



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DÁRIO GOMES DO NASCIMENTO**

**O REIKI NA ESCOLA: EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ NA ESCOLA ESTADUAL  
PROFESSOR PLÁCIDO ADERALDO CASTELO**

**FORTALEZA**

**2014**

DÁRIO GOMES DO NASCIMENTO

O REIKI NA ESCOLA: EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ NA ESCOLA ESTADUAL  
PROFESSOR PLÁCIDO ADERALDO CASTELO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Escola e Cultura de Paz.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kelma Socorro Lopes de Matos.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- N194r Nascimento, Dário Gomes do.  
O Reiki na escola: educação e cultura de paz na escola estadual Professor Plácido Aderaldo Castelo/ Dário Gomes do Nascimento. – 2014.  
129 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.  
Área de concentração: Escola e Cultura de Paz.  
Orientação: Profa. Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos.
1. Reiki. 2. Cultura de Paz. 3. Educação Integral. 4. Espiritualidade. I. Título.

---

CDD 615.852

DÁRIO GOMES DO NASCIMENTO

O REIKI NA ESCOLA: EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ NA ESCOLA ESTADUAL  
PROFESSOR PLÁCIDO ADERALDO CASTELO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Escola e Cultura de Paz.

Aprovada em: 29 / 07 / 2014.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kelma Socorro Lopes de Matos (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tânia Vicente Viana  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria do Carmo Alves do Bomfim  
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Aos que vibram e trabalham por um mundo de paz e que mantêm acesa a chama da esperança.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pelas belezas cotidianas que iluminam as nossas existências, e pelas dificuldades, que me impulsionam a ser mais.

À minha família, meus pais e irmãos, Diego e Edilson Filho (*in memoriam*), pelos aprendizados, pelos abraços, as dores partilhadas, os atos de abnegação, os exemplos cotidianos, o amor gratuito. A todos os meus parentes, que sempre torceram por mim, me enviando boas vibrações. Também à família que constituí e com que fui presenteado, Adaline e Caio Gabriel, que me ensinam, no dia-a-dia, o real sentido da palavra amar. Minhas tias postças, Dete e Mary, que me ajudaram muito no cotidiano, permitindo-me concretizar esse trabalho. Marlene, Jailson, Adailson e Nilson, que me acolheram carinhosamente na sua família e em seus corações.

Às professoras e professores que passaram pela minha vida, pois fizeram o seu trabalho com tanto amor que me estimularam a trilhar pelo campo da educação; lembro, em especial, do tio Bosco e da tia Ana. Sou grato aos professores da UNIFOR que contribuíram para a minha formação profissional e que muito me auxiliaram em várias outras dimensões da minha vida. Em especial cito o professor Clerton Martins e as professoras Tereza Glauca, Gisneide Ervedosa e Joan Rios. Esta última reforçou em mim o amor pela educação. Ao amigo Felipe, pelas muitas conversas partilhadas.

Aos colegas Ivanildo Alves, Francisca Nobre e Vera Lúcia, que, juntamente comigo, iniciaram o projeto de reiki nos abrigos Casa das Meninas e Casa dos Meninos. Aos adolescentes acolhidos, profissionais das casas e pais de meninos e meninas que se permitiram serem cuidados e que nos confiaram as suas dores e conquistas.

À professora/terapeuta/orientadora Kelma Matos, grande mestre de todos nós. Aos amigos da paz Elizângela, Lívia, Beto, Élida, Catarina, Joyce, Dani, Régia, Vanda, Nicolas, César, Daniel, Silvana Fernandes, Patrícia, Roberlúcia, Silvana Garcia, Rosa, Fátima, Mazé, Viviane, Eliana, Fabíola, Claudia Pierre, Francisca, Paulo Sérgio e todas as pessoas maravilhosas que tive o prazer de conhecer nos encontros semanais, ciclos de oficinas e seminários do Grupo Cultura de Paz, Juventudes e Docentes – FACED/UFC. Nesse grupo deixei de me sentir um estranho, pois encontrei outros sonhadores, fazedores da paz.

Às professoras Ildenia, Terezinha, diretora Tel e todos os que compõe a Escola Plácido Aderaldo Castelo, por haverem me acolhido com um carinho tão fraterno. Em

especial à Terezinha e Ildenia, que permitiram que o projeto de reiki na EPAC se tornasse uma realidade.

Às minhas mestras reikianas Lia e Amora Matos e à mestra Luciana Cordeiro, que muito têm enriquecido as minhas reflexões acerca da terapia reiki, estando sempre dispostas a prestar qualquer esclarecimento.

Aos amigos do Grupo Espírita Paulo e Estevão, do grupo do *facebook* Reiki Fortaleza, que vibraram por mim desde a minha participação no processo seletivo para o mestrado, da mesma forma que a minha amiga Beth, incansável nos movimentos sociais do Conjunto Palmeiras. Pude sentir as boas energias enviadas por cada um de vocês.

Às professoras Tânia Vicente Viana e Maria do Carmo Alves do Bomfim, pelas valiosas contribuições que me deram para a estruturação dessa investigação e por dedicarem as suas vidas ao estudo de temáticas que visam a construção de um mundo mais digno.

Aos colegas da pós-graduação, pelas conversas enriquecedoras.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo apoio financeiro para a realização dessa pesquisa.

Àqueles que tentaram me desestimular ou me ferir, pois me ensinaram valiosas lições e reforçaram em mim o desejo de seguir pelo caminho da paz.

## RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes, docentes e demais componentes do corpo escolar da Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Plácido Aderaldo Castelo (EPAC), localizada no bairro Conjunto Ceará, na cidade de Fortaleza – CE. Realizamos uma investigação sobre a construção de uma Cultura de Paz na instituição referida, como foco na terapia Reiki. O estudo se configura como uma pesquisa ação, de caráter qualitativo, uma vez que, juntamente com sujeitos do contexto investigado, produzimos uma intervenção no ambiente escolar, aplicando e iniciando docentes na terapia reiki. Em um segundo momento foram realizadas aplicações de reiki em alunos da escola. Feito isso buscamos compreender os sentidos atribuídos por alunos e profissionais que compõem a EPAC, sobre a prática dessa terapia. Procuramos, ainda, entender como os resultados dessa ação podem servir para a construção de uma Cultura de Paz no espaço pesquisado. Percebemos que práticas que fomentam a Cultura de Paz na escola são capazes de estimular o estabelecimento de um contexto onde predominam relações de respeito, tolerância, cooperação e fraternidade (MATOS, 2011, 2012 e 2013). A coleta de dados se deu por observação, registros e conversas informais, além de entrevistas estruturadas. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos da EPAC, professores e demais funcionários do corpo escolar que participaram das atividades de reiki na escola. A fundamentação teórica desse estudo sustenta-se nos conceitos de Educação, aprofundando-se na dimensão da Educação Integral (SALIS, 2002; JAEGUER, 1995; YUS, 2002; DELORS, 1998; MORIN, 2000), Espiritualidade (ERVEDOSA, 2004; WILBER, 2000, 2005 e 2008), Reiki (BRENNAN, 1987; DE'CARLI, 2006; SORDI, 2000; OLIVEIRA, 2003, MATOS, 2006) e Cultura de Paz (MATOS, 2011, 2012, 2013; GUIMARÃES, 2006, 2011; FREIRE, 2006; JARES, 2002, 2007; WEIL, 1993). Constatamos que a prática da terapia reiki na EPAC gerou impactos positivos com relação ao estímulo de uma Cultura de Paz nesse contexto. Professores relataram uma diminuição do seu nível de estresse e melhor desenvolvimento das suas funções após a prática terapêutica. Alunos que receberam reiki expuseram que isso os auxiliou a se concentrarem melhor nas atividades desenvolvidas em sala de aula, além de gerar um desbloqueio relacionado a questões de relacionamento com outras pessoas. O reiki também se mostrou efetivo, de acordo com os sujeitos pesquisados, quanto a alunos que apresentaram dificuldades de relacionamento com outros colegas da escola ou com professores, gerando sensação de equilíbrio e tranquilidade nos sujeitos que receberam o reiki estimulando as relações humanas pautadas no respeito e diálogo.

**Palavras-chave:** Cultura de Paz. Reiki. Espiritualidade. Educação Integral.



## ABSTRACT

The research was developed with students, teachers and other members of the scholar group of Middle and High School Teacher Plácido Aderaldo Castelo (EPAC), located on the neighborhood Conjunto Ceará, on the Town of Fortaleza – Ce. It was realized a investigation about the construction of a Culture of Peace on the institution with main subject on the Reiki therapy. The study is classified as an action research, with qualitative character, since that together with the people of the investigation context, it was made an intervention on school environment, applying and initiating teachers on Reiki therapy. On a second moment it was realized an application of the practice of Reiki in students of the school. Since it was done it was seek to understand the meaning given for students and professionals that are in EPAC about this therapy practice. It was still tried to understand how the results of this action could contribute for a construction of a Culture of Peace on the researched space. It was realized that practices that promotes a Culture of Peace on schools are able to encourage the establishment of a context where the relations of respect, tolerance, cooperation and fraternity are the predominant (Matos, 2011, 2012, 2013). The collected data were done by observation, records and informal conversations, besides structured interviews. The people of the research were the students of EPAC, teachers and other employees of the scholar group that participated of reiki activities on school. The Theoretical Foundantion of this study it was built on the concepts of Education, deepening on the dimension of Integral Education (SALIS, 2002; JAEGUER, 1995; YUS, 2002; DELORS, 1998; MORIN, 2000), Spirituality (ERVEDOSA, 2004; WILBER, 2000, 2005, 2008), Reiki (BRENNAN, 1987; DE'CARLI, 2006; SORDI, 2000; OLIVEIRA, 2003, MATOS, 2006) and Peace Culture (MATOS, 2011, 2012, 2013; GUIMARÃES, 2006, 2011; FREIRE, 2006; JARES, 2002, 2007; WEIL, 1993). It was found that the Reiki therapy practices on EPAC made positive impacts in relation at the encouragement of a Culture of Peace in this context. Teachers reported a decrease on the stress levels and a better development of their functions after the therapy practice. Students that received Reiki reported that it helped them to a better concentration on activities developed on the classroom, and also generated an unlock in the matters of relationships with other people. The Reiki also was effective in relation of the people researched, with students that showed difficulties in relationships with others colleagues on school or with teachers, causing the sensation of balance and tranquility on the people that received Reiki, encouraging human relationships based on respect and dialogue.

**Keywords:** Culture of Peace. Reiki. Spirituality. Integral Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de todos os quadrantes, todas as linhas, todos os níveis, todos os estados, todos os tipos .....	47
Figura 2 – Disposição dos 7 chakras principais no corpo humano .....	52

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1.1</b>	<b>As trajetórias do pesquisador: estradas e veredas desta pesquisa</b> .....	17
<i>1.1.1</i>	<i>A Escola Plácido Aderaldo Castelo</i> .....	26
<i>1.1.2</i>	<i>Métodos e ferramentas</i> .....	29
<i>1.1.3</i>	<i>Categorias da pesquisa</i> .....	32
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO, ESPIRITUALIDADE E REIKI</b> .....	34
<b>2.1</b>	<b>Educação: repensando o conceito</b> .....	35
<i>2.1.1</i>	<i>Perspectivas acerca da educação do ser integral</i> .....	36
<b>2.2</b>	<b>Espiritualidade e consciência: uma visão integral do ser humano</b> .....	43
<b>2.3</b>	<b>Terapia reiki: práticas na área da saúde e apontamentos rumo à educação</b> .....	51
<b>3</b>	<b>CULTURA DE PAZ: UM CONCEITO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO</b> .....	58
<b>3.1</b>	<b>Cultura de paz, conflito e dialogicidade</b> .....	59
<b>4</b>	<b>O REIKI NA EPAC: ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA</b> .....	73
<b>4.1</b>	<b>Inserção no campo: o processo de tornar-se parte da escola</b> .....	74
<b>4.2</b>	<b>Análises dos dados coletados</b> .....	84
<i>4.2.1</i>	<i>Apresentação e análise das entrevistas</i> .....	84
<i>4.2.1.1</i>	<i>Categoria Reiki</i> .....	85
<i>4.2.1.2</i>	<i>Categoria Educação Integral</i> .....	87
<i>4.2.1.3</i>	<i>Categoria Espiritualidade</i> .....	90
<i>4.2.2</i>	<i>Análises dos relatos acerca dos efeitos da aplicação de reiki</i> .....	93
<i>4.2.3</i>	<i>Exposição e análise de entrevistas livres</i> .....	95
<i>4.2.3.1</i>	<i>O aluno G se desentendeu com um professor</i> .....	95
<i>4.2.3.2</i>	<i>A aluna W brigou com uma colega da escola e passou por uma sessão de reiki</i> .....	97

4.2.3.3	<i>Aluno R que sofre perseguição de colegas da escola.....</i>	98
4.2.3.4	<i>Alunos que chegaram mais tranquilos na sala do professor T após receberem o reiki .....</i>	100
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICE A – PROJETO DE REIKI NA EPAC.....</b>	<b>114</b>
	<b>APÊNDICE B – SLIDES UTILIZADOS PARA A APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE REIKI NA EPAC AOS ALUNOS DA ESCOLA.....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE C – CONTRATO PARA A APLICAÇÃO DE REIKI.....</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICE D – INSTRUMENTAL DE CRONOGRAMA DE TENDIMENTOS AGENDADOS E REALIZADOS AO LONGO DO MÊS....</b>	<b>124</b>
	<b>APÊNDICE E – INSTRUMENTAL PARA ACOMPANHAMENTO DAS PESSOAS ASSISTIDAS PELO PROJETO DE REIKI NA EPAC.....</b>	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO APLICADO EM ALUNOS, PROFESSORES E PROFESSORAS REIKIANAS.....</b>	<b>126</b>
	<b>APÊNDICE G – CARTAZ COM INFORMAÇÕES DE DIAS E HORÁRIOS DA OCORRÊNCIA DA ATIVIDADE DE REIKI NA EPAC.....</b>	<b>127</b>
	<b>ANEXO A – CARTAZ I PASSEIO CICLÍSTICO.....</b>	<b>128</b>
	<b>ANEXO B – CARTAZ II PASSEIO CICLÍSTICO .....</b>	<b>129</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Senhor, fazei-me instrumento de vossa paz  
 Onde houver ódio que eu leve o amor  
 Onde houver ofensa que eu leve o perdão  
 Onde houver discórdia que eu leve a união  
 Onde houver dúvidas que eu leve a fé  
 (Francisco de Assis)

Podemos ser instrumentos da paz. Temos potencial para tal. Se o quisermos faz-se necessário que tenhamos uma postura ativa, propositiva, que busque levar a solução onde, em muitos casos, só são enxergados problemas. Tal como Francisco de Assis podemos ser agentes desse processo de semeadura da paz, constando, refletindo, dialogando, mas, acima de tudo, agindo em prol da materialização de ações que fomentem a paz.

Ao ligarmos a televisão para assistirmos o noticiário visualizamos diversos exemplos de casos que retratam intolerância e desrespeito aos Direitos Humanos, em que o próximo é prejudicado em várias dimensões. E o que fortalece esta situação de vulnerabilidade é o fato de cotidianamente a mídia apresentar situações de conflitos que resultam em variados tipos de violência: física, psicológica, sexual, dentre outras.

A sociedade clama por paz, mas, em muitos casos, não se reflete sobre esse conceito, bem como sobre as ações que devemos empreender para o estabelecimento de um contexto harmonioso. Há que se pensar, por exemplo, sobre a comercialização da violência propagada pela televisão e outras mídias, em detrimento das muitas ações voltadas ao apoio à dignidade humana, entendimento e prática dos valores humanos, promoção de relações democráticas e aceitação das diferenças.

Uma antiga história sufi<sup>1</sup> nos fala de um homem que procurava, no meio da rua, uma agulha que havia perdido. Algumas pessoas se aproximaram para prestar-lhe auxílio. Em certo momento uma pessoa questionou acerca do lugar onde ele achava que havia perdido a agulha. A sua resposta foi: “Perdia-a no meu quarto, mas decidi procurar na rua, porque a iluminação daqui é melhor.” (CREMA, 1995). Essa pequena história retrata um grande paradoxo da sociedade contemporânea. Como podemos praticar a paz se direcionamos o nosso olhar para a violência? Como entenderemos a saúde se focalizamos na doença? É preciso que comecemos a promover as soluções ao invés de somente olharmos para o problema.

---

<sup>1</sup> O termo sufi é derivado de sufismo, que se trata de uma corrente mística e contemplativa do Islão (ISLAMISMO, 2014; SUFISM, 2010).

Vemos, a partir disso, a grande importância de resgatarmos os ensinamentos de saberes antigos, integrando-os às novas descobertas científicas e promovendo a integralidade do ser humano. Talvez já tenhamos saído do ponto de mutação<sup>2</sup> apontado por Capra (1982) nos idos dos anos 80 do século passado. Os rápidos sinais de transformações pelas quais vem passando a humanidade nos indicam que chegamos ao ponto de “fervura”, apontando-nos que novos tempos batem à porta.

As mais variadas crises pelas quais estamos passando ofertam-nos a oportunidade de crescimento, de um maior investimento nas relações humanas, em ações que promovam a aceitação das diversidades humanas. Lembramos de Einstein (2000, p. 26, tradução nossa), quando este nos afirma que “é mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito”<sup>3</sup>. É importante lembrar que a capacidade de fricção do átomo associada à incapacidade de diálogo e aceitação do outro resultou na morte de milhares de pessoas em decorrência do uso da bomba atômica.

Einstein, juntamente com Bertrand Russel, através do Manifesto de Pugwash, disseram: “Esqueçam-se de tudo e lembrem-se da humanidade” (RUSSEL; EINSTEIN, 1955). Essa fala, apresentada em tempos de Guerra Fria<sup>4</sup>, nos alerta acerca da necessidade premente de revermos as formas pelas quais vêm se dando as relações humanas, uma vez que chegamos a um estágio onde nos tornamos capazes de facilmente nos autodestruirmos.

Cabem, portanto, reflexões e ações acerca da importância da espiritualidade para o estabelecimento de relações humanas saudáveis, promotoras do respeito, aceitação das diferenças, promoção da vida (nas suas mais diversas formas de manifestação), e da convivência pautada na cooperação mútua (YUS, 2002).

Importante ressaltar que quando falamos de espiritualidade<sup>5</sup> não nos referimos à religião. Espiritualidade é uma dimensão do ser humano, tal como as dimensões biológica,

---

<sup>2</sup> O Ponto de Mutação sobrevém ao término de um período de decadência. Capra (1987) utilizou-se desse conceito do I Ching, ou Livro das Mutações, para falar do fim de um período da humanidade, que tem como uma das suas características a separatividade ilusória entre homem e natureza, ideia que descende do pensamento cartesiano. Uma metáfora para o ponto de mutação utilizada por Capra é a do momento em que a água está prestes a entrar em estado de fervura (vaporização), simbolizando o momento de mutação (transformação, transmutação) pelo qual estamos passando.

<sup>3</sup> É mais fácil desintegrar um átomo que um preconceito.

<sup>4</sup> Período histórico que teve seu início logo após a Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção juntamente com o fim da União Soviética (1991). Trata-se da designação atribuída ao período histórico de disputas, estratégicas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética, disputando a hegemonia política, econômica e militar no mundo (SOHISTORIA, 2014).

<sup>5</sup> Nos fundamentamos no conceito de espiritualidade como sendo uma busca por valores e metas que vão para além da dimensão material, perpassada por uma procura por um sentido na vida, transformação da pessoa e do meio em que está inserida, e abertura à transcendência do eu. Iremos nos aprofundar nesse conceito no capítulo 2, subitem 3 (2.3 Espiritualidade e Consciência: uma visão integral do ser humano).

psicológica e social. A religião é uma ferramenta através da qual pode ser exercida a espiritualidade, não sendo, entretanto, a única forma de se exercê-la (CREMA, 1995).

Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Esses questionamentos sempre foram preocupação do ser humano ao longo da história (JAEGUER, 1995). A busca pelo sentido da vida, a vivência do indizível, a sensação de plenitude, de sermos seres eternos, nos remetem a caminhos de exercício da espiritualidade. Podemos percorrê-los de diversas formas.

Vemos que o desenvolvimento espiritual do ser humano está intrinsecamente ligado à concretização de um contexto marcado por relações pacíficas. Dessa forma é de fundamental importância que a educação dos indivíduos busque desenvolvê-los também nesse aspecto.

Falamos aqui de uma educação que se reporta à formação do ser humano, nas suas diversas dimensões citadas. A Resolução nº. 1, de 30 de maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos, toca nesse ponto no seu artigo 4º, dizendo que a formação em direitos humanos deve se orientar para a formação integral dos sujeitos de direitos, promovendo uma consciência cidadã e uma formação para vida e a convivência (BRASIL, 2012). Não nos referimos, portanto, somente ao ensino, tantas vezes confundido com educação. Consideramos que o ensino se refere especificamente ao ato de instruir, remetendo-se à aquisição de informações. A educação, por outro lado, trata do processo de formação e transformação do ser humano. O ato de educar está para além da escola, sendo também de responsabilidade da escola.

Paulo Freire (2003) nos diz que a educação, por si só, não transformará o mundo. Sem ela, contudo, não seremos capazes de transformá-lo. É necessário, portanto, que para além de educar ensinando, ensinemos educando (LUAIZA, 2009). Significa dizer que é fundamental o ato de aquisição de novos conhecimentos. Contudo quando o ser humano adquire conhecimento sem desenvolver a sabedoria, a prática da convivência fraterna, o autoconhecimento, o conhecimento pode se tornar ferramenta de opressão.

A escola não pode se abster da responsabilidade de educar, embora o processo de educação comece na família e não ocorra somente no contexto escolar. Entretanto a escola pode e deve estimular ações voltadas para a formação humana. Diversas práticas existentes demonstram a possibilidade disso, bem como os resultados positivos. Matos e Nonato Júnior (2010) e Matos, (2011, 2012, 2103) apresentam diversas experiências exitosas de ações voltadas para a Cultura de Paz na Escola. Tais experiências surgiram por iniciativas

individuais e pelo estímulo de instituição promotoras da paz, tais como o Instituto Sri Sathya Sai de Educação do Brasil<sup>6</sup>, e também por projetos que nasceram a partir de atividades desenvolvidas pelo Grupo Cultura de Paz, Juventudes e Docentes, da Universidade Federal do Ceará (UFC) (MATOS, 2013). Exemplos dessas atividades são os ciclos de oficinas promovidos pelo grupo, além dos seminários Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade, que se encontra na sua quarta edição. No mesmo período de realização do seminário são realizados os lançamentos de livros compostos por artigos que apresentam experiências exitosas de Cultura de Paz em escolas e em vários outros ambientes. Os livros Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade I, II, III e IV, que têm alcance nacional, já serviram de base para a inspiração de educadores que desejam implementar ações voltadas para a paz nos ambientes nos quais estão inseridos.

Uma dessas experiências é relatada por Silva (2012), que apresenta a importância e eficácia do projeto VIVE (Vivendo Valores Humanos na Escola) para a prática docente na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental João Germano. Nascimento (2012) mostra-nos a influência positiva de formações em Cultura de Paz voltadas para jovens inseridos na rede pública de ensino no bairro Bom Jardim, em Fortaleza-CE, participantes do Projeto Jovens Agentes da Paz, organizado pelo Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa – CDVHS, os quais, a partir disso, se tornam multiplicadores dessa perspectiva de ser no mundo. Castro (2012) mostra, através do seu estudo, os bons resultados gerados pela adoção do programa “Cinco Minutos de Valores Humanos”<sup>7</sup>, na Escola Liceu Domingos Sávio. Furlani (2012) expõe várias contribuições que a meditação em sala de aula pode gerar. Isso só para citar estudos realizados pelo grupo de pesquisa Cultura de Paz, Juventudes e Docentes.

Destacamos ainda as experiências apresentadas por Marcelo Rezende Guimarães (2011), desenvolvidas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, além das formações em Cultura de Paz, realizadas pela Organização sem Fins Lucrativos Educadores para a Paz. Nei Alberto Salles (2013) na Universidade Estadual de Ponta Grossa e Maria do

---

<sup>6</sup> O Instituto Sri Sathya Sai de Educação do Brasil é uma instituição que faz parte da Organização Sathya Sai Baba do Brasil. Sai Baba foi um avatar indiano que, mediante os seus discursos e projetos sociais, promoveu o diálogo inter-religioso e a promoção da paz social. Fundou escolas, faculdades, hospitais e outras instituições de caridade na Índia e em outros países. O objetivo do Instituto Sathya Sai de Educação, mediante o programa Programa Sathya Sai de Educação em Valores Humanos (PSSEVH), é o de promover o desenvolvimento integral do indivíduo, através do desenvolvimento de valores humanos (INSTITUTO SATHYA SAI, 2014).

<sup>7</sup> O Programa Cinco Minutos de Valores Humanos para a escola (2014) objetiva promover a interação entre professores e alunos do Ensino Fundamental, tendo como mote os valores humanos, procurando estimular a formação de homens e mulheres que se mostrem mais conscientes do seu papel no planeta. Esse programa é organizado por um grupo informal de pessoas, moradoras de Fortaleza-CE, que resolveram prestar a sua contribuição em prol da promoção dos valores humanos na sociedade.



Carmo Alves do Bomfim (2012), da Universidade Federal do Piauí, que também têm trabalhos nessa perspectiva.

Vemos, a partir disso, que o movimento em prol de uma Cultura de Paz está sendo construído a várias mãos, sendo uma realidade cada vez mais presente no Brasil. Queremos, a partir desse estudo, contribuir para sedimentar essa construção.

Abordamos, nesse estudo, a experiência da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Plácido Aderaldo Castelo que adotou a terapia reiki. Analisamos as possíveis relações dessa prática com a promoção de uma Cultura de Paz nesse contexto.

Os atuais desafios apresentados pela educação nos impulsionam a buscar compreender as práticas que apresentam bons resultados, principalmente no que tange ao desenvolvimento de ações que contemplem as dimensões da convivência e do ser (DELORS, 1998), fundamentais para o bom desenvolvimento do processo educativo e ainda pouco trabalhadas no contexto escolar e de outros espaços educativos.

Faz-se necessária uma postura propositiva por parte da academia, responsável pela elaboração de reflexões pedagógicas e construção de ferramentas educacionais capazes de causarem transformação social, estimulando melhores condições de desenvolvimento de educandos, bem como melhor qualidade de vida aos docentes, merecedores do nosso cuidado e carinho, dado papel fundamental que exercem para o progresso da nossa nação.

As demandas sociais batem, diariamente, na porta da escola, expressando-se, também, nas suas salas de aula e espaços de convivência. As propostas voltadas pura e simplesmente para a punição de comportamentos indesejados há muito se mostram limitadas e ineficazes. Assim, vemos que práticas como o projeto de reiki na EPAC devem ser estimuladas, estudadas e replicadas, intentando-se a busca pacífica para os conflitos que se apresentam dentro do contexto escolar.

As motivações pessoais que nos mobilizam para essa investigação são muitas e bastante significativas para nós. Desejamos apresentá-las detalhadamente ao longo do tópico referente à metodologia, posto que se relacionam diretamente com o caminho escolhido para a realização dessa investigação.

No tópico que segue expomos o caminho metodológico delimitado, o qual é profundamente marcado pela nossa história de vida, como não poderia deixar de ser. A metodologia utilizada buscou ser coerente com os objetivos da pesquisa, posto buscamos implementar um projeto de reiki na Escola Plácido Aderaldo Castelo, juntamente com docentes da EPAC, e entender o fenômeno da construção de uma cultura de paz, através da

terapia reiki, nessa instituição escolar. Os objetivos específicos da pesquisa foram os de coletar e analisar dados acerca das impressões de alunos e profissionais que compõem a EPAC, acerca da implementação da atividade da terapia reiki realizada dentro desta instituição de ensino e compreender como os resultados do projeto de reiki na EPAC serviram para a construção de uma cultura de paz no espaço investigado.

Na sequência da descrição do caminho metodológico descrevemos as ferramentas utilizadas ao longo dessa investigação, uma breve apresentação da Escola Plácido Aderaldo Castelo e delimitamos as categorias da pesquisa para, depois, nos capítulos que seguem, apresentarmos os conceitos centrais do estudo.

Os conceitos centrais dessa pesquisa são reiki, espiritualidade, educação integral e cultura de paz. Acerca do conceito de espiritualidade, já realizamos algumas considerações iniciais ao longo desta introdução. O reiki é uma terapia integrativa, que trabalha com a transmissão de energias através das mãos. É originária do Japão, tendo surgido no início do século XX. Hoje está difundida por todo o mundo, sendo objeto de estudo de diversas pesquisas científicas, dada a eficácia que tem demonstrado enquanto ferramenta de tratamento complementar de variados tipos de transtornos, de ordem física e/ou psicológica. Por sua vez a educação integral é um saber/fazer da área da educação, o qual retoma conhecimentos de pensadores da antiguidade, como aqueles que idealizaram a Paideia, na Grécia Antiga (JAEGUER, 1995), juntamente com educadores da atualidade, que buscam pensar a educação e o ser humano por uma perspectiva holística (YUS, 2002), apresentando propostas para uma renovação das práticas educativas (DELORS, 1998; MORIN, 2000).

Já a cultura de paz, que está inserida no conceito de espiritualidade, que é objetivo da educação integral e que pode utilizar o reiki como ferramenta, é um conceito que passou a ser mais estudado a o longo do século XX, principalmente após a Primeira e Segunda Guerras Mundiais. Pode apresentar várias definições, sendo que aquela em que nos fundamentamos é a apresentada por Xésus Járes (2002, 2007), que está relacionada aos conceitos de Direitos Humanos, Justiça Social e Democracia. Pesquisas, conceitos e delimitações das temáticas de educação integral, espiritualidade e reiki serão apresentados ao longo do capítulo 2. Trataremos da cultura de paz no capítulo 3.

Esses conceitos serão utilizados para analisarmos, ao longo do capítulo 4, a experiência da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Plácido Aderaldo Castelo (EPAC), que mantém um projeto de aplicação de reiki, voltado para atender as pessoas que compõem o seu corpo escolar, bem como familiares de funcionários e alunos. Muitas pesquisas sobre o uso do reiki em espaços de práticas voltadas à saúde já foram e

estão sendo realizadas. Entretanto, há um campo vasto e ainda pouco investigado, referente ao uso do reiki em instituições educacionais. A pesquisa realizada por Matos (2006), na Escola Parque 210/211, em Brasília-DF, é a única nesse sentido da qual já tomamos parte. A autora investigou o uso do reiki nessa instituição de ensino, constituindo-se como o primeiro estudo sobre o reiki em espaço educacional. Ressaltamos, dessa forma, que a nossa é a primeira pesquisa de mestrado ou doutorado que investiga o reiki na escola, o que confere um aspecto de originalidade dessa investigação.

### **1.1 Trajetórias do pesquisador: estradas e veredas desta pesquisa <sup>8</sup>**

Apresento a seguir o caminho percorrido por essa investigação, ressaltando que ela foi construída a várias mãos, juntamente com os professores e, ainda que indiretamente, com a colaboração dos alunos da EPAC. Configura-se como uma pesquisa-ação, qualitativa. Exponho na sequência a minha trajetória acadêmica, que fez com que eu me encontrasse com os estudos de cultura de paz e com a terapia reiki, apresentando, também, alguns dados relativos à EPAC, os métodos e ferramentas do estudo e as categorias da pesquisa.

Considero relevante destacar que a minha proposta inicial de pesquisa não estava direcionada para o ambiente escolar, apesar do fato de que desde a elaboração do pré-projeto pretendia investigar como o reiki pode ser utilizado como ferramenta para a construção de uma Cultura de Paz em ambientes educacionais. A princípio objetivava realizar essa investigação em um espaço de Acolhimento Institucional que atende meninos adolescentes, na faixa etária de 12 a 18 anos incompletos e que se encontram em situação de rua ou em situação de violência/negligência familiar. Para um melhor entendimento do processo que me levou a realizar essa investigação na Escola Estadual Plácido Aderaldo Castelo, desejo apresentar a seguir um breve relato da minha trajetória de vida acadêmica, para um melhor entendimento da minha afinidade e interesse pelo tema hora estudado.

Desde o período da graduação interessa-me pela temática da Espiritualidade. Graduei-me em Psicologia na Universidade de Fortaleza-UNIFOR. Nesse período da minha vida, bastante rico em termos de debates de aquisição de novas experiências, aproximei-me do Laboratório de Religião, Espiritualidade e Outros Saberes-LAROSÆ, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup>. Gisneide Nunes Ervedosa. Nesse laboratório realizei vivências e reflexões

---

<sup>8</sup> Peço licença ao leitor para, nesse momento, apresentar uma parte do meu texto na primeira pessoa do singular, o que se justifica pelo fato de que estarei falando da relação da minha história de vida com o tema investigado. Escolhi escrever o restante do texto na primeira pessoa do plural, por considerar que essa investigação foi construída a muitas mãos.

que enriqueceram bastante a minha caminhada enquanto graduando. Destaco uma vivência de alinhamento dos chakras, através da elaboração de mandalas, conduzida pela professora/terapeuta Gisneide. Foi, também, bastante significativo o contato inicial que tive com o pensamento de Ken Wilber (2000, 2007, 2008, 2014), o qual integra as reflexões que apresento nessa dissertação, e que me despertou para uma visão de mundo diferenciada, através da sua teoria integral, acerca da qual me aprofundarei em seguida.

Ainda na UNIFOR pude conhecer a “práxis” de Paulo Freire, nas disciplinas de Psicologia Comunitária, Psicologia Social I e Psicologia Social II, tendo sido monitor por um ano nesta última, orientado pela professora Dr<sup>a</sup>. Tereza Glaucia Rocha Matos. As provocações apresentadas por Freire, bem como o curso de Terapia Comunitária que realizei no Movimento de Saúde Mental Comunitária do Bom Jardim, e a experiência que tive como estagiário no Programa de Liberdade Assistida Comunitária, na Pastoral do Menor, me conduziram ao aprofundamento nas temáticas de justiça social, democracia participativa e respeito às diversidades humanas, o que, juntamente com as vivências e reflexões em relação à espiritualidade, me levaram a buscar grupos que estudassem a integração entre esses saberes.

Essa trajetória pessoal, bem como o que acredito ser uma trama do universo, da espiritualidade ou de algo que está para além da minha/nossa compressão racional, levou-me a conhecer o grupo Cultura de Paz, Juventudes e Docentes, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup>. Kelma Matos. Ainda sobre a minha vivência na UNIFOR destaco a experiência que tive no Laboratório estudos sobre ócio, trabalho e tempo livre (OTIUM), coordenado pelo professor dr. Clerton Martins, que me despertou para o prazer da pesquisa, e para a necessidade da seriedade acadêmica, autonomia de reflexão e rigorosidade metodológica, quando buscamos a elaboração de novos conhecimentos, nos estudos que realizei acerca das temáticas de trabalho, assédio moral, ócio, lazer e tempo livre.

Ao me graduar em Psicologia, em janeiro de 2011, tive como primeira experiência de trabalho a atuação como psicólogo no atendimento de adolescentes em espaços de acolhimento institucional<sup>9</sup>. A essa altura eu já havia participado do I Seminário Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade, em dezembro de 2010. O amigo Ivanildo Alves Ferreira, pedagogo, que nesta época trabalhava como arte-educador do projeto Crescer com

---

<sup>9</sup> As diretrizes legais que orientam o serviço de Acolhimento Institucional ancoram-se no artigo 101 da Lei 8.069/90, que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente. O artigo 101 apresenta o acolhimento em instituição como uma Medida de Proteção a ser aplicada por ocorrência de omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; em razão da própria conduta da criança e do adolescente (BRASIL, 1990).

Arte, falou-me do grupo de Cultura de Paz e da sua acessibilidade. No ano de 2011 integrei-me ao grupo, passando a participar dos estudos semanais e a colaborar com as suas atividades, como o I Ciclo de Oficinas de educação para a paz na escola, e o II Seminário Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade, no qual entrei em contato com diversas experiências de práticas de Cultura de Paz nos mais diversos ambientes, o que fortaleceu ainda mais o meu desejo de implementar uma prática de Cultura de Paz no meu ambiente de trabalho. Ainda no ano de 2011, mediante estímulo da professora Kelma Matos e das amigas e colegas de grupo de pesquisa Elisangela Lima e Lívia Duarte, participei de uma iniciação em reiki realizada no Espaço Ekobé, localizado na Universidade Estadual do Ceará-UECE. Fui iniciado no nível I pela mestra Lia, tornando-me reikiano. Também em 2011 a mestra Amora Matos iniciou-me no nível II e, em 2013, no nível III A e III B (mestrado em reiki). Esses níveis dizem respeito ao processo de formação do terapeuta reikiano, acerca do qual aprofundarei a discussão no capítulo 2, quando explico o que é a terapia reiki, como ela funciona e alguns estudos científicos que tratam do reiki.

Findado o prazo de 21 dias após a iniciação no nível I em reiki, no qual, conforme orientação da mestra Lia, que me iniciou, permaneci realizando a minha auto-aplicação diária, sem ainda aplicar o reiki em outras pessoas que não fossem reikianas, iniciei a implementação do projeto de aplicação de reiki nos abrigos onde atuava na época, que eram a Casa das Meninas (abrigo para meninas de 12 a 18 anos incompletos) e a Casa dos Meninos (abrigo para meninos de 12 a 18 anos incompletos). Na Casa das Meninas eu contava com a colaboração do pedagogo Ivanildo Alves, que naquela época havia se tornado técnico de Pedagogia desse abrigo. Na Casa dos Meninos a educadora social Vera Lúcia e a pedagoga Francisca Nobre (Tita), também reikianas, se integraram ao projeto. A ideia do projeto era de atender os (as) adolescentes, bem como os profissionais da equipe de trabalho que atuavam nos abrigos. Almejava realizar a iniciação em reiki, contado com o apoio de mestres do Espaço Ekobé, de profissionais de ambos os abrigos que apresentassem maior afinidade com essa terapia e que desejassem contribuir com o projeto de reiki nos espaços de acolhimento institucional. Pretendia, com isso, investir na sustentabilidade do projeto, proporcionando a sua continuidade mesmo após a minha saída dos abrigos. A aceitação dos profissionais e dos (as) adolescentes abrigados (as) foi excelente, apesar da resistência inicial, a qual atribuímos ao desconhecimento da terapia reiki, bem como a ressalvas de ordem religiosa, ao considerarem que o reiki está relacionado a algum tipo de credo. Os esclarecimentos acerca do que é o reiki, a apresentação de estudos científicos que investigam essa técnica, a exposição dos casos de famosos que já utilizaram o reiki como terapia

complementar, como o ator Reynaldo Gianecchini e o cantor Roberto Carlos e, acima de tudo, o ato de vivenciar uma sessão de reiki, podendo experimentar todas as sensações positivas advindas dela, fez com que, aos poucos, essa resistência inicial fosse diminuindo. Chegamos a atender o caso de familiares de adolescentes abrigados na Casa dos Meninos, o que resultou em momentos de bastante emoção e bem-estar para a equipe de reikianos e para os pais e mães assistidos.

O projeto de reiki na Casa das Meninas aconteceu por poucos meses. O amigo Ivanildo não pôde permanecer por muito tempo como colaborador do projeto, em decorrência de limitações relacionadas ao seu tempo. Continuei com as aplicações sozinho, pois nenhum profissional da Casa das Meninas manifestou interesse em ser iniciado para participar do projeto. Pouco tempo depois fui desligado das funções que exercia na Casa das Meninas, por conta da contratação de uma profissional de Psicologia que ficaria exclusivamente para este abrigo.

Passei a atuar integralmente como psicólogo na Casa dos Meninos, dando continuidade ao projeto de reiki nesse espaço. Após alguns meses a pedagoga Tita precisou se afastar do projeto, por conta da necessidade de se dedicar a outras atividades desenvolvidas no abrigo. A educadora social Vera, que, quando iniciado o projeto, trabalhava no turno da manhã e tarde, foi transferida para o turno da noite. Dessa forma fiquei aplicando o reiki sozinho no turno da manhã ou tarde, em média duas vezes por semana, conforme planejamento mensal realizado pela equipe técnica do abrigo (eu, como psicólogo, a pedagoga Tita e a assistente social Maria Júlia). Dois educadores sociais, de nome Neude e Jorge, os quais recebiam reiki com frequência, foram iniciados no nível I. Neude contribuía com o projeto esporadicamente, enquanto Jorge não chegou a se integrar nessa atividade. Na Casa dos Meninos havia outra terapeuta em reiki chamada Emanuella, a qual também contribuía com o projeto esporadicamente. Procurei integrar o projeto de reiki ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do Programa de Acolhimento Institucional da Secretaria de Direitos Humanos do município de Fortaleza, o qual estava sendo produzido na mesma época em que eu era profissional do abrigo. Não sabemos como ficou a versão final do PPP, dado que rompi o meu vínculo institucional com a Casa dos Meninos antes da conclusão desse documento. Posso afirmar, contudo, que as discussões acerca da terapia reiki e de outras terapias integrativas no atendimento dos adolescentes acolhidos, fora um assunto discutido por toda a equipe, que reconhecia a relevância dessas práticas.

Apesar dos muitos contratemplos vivenciados na implementação do projeto de reiki nos abrigos, considero que ele foi bem-sucedido, promovendo momentos de cura, de

alívio de males de ordem física, psicológica e espiritual, no atendimento de adolescentes, muitos dos quais dependentes químicos em estado de abstinência, de profissionais que vivenciam um contexto de vida com alto índice de estímulos estressores e de pais e mães em sofrimento. Esse projeto foi pioneiro e abriu portas para novas práticas de terapias integrativas em espaços de acolhimento. Além disso ele me proporcionou importantes aprendizados enquanto terapeuta, no sentido de respeitar o tempo do outro, em saber esperar com paciência os resultados do meu trabalho, por ensinar a lidar com frustrações, dificuldades, as muitas pedras que aparecem no caminho da nossa jornada de ascensão espiritual, me mostrar a capacidade que tenho de auxiliar o meu próximo no seu processo de autocura, e proporcionar uma visão integral do ser humano, aprendendo a compreendê-lo e aceitá-lo na sua integralidade.

Em julho de 2012 fui aprovado na seleção para o mestrado em Educação na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Por conta da colocação que obtive na classificação final, que me proporcionou a oportunidade de conseguir uma bolsa de pesquisa. Decidi rescindir o meu contrato de trabalho com a Secretaria de Direitos Humanos de Fortaleza. O projeto de reiki continuou mesmo após a minha saída do abrigo, pois a psicóloga que me sucedeu, chamada Cláudia Baquit, também terapeuta reikiana, prosseguiu aplicando o reiki nos adolescentes da Casa dos Meninos. Dada a minha experiência anterior nesse espaço e o condensamento do projeto decidi realizar a minha pesquisa em reiki na Casa dos Meninos, investigando como essa prática influenciava na construção de uma cultura de paz. Cheguei a receber uma autorização da Secretaria de Direitos Humanos (atual Secretaria de Cidadania e Direitos Humanos). Entretanto, ocorreu que a Casa dos Meninos, abrigo da prefeitura que não tem espaço próprio e que funciona em imóveis alugados, mudou de endereço, na nova residência não havia sala adequada para a equipe técnica realizar os atendimentos, quiçá para as aplicações de reiki. Por conta disso, bem como pela posterior saída da psicóloga Cláudia Baquit, e a consequente extinção do projeto, precisei alterar o “locus” de pesquisa. Quando esses fatos se deram já havia transcorrido quase um ano do mestrado. Foi aí que realizei o primeiro contato com a EPAC.

Em junho de 2013 a professora Dr<sup>a</sup>. Kelma Matos foi convidada a realizar uma palestra para professores sobre o tema de Cultura de Paz na EPAC. Essa palestra foi a culminância de um projeto desenvolvido nessa instituição, em que professores buscaram realizar ações voltadas para uma Cultura de Paz. A EPAC está localizada no bairro Conjunto Ceará. Resido nesse bairro desde o início de 2013. Nessa palestra a professora Kelma

abordou o exemplo de uma escola de Brasília que alcançou ótimos resultados em um projeto que se utilizava do reiki. No capítulo 2 apresentarei com mais detalhes o caso dessa escola.

Os professores da EPAC prontamente demonstraram interesse. Nesse mesmo dia surgiu a proposta de marcarmos uma reunião com a coordenação e os professores da escola, no intuito de analisar a possibilidade de implementação de um projeto de aplicação de reiki na escola. Essa reunião aconteceu no dia 28 de junho de 2013. Nela apresentei aos professores o artigo “O reiki na escola Parque 210/211 Norte – Brasília”, de autoria da professora Dr<sup>a</sup>. Kelma Matos. Esse artigo trata da experiência relatada pela professora Kelma quando da reunião com os professores no início do mês de junho.

Lemos o texto. Em seguida conversamos sobre o entendimento dos professores acerca do que é uma Cultura de Paz. Por fim tratamos do interesse de cada um em se envolver com um projeto de aplicação de reiki na escola, a disponibilidade para essa atividade, e o tempo que poderia dedicar ao projeto após se tornar reikiano. Os professores presentes expuseram as suas compreensões acerca dessas questões. Por conta da proximidade das férias combinamos que eu iniciaria a aplicação de reiki nos docentes no mês de agosto. A ideia era a de que eu ficasse aplicando o reiki nos professores para, após as sessões iniciais, providenciarmos a iniciação de alguns deles e em seguida expandir o projeto ao restante do corpo escolar.

Como combinado iniciei a aplicação de reiki e a adesão dos docentes foi muito boa. Parte do público que atendi foi de professoras. Somente dois professores participaram. No total 12 docentes receberam reiki, entre agosto e novembro de 2013, com uma média semanal de 4 pessoas atendidas. Eu me disponibilizava, em média, dois dias por semana para realizar a aplicação de reiki na escola. Utilizamos a sala dos PCA's (professores coordenadores de área). Essa sala é utilizada para a realização de reuniões de planejamento de área dos professores da EPAC. No segundo semestre de 2013 o seu uso era agendado para o planejamento dos professores entre os dias de terça-feira e quinta-feira, na primeira e na segunda semana de cada mês. Nos meses de 5 semanas a última semana do mês também era dedicada ao planejamento. Diante disso priorizei realizar as aplicações de reiki nos dias de segunda-feira e sexta-feira. Atualmente esses são os dias dedicados à aplicação de reiki na escola, haja vista que continuamos compartilhado o uso da sala com outros professores.

Concomitante às aplicações de reiki elaborei um projeto de aplicação de reiki na EPAC (APÊNDICE A), juntamente com a professora Ildenia com o objetivo de formalizarmos essa atividade junto à direção da escola, e enviarmos o projeto para a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), mais especificamente ao



Programa Geração da Paz, mantido por essa secretaria, e que também recebe financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Objetivávamos, com isso, obter o recurso necessário para a compra de materiais que incrementariam as atividades relacionadas ao reiki na EPAC, tais como maca de massagem, odorizadores de ambiente, caixinhas de som e outros. Também estava previsto no projeto o pagamento de mestres em reiki que realizariam a iniciação das professoras.

Até o presente momento o Programa Geração da Paz e a SEDUC não apresentaram resposta ao projeto, apesar das reiteradas tentativas da professora Ildenia por receber retorno. Diante disso as atividades sofreram um pequeno atraso, principalmente com relação à iniciação das professoras. Na época em que iniciei a aplicação de reiki na EPAC encontrava-me no nível II no reiki. Fez-se necessário que realizasse o meu mestrado, de forma a fazer a iniciação das professoras que desejavam participar do projeto. Fiz o meu mestrado com a mestra Amora Matos, no dia dois de novembro de 2013. Custeei meu mestrado, mas ao realizar as iniciações das professoras, não cobre retorno financeiro das mesmas. Pedi-lhes, como contrapartida, que se comprometessem com o projeto de reiki na escola, dedicando pelo menos um turno de um dia da semana para essa atividade. Realizei a iniciação de 4 professoras no decorrer do mês de novembro. As férias escolares iniciaram-se logo em seguida, no início de dezembro. Por conta disso combinamos que retomariamos assim que as aulas reiniciassem.

No dia 27 de fevereiro de 2014, eu, a professora Terezinha Gonçalves e a professora Ildenia dos Santos, realizamos a apresentação e sensibilização do projeto aos alunos da EPAC. No transcorrer de todo um dia apresentamos o projeto para todas as turmas dos turnos da manhã e tarde na sala de vídeo da escola. Utilizamos da apresentação de slides (APÊNDICE B) e da exposição dialogada. As dúvidas mais frequentes apresentadas pelos alunos eram “Trata-se de um tipo de massagem?”, “Eu preciso estar com que roupa para participar da atividade?”, “Posso trazer algum familiar ou amigo?”, “Nós (alunos) vamos poder nos tornar terapeutas?”. Esclarecemos que o reiki é uma terapia, a qual pode ou não envolver o toque, mas que não se trata de massagem. O aluno deve estar vestido da mesma forma que se apresenta no cotidiano da escola, no primeiro momento do projeto só estaríamos atendendo ao público interno (funcionários e alunos) e poderíamos, depois, pensar na possibilidade de iniciar alunos em reiki, dependendo do andamento do projeto.

A proposta inicial de trabalho que alinhavi com as professoras previa que os alunos viriam à escola no contraturno das aulas para que pudessem receber o reiki. Os que fossem menores de idade deveriam trazer um termo de compromisso (APÊNDICE C)

assinado pelos pais, que expressavam estar cientes da participação dos seus filhos nas atividades de reiki na escola. Percebemos que, apesar do interesse apresentado pelos alunos quando apresentamos a proposta do projeto no dia da sensibilização, a adesão inicial foi baixa.

Nas duas primeiras semanas atendemos um aluno, que nos buscou no horário indicado. Pensamos que uma das hipóteses para a ocorrência dessa situação fosse a exigência que lançamos acerca da necessidade de o aluno ir receber o reiki no turno que não fosse o da sua aula. Outro ponto que dificultou, inicialmente, o andamento do projeto, foram os diversos feriados que ocorreram no início do ano de 2014 e que, muitas vezes, aconteceram em dias de segunda-feira ou sexta-feira, além daqueles que se deram em terças-feiras e quintas-feiras, fazendo com que as segundas-feiras ou sextas-feiras fossem “imprensados”, ocasionando uma constante quebra no andamento do projeto de reiki na EPAC. Outro ponto dificultador foi o afastamento das professoras Ana Maria e Gisele, que haviam sido iniciadas em reiki e foram transferidas para outra escola. A professora Ildenia também não pôde estar muito presente nas aplicações de reiki, pelo seu envolvimento em outras atividades da escola. Assim, o projeto ficou sendo implementado por mim e pela professora Terezinha.

Diante da situação passamos a permitir a participação dos alunos no mesmo turno das suas aulas. As professoras Terezinha e Ildenia, juntamente com a diretora Antelviana, iniciaram um processo de sensibilização permanente, passando nas salas de aula nos dias em que o projeto de reiki estava acontecendo, solicitando apoio dos professores para a liberação de alunos que desejassem receber o reiki e distribuindo contratos para os alunos interessados e que fossem menores de idade. Concomitante a isso realizamos uma sensibilização com docentes da escola, através de diálogos e esclarecimentos acerca do que se tratava o projeto de reiki, as descobertas científicas acerca da terapia e a necessidade de que o docente busque alternativas para cuidar da sua saúde física e mental, uma vez que essa categoria de trabalho sofre um alto índice de adoecimento laboral (BATISTA, 2010). Mediante esse processo o nosso público foi aumentando gradativamente.

Atualmente temos atendido uma média diária de 9 a 11 pessoas, considerando que, em alguns casos, faz-se necessário que um dos terapeutas saia da sala de aplicação para ter uma conversa privada com alguns dos assistidos, de forma que possa detalhar indicações para o seu tratamento. Ou seja, caso os terapeutas estivessem se dedicando somente às aplicações de reiki o número de pessoas assistidas poderia ser de 12 a 14 pessoas, diante da procura de alunos e professores. Destaco que, se no momento inicial do projeto tínhamos que passar em sala para chamar os alunos que desejassem receber o reiki, hoje estamos tendo a

necessidade de agendar atendimentos, dada a demanda que estamos recebendo, inclusive por parte da coordenação da escola, que nos solicita a atender alunos que estejam apresentando comportamentos agressivos ou de tristeza. A média de tempo para cada atendimento tem sido de 25 a 30 minutos por pessoa. Temos recebido os assistidos de dois em dois, de forma que não atrapalhem a concentração do terapeuta que esteja aplicando o reiki, abrindo e fechando a porta da sala no decorrer das aplicações.

O projeto tem ocorrido nas segundas-feiras no turno da tarde, entre 14h e a 17h e nas sextas-feiras, das 9h e às 12h. Os terapeutas reikianos que estão atuando na escola, que somos eu e a professora Terezinha, chegamos com uma hora de antecedência em relação ao início das atividades, para prepararmos a sala e nos autoaplicarmos o reiki. Também aplicamos o reiki na sala e para a escola. No decorrer do capítulo 2 detalharemos como esse tipo de processo ocorre.

Como frisei anteriormente, a sala que dispomos para a aplicação de reiki é compartilhada com os professores, que, em outros dias da semana, a utilizam para realizar planejamentos de área. Nela ficam algumas cadeiras e uma mesa redonda, do tipo que é utilizada em salas de reunião. A sala dispõe de dois computadores, um armário, um ar condicionado e três bancadas de cimento, cobertas por cerâmica, as quais são fixas nas paredes da sala e se localizam a cerca de 1 metro e 10 centímetros de altura em relação ao chão. São essas bancadas que utilizamos para a aplicação de reiki. Fazemos uso de colchonetes, os quais dispomos em cima da bancada e pedimos que os assistidos deitem sobre elas.

A utilização dessas bancadas gera (em mim e na professora Terezinha) desconforto, por conta da postura que precisamos manter para realizar as aplicações, dado que não podem ser ajustadas em termos de altura. Tenho levado o meu notebook para reproduzir uma música ambiente que facilite o relaxamento e a concentração dos assistidos. Compramos, eu, professora Ildenia e professora Terezinha, uma pasta arquivo, onde armazenamos as fichas com o cronograma dos atendimentos realizados diariamente (APÊNDICE D) e as fichas para acompanhamento das pessoas atendidas (APÊNDICE E), além dos contratos assinados que temos recebido.

Diante do contexto atual considero que o horizonte para o projeto de reiki na EPAC apresenta boas perspectivas de crescimento. A direção e coordenação da escola tem demonstrado apoio ao projeto. A procura pelo atendimento, por parte de funcionários e educandos, tem aumentado gradativamente. As pessoas atendidas têm relatado significativa melhoria na sua qualidade de vida, segundo análises que apresentaremos no capítulo 4 desse

trabalho. Temos cogitado a possibilidade de realizarmos a iniciação de alunos atendidos constantemente e que apresentam interesse em colaborar com o projeto. Ao longo desse estudo, reflito acerca das interferências que o projeto de reiki têm apresentado na EPAC, como ele pode se firmar ainda mais no contexto da escola, e como conquistas geradas por essa experiência poderiam ser replicadas em outros contextos.

### ***1.1.1 A Escola Plácido Aderaldo Castelo***

O desenvolvimento desse estudo se deu na EPAC. Trata-se de uma instituição pertencente à Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará, mantida pelo Governo do Estado, através da Secretaria de Educação Básica (SEDUC). A EPAC está situada na rua 719 – S/N, na 3ª etapa do bairro Conjunto Ceará, Fortaleza-CE. Foi criada através do decreto nº 13.414, de 06 de setembro de 1979, publicada no Diário Oficial do Estado em 14 de fevereiro de 2000 (ESCOLA PROFESSOR PLÁCIDO ADERALDO CASTELO, 2010).

Inicialmente desejamos fazer um breve resgate histórico e contextualização do Conjunto Ceará, onde está inserida a EPAC. Este bairro nasce na década de setenta, diante de um déficit habitacional da capital cearense. Mais de 65 mil famílias viviam desabrigadas em Fortaleza, que apresentava um crescimento vertiginoso da sua população, em decorrência de fatores variados, um dos quais a imigração do sertanejo para a capital, fugindo da seca do sertão. Diante dessa realidade o regime militar procura dar uma resposta para essa problemática, principalmente através da construção de conjuntos habitacionais. O Conjunto Ceará foi construído em quatro etapas, sendo a primeira delas entregue no ano de 1977. Na ocasião as primeiras 996 casas foram distribuídas pela Companhia de Habitação (COHAB) mediante sorteio (LIMA, 2009). Priorizava-se a construção dos conjuntos habitacionais na periferia da cidade, onde o valor da terra era menor. Segundo Máximo e Lopes (2013, p. 15-16):

O Conjunto Ceará, inicialmente chamado Confiança (Castro, Guedes & Britto, 1972), é o maior conjunto-bairro construído em Fortaleza. Foi implantado no setor sudoeste da cidade, no limite com Caucaia e em trecho próximo à outros grandes conjuntos, como o Araturi. Chamamos o Ceará de conjunto-bairro, mas na verdade, pelo porte que apresenta, ele está dividido em dois bairros, oficialmente adotados pela Prefeitura de Fortaleza. Compreende uma área de aproximadamente 390 hectares e previa, segundo o projeto, abrigar uma população entre 70 mil e 80 mil habitantes. Foram construídas 8669 unidades habitacionais, entregues em 4 etapas no período entre os anos de 1977 e 1981. Estas unidades habitacionais foram construídas com lotes iguais, de 10 x 20m, possuindo variações tipológicas associadas ao número de dormitórios. Assim como o José Walter, também previa, em seu projeto, uma série de equipamentos sociais tais como: escolas, posto de

saúde, correios, centro social, delegacia, centros comerciais, igreja e praças de esporte.

O bairro foi construído através do modelo de Unidades de Vizinhança (UV's). Cada UV corresponde a cem casas, contemplando-se ainda, pelo projeto, uma escola, uma praça e um centro de cursos profissionalizantes. As promessas do poder público, contudo, não se concretizaram, principalmente em termos da oferta de instrumentos sociais, tais como escolas, postos de saúde, espaços para lazer e condições de locomoção, que não foram entregues junto com as casas. Esses fatores geraram diversas dificuldades para a população do Conjunto Ceará, que, distante do centro da cidade, se via isolada e esquecida pelo poder público (LIMA, 2009).

A mobilização da comunidade fez com que o conjunto ganhasse cada vez mais notoriedade, levando-se em conta que o Conjunto Ceará é um dos bairros mais populosos de Fortaleza, o que lhe dá um status político de relevo. A apropriação dos movimentos sociais dos espaços públicos também foi um fator que ajudou a catalisar mudanças, oferecendo mais oportunidades de lazer para os jovens, como a base da Central Única das Favelas (CUFA), que no ano de 2010 acompanhava mais de 200 adolescentes com atividades esportivas e culturais (MAIA, 2009).

As deficiências do poder público, porém, geram uma crescente sensação de insegurança no bairro. Os jovens sofrem as maiores consequências da violência na comunidade, inclusive com o extermínio de juventude (MAIA, 2009). Diante dessa realidade a escola procura se estruturar e acolher as crianças, adolescentes e familiares que demandam os seus serviços, tanto em termos de estrutura como também de profissionais.

A finalidade da Escola Plácido Aderaldo Castelo, enquanto instituição educacional, é a de ministrar educação básica nos níveis de ensino fundamental e médio. Conta, atualmente, com 11 salas de aula, dois laboratórios de informática, um laboratório de ciências, sala de planejamento, sala de vídeo, sala de multimeios, secretaria, cozinha, depósito de merenda, almoxarifado de material de consumo, sala dos professores, pátio interno, quatro banheiros comuns e dois adaptados para cadeirantes (ESCOLA PROFESSOR PLÁCIDO ADERALDO CASTELO, 2014).

Quanto ao seu quadro de funcionários, dispõe de 53 professores lotados na escola, sendo que destes 4 atuam na coordenação de área, 3 estão no laboratório de informática e 4 na sala de multimeios. Atualmente 1300 alunos estão matriculados e distribuídos em turmas nos turnos da manhã, tarde e noite (ESCOLA PROFESSOR PLÁCIDO ADERALDO CASTELO, 2014).

Quanto aos índices referentes às avaliações nacionais (Prova Brasil 2011 e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2011), a EPAC apresenta-se com médias que se encontram acima dos resultados alcançados pela média global do estado do Ceará. Quanto à Prova Brasil a média da escola no ano de 2011 foi de 241,7 em Língua Portuguesa. O mesmo índice foi alcançado em Matemática. Para efeito de comparação a média global do Estado do Ceará foi de 238,4 em Língua Portuguesa e 240,2 em Matemática (INEP, 2011). Em relação ao IDEB a Escola Plácido Aderaldo Castelo alcançou a média 3,8 no ano de 2011. A média global do Estado do Ceará foi 3,7 (INEP, 2012).

No seu regimento escolar, no artigo 6º (que trata dos princípios basilares da sua prática educativa), item IV, a EPAC destaca a importância de se trabalhar o respeito à liberdade e apreço à tolerância. O item XI do mesmo artigo aborda o estabelecimento de laços entre educação escolar, trabalho e práticas sociais. No artigo 7º, o qual trata dos objetivos da formação básica do cidadão, no Ensino Fundamental, aborda-se a constituição de valores, além do fortalecimento de vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e tolerância recíproca. No artigo 8º, que trata do Ensino Médio, toca-se na temática do aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual (ESCOLA PROFESSOR PLÁCIDO ADERALDO CASTELO, 2010).

Observamos que a escola, em estudo, vem procurando desenvolver ações que buscam concretizar esses pontos acima expostos, mediante ações voltadas para a Cultura de Paz no ambiente escolar. Um exemplo disso é o projeto “A paz que a EPAC quer!”, de iniciativa da professora Ildênia Santos, que teve como culminância o 1º Passeio Ciclístico EPAC, ocorrido no dia 08 de junho de 2013, oportunidade em que se observou mobilização por parte do corpo docente e discente, além da comunidade na qual a escola está inserida, demonstrando os efeitos positivos que se apresentam a partir de ações voltadas para a promoção da paz (SOUTO, 2014). A EPAC demonstra uma relação profícua com a comunidade. Na escola funcionam atividades aos finais de semana, como grupos de Alcoólicos Anônimos (AA) e de cultos religiosos. Durante a semana os alunos podem praticar capoeira após o horário de aulas do turno da tarde. Também há parcerias para cursos profissionalizantes e ações para inserção dos jovens no mercado de trabalho, atividades que buscam a efetivação de direitos sociais e que também contribuem para a concretização de um contexto de paz.

Atualmente a EPAC trabalha com o “Projeto de Reiki na EPAC”, já tendo sido realizadas iniciações com docentes que se tornaram terapeutas em reiki, e que realizam

aplicações de reiki em alunos, docentes e demais funcionários da escola (AGÊNCIA DA BOA NOTÍCIA, 2013a, 2013b).

Elaboramos esse projeto de reiki em colaboração com as professoras da Escola Plácido Aderaldo Castelo, o que torna essa investigação científica interventiva e colaborativa. Acerca disso nos aprofundaremos no subtópico que segue.

### ***1.1.2 Métodos e ferramentas***

Os sujeitos dessa pesquisa são as pessoas que compõem o corpo escolar (alunos e funcionários) da EPAC, e que realizaram uma vivência em atividades de reiki que ocorrerem na escola. Analisamos, ainda, as experiências vivenciadas pelas professoras que se tornaram terapeutas reikianas e que agora implementam essa técnica na escola mediante o projeto desenvolvido para este fim.

Nessa presente pesquisa optamos pela utilização de metodologia qualitativa, tendo caráter de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005). Essa escolha se mostrou a mais adequada para o estudo realizado, uma vez que busquei entender o fenômeno da construção de uma Cultura de Paz, através da Terapia Reiki, na Escola Plácido Aderaldo Castelo.

A pesquisa qualitativa se interessa por níveis específicos de realidade, observando a dimensão intensiva do objeto de estudo (DEMO, 2009). Portanto, quando fazemos uma investigação tendo como foco de estudo o caráter subjetivo e/ou simbólico de um fenômeno faz-se mais coerente a utilização de uma metodologia qualitativa.

A escolha pela pesquisa-ação foi consequência da nossa postura enquanto sujeitos que problematizam o contexto vigente (MATOS; VIEIRA, 2001), propondo novas possibilidades, em referência, principalmente, aos valores trabalhados na ação educativa, vislumbrando atividades escolares que fomentem a Cultura de Paz.

A escolha pela pesquisa-ação ocorreu de forma natural, posto que haviam projetos na EPAC que se utilizavam de ferramentas promotoras da Cultura de Paz, anteriores a essa pesquisa, sendo que a terapia reiki despertou especial interesse em um grupo de docentes. Dessa forma vemos o estabelecimento de relações para a construção de conhecimento que vão para além da proposta sujeito-objeto, observada nas pesquisas experimentais, priorizando-se as relações sujeito-sujeito, característica essa inerente à pesquisa-ação. Em outras palavras, os docentes da escola que participam do projeto de aplicação de reiki na EPAC são sujeitos protagonistas no processo de realização dessa pesquisa.

Matos e Vieira (2001, p. 48) indicam que um ponto central para a delimitação do que seria uma pesquisa-ação é a postura tomada pelo investigador. Segundo elas:

Há por parte dos pesquisadores o interesse de não apenas verificar algo, mas de transformar. Nesse sentido, precisa haver uma interação entre pesquisadores e pessoas investigadas. O processo de pesquisa é realizado com avaliações e discussões no grupo tanto para redirecionar os planos, quanto para partilhar o conhecimento entre os envolvidos.

Segundo Thiollent (2005) a pesquisa ação é um tipo de investigação social, que possui um embasamento empírico, e que é projetada e realizada mediante colaboração, visando a resolução de um problema coletivo, em que pesquisadores e participantes da situação, envolvem-se de modo cooperativo.

Considerando o caráter dialógico da pesquisa-ação, bem como a sua intencionalidade, voltada à resolução de uma problemática coletiva, consideramos que essa ferramenta se relaciona diretamente ao posicionamento que temos em prol de uma cultura de paz, a qual só pode ser realizada de forma cooperativa, e visando a resolução de questões que dificultam o exercício de direitos sociais e humanos da coletividade.

Tendo sempre em vista o caráter de construção coletiva dessa investigação, buscamos nos aproximar do campo, analisando as possibilidades de intervenção, estabelecendo acordos e compromissos com os envolvidos nesse processo.

Nessa pesquisa procuramos contribuir para que a promoção de uma Cultura de Paz na escola, priorizando que as práticas ali projetadas e implementadas se tornem autossustentáveis.

Realizamos, ainda, uma pesquisa bibliográfica, por meio da qual tratamos dos conceitos que fundamentam teoricamente este estudo, quais sejam: os de Educação, Espiritualidade, Cultura de Paz e Terapia Reiki. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram o diário de campo e a pesquisa documental, observação participante, entrevistas livres, além da aplicação de um questionário com perguntas abertas e outro com perguntas fechadas. Com o questionário aberto buscamos mensurar as alterações que a participação no projeto de reiki trouxe para a qualidade de vida dos sujeitos assistidos, bem como para o seu desempenho (alunos) ou trabalho (professores) em sala de aula. O termo “qualidade de vida” expressa uma ideia de ser humano integral (YUS, 2002). A escolha desse termo se deu mediante a realização de pré-testes do questionário, onde se percebeu que esse termo gerava um entendimento mais claro da questão. Aos professores, perguntamos também se puderam observar alterações no cotidiano da escola que estivessem relacionadas ao projeto de reiki.



Às professoras reikianas perguntamos o que as levou a participarem do projeto de reiki (Questionário aberto – Apêndice F). Os esclarecimentos acerca das perguntas desse questionário foram dados pessoalmente, quando o aplicávamos na presença da pessoa. Em alguns casos chegamos a enviá-los para os sujeitos investigados por e-mail e pela rede social *facebook*, sempre nos colocando a disposição para qualquer esclarecimento de que necessitassem. No total, 10 pessoas responderam ao questionário, sendo 4 alunos, 4 professores e 2 professoras reikianas. O critério para a delimitação desses sujeitos foi o de pessoas que já haviam passado por, pelo menos, 3 sessões de reiki. Nos fundamentamos nesse número de sessões tomando por base a orientação de diversos mestres em reiki (DE'CARLI, 2006; SORDI, 2008), que indicam que o número mínimo de atendimentos para um tratamento completo deve ser de pelo menos 3 sessões. Outros funcionários da escola, além dos professores, também receberam reiki (segurança, serviços gerais e secretária), contudo, em decorrência do curto prazo de que dispúnhamos para a aplicação do questionário, ou mesmo porque essas pessoas não chegaram a receber as três sessões, não foram responderam os questionários.

O questionário fechado, que também é utilizado como ficha de acompanhamento das pessoas atendidas pelo projeto, serviu para coletar dados referentes às sensações descritas pelos assistidos após as sessões, bem como os sintomas, de ordem física ou emocional, relatados. Esse questionário sempre era realizado ao final da aplicação de reiki. Algo em torno de 50 a 60 pessoas responderam a esse questionário. Não sabemos precisar o número exato porque, dada a dinamicidade da atividade, deixamos de anotar os nomes de algumas pessoas, pois, ao finalizarmos a aplicação, em muitos casos, uma outra pessoa já estava esperando para ser atendida. Precisávamos prezar pelo pronto atendimento de quem nos aguardava, posto que muitas vezes eram alunos que haviam pedido autorização dos seus professores para saírem da sala de aula. Sendo assim não poderiam esperar muito tempo. Houve também professores que vinham receber o reiki nos intervalos que encontravam entre uma aula e outra.

As entrevistas livres ocorreram pela busca espontânea de sujeitos da pesquisa que desejavam detalhar as suas problemáticas. Mediante elas elaboramos casos ocorridos na EPAC, que expressam os efeitos causados pelo reiki nessa instituição.

A partir disso procuramos entender como os resultados do projeto de reiki na EPAC puderam ampliar e aprofundar a construção de Cultura de Paz no espaço pesquisado.

Uma vez que trabalhamos com o discurso do investigado, fez-se necessário a utilização de técnicas que servissem para a análise desse tipo de dados. Assim escolhemos a

Análise de Conteúdo (MAYRING, 2002). Segundo Matos e Vieira (2001, p. 67) a análise do conteúdo, ao se deter na dimensão qualitativa das falas, “[...] procura a compreensão crítica do significado das comunicações”. Por sua vez Mayring (2002, p. 114) nos diz que com a análise do conteúdo podemos dividir o material “[...] em unidades que são trabalhadas uma depois da outra. No centro existe um sistema de categorias, desenvolvida a partir do material e guiada por teoria. Por meio deste sistema de categorias, determinam-se aqueles aspectos que devem ser filtrados do material.”

Tomando-se por base as categorias de cultura de paz, reiki, educação integral e espiritualidade, as quais fundamentam teoricamente essa investigação, realizamos as análises dos dados coletados com a aplicação do questionário de perguntas abertas.

Por fim, ressaltamos que este projeto está orientado no compromisso ético com os seres humanos envolvidos no estudo. Estando garantidos aos sujeitos que contribuíram para essa investigação, o resguardo da sua identidade.

Esclarecemos ainda que os preceitos da resolução 196/96 do Ministério da Saúde, que orienta sobre as pesquisas que envolvem seres humanos, representou a orientação no compromisso ético desta investigação. Ressaltamos que este estudo não ofereceu nenhum risco à saúde física ou mental dos que participaram dele, bem como, não existiu, em seu contexto, nada que pudesse causar danos de ordem moral.

A seguir apresentamos as categorias da pesquisa, as quais estiveram na centralidade das análises dos dados coletados.

### ***1.1.3 Categorias da pesquisa***

Consideramos que essa pesquisa apresenta elementos diversos, concernentes a várias áreas de estudo, tais como educação, saúde e espiritualidade. Há, portanto, muitas possibilidades de abordagem do tema. Levando-se em conta o fato de que esta pesquisa teve um tempo limitado para a sua consecução, posto que se originou de um projeto de dissertação, precisamos delimitar um campo estrito para as análises que apresentamos. Levando em conta, ainda, o contexto acadêmico ao qual este estudo se submete, qual seja o de um programa de pós-graduação em educação, além da nossa afinidade, aspectos inerentes à temática estudada, conforme exposto, estruturamos essa pesquisa a partir de quatro categorias centrais, quais sejam as de educação, espiritualidade, reiki e cultura de paz.

Apresentamos a educação por um aspecto amplo, considerando-a uma ferramenta de formação humana, levando em conta o ser humano inserido em um contexto,

que o influi e que ao mesmo tempo é transformado por ele. Trazemos ainda uma discussão acerca da necessidade de entendermos a educação pelo prisma da integralidade humana, considerando as mais diversas dimensões desse ser, quais sejam a biológica, a psicológica, a social e a espiritual.

Realizamos um aprofundamento nas reflexões acerca da dimensão espiritual do ser humano, considerando o objeto de estudo desta pesquisa, diferenciando a categoria espiritualidade da religiosidade. As subcategorias consciência e pensamento integral mostram-se fundamentais para um melhor entendimento da compressão de espiritualidade.

Em seguida delimitamos a categoria reiki, buscando um melhor entendimento acerca do que seja essa terapia, os estudos que têm sido feitos acerca dela, bem como as experiências que existem sobre o seu uso em ambientes educacionais, que resultados foram obtidos a partir dessas experiências, e quais são as perspectivas para o uso do reiki em escolas e outros ambientes educacionais. Destacamos o fato de que, segundo a pesquisa bibliográfica que realizamos, essa é a primeira pesquisa de mestrado ou doutorado no Brasil, e talvez no mundo, que apresenta uma inter-relação entre a terapia reiki e as possibilidades de utilização dessa prática em ambientes educacionais. Encontramos muitos estudos e referências sobre o reiki em ambientes hospitalares e outros espaços terapêuticos. Contudo, em relação ao seu uso em espaços educacionais, encontramos somente uma entrevista televisiva, sobre a utilização do reiki em uma escola particular de Portugal e um artigo da professora Kelma Matos (2006), que apresenta a experiência de uma escola em Brasília-DF. A pesquisa de Matos (2006) configura-se como a primeira investigação a nível de pós-graduação que estuda o reiki em um ambiente educacional, servindo como fundamento para a nossa experiência.

Por fim, apresentamos a categoria cultura de paz, buscando abordar essa temática por variados prismas, abordando as diversidades acerca da compreensão desse contexto, bem como a prevalência que ele vem ganhando em variadas práticas e reflexões acerca da importância de se trabalhar a cultura de paz na escola e em outros ambientes educacionais.

## 2 EDUCAÇÃO, ESPIRITUALIDADE E REIKI

“Um inspetor visitava uma escola. Numa sala ele viu colados nas paredes, trabalhos dos alunos acerca de alguns dos meus livros infantis. Como que num desafio, ele perguntou à criançada: “E quem é Rubem Alves?”.

Um menininho respondeu: “O Rubem Alves é um homem que gosta de ipês amarelos...”. A resposta do menininho me deu grande felicidade. Ele sabia das coisas. As pessoas são aquilo que elas amam. Descartes afirmou: “Penso, logo existo”. Eu inverteo Descartes e digo: 'Amo, logo existo'.”

(Rubem Alves)

Uma pessoa que acumula muitos conhecimentos, mas esquece de viver experiências significativas, pode acabar construindo para si uma vida sem sentido. Se, pelo fato de não poder ser quantificado e menosprezarmos o papel que o amor deve ter nas nossas vidas, deixamos de lado o que pode haver de mais importante para nós mesmos. Assim ocorreu no campo das ciências e da educação por muito tempo. Um grupo de cientistas que defendia a supremacia da razão colocou de lado os sentimentos, os sentidos e os valores, que não podem ser mensurados numericamente. Posto estarmos sofrendo as consequências dessas escolhas passamos a reconsiderar as nossas perspectivas.

Há uma tendência atual, no campo da ciência, de que, cada vez mais, se busque uma integração dos saberes. Começamos a perceber que uma disciplina isolada não dá conta da diversidade investigada. Vemos isso no campo da Educação, pelos muitos estudos que tratam da relação da educação com o trabalho, com a ecologia e com a saúde, por exemplo.

Rubem Alves (1981, p. 92) nos diz que o cientista é como:

[...] um pescador lançando redes e recolhendo os mais inesperados espécimes, neste mar infinito da realidade [...]. É evidente que nem as redes dos pescadores, nem as redes dos cientistas, caem dos céus. Elas têm de ser construídas. O pescador faz suas redes com fios. O cientista faz suas redes com palavras. Estas redes construídas com palavras têm o nome de teorias.

Comprendemos, a partir disso, que o melhor entendimento da realidade se dá quando conseguimos tecer relações entre os diversos campos do saber humano. Esse estudo, que se utiliza de uma rede que é, simultaneamente, da Educação e da Espiritualidade, não pode dar conta da complexidade da interseção dessas áreas de saber, contudo, propõe apresentar apontamentos significativos para um melhor entendimento dessa relação, contribuindo para esse diálogo que cada vez mais está se estreitando.

Seguindo essa tendência, apresentamos, aqui, uma pesquisa que, ao investigar uma experiência do uso da terapia reiki na EPAC, em Fortaleza-CE, procura compreender as teias de inter-relacionamento entre Educação e Espiritualidade.

## **2.1 Educação: repensando o conceito**

O artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, garante, a todo e qualquer brasileiro, a educação enquanto direito social (BRASIL, 1988). A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu artigo 26º, nos diz que toda pessoa humana tem direito à educação, a qual deve favorecer a tolerância, compreensão e amizade, sendo ferramenta para a manutenção da paz (ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Dito isso chegamos a alguns questionamentos: o que vem a ser Educação? Quando se inicia o processo educativo? A quem cabe o ato de educar? As perspectivas acerca desse conceito são bastante variadas. Brandão (2007, p. 9) defende que não existem formas e modelos prontos e acabados de Educação. Para o autor “a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.”

Concebemos, a partir dessa afirmativa de Brandão, que a educação não é somente educação formal, e que ser educador não é o mesmo que ser professor. Educar é uma ação humana, perpassada por valores culturais e situada em um contexto histórico. Compreendemos as várias concepções que se apresentam acerca do conceito de educação.

Percebemos que a educação formal, oferecida atualmente em diversas escolas, produz seres humanos cada vez mais voltados para si mesmos, preocupados em acumular o máximo de conteúdos possíveis, tendo em vista se tornarem competitivos frente a um mercado de trabalho cada vez mais exigente. A formação do ser humano na sua dimensão ética, diante dessa situação, ainda precisa melhorar bastante (SALIS, 2002).

Seria a educação um instrumento de controle mental, tendo como objetivo nos tornar somente mais um tijolo no muro, como afirma (WATERS, 1979), em “Another brick in the wall”? É a educação um processo de formatação padronizada do pensamento humano em escala industrial? Talvez o fosse, se levássemos em conta somente a perspectiva utilitarista, de um ensino voltado para passar no vestibular, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou mesmo ingressar na universidade, objetivando uma preparação para a inserção no mercado de trabalho, adaptando-se a este, mas existem as reflexões apresentadas

por diversos pensadores da área da educação, bem como experiências práticas, que consideram a formação humana através dos valores, da promoção da autonomia e da criatividade, que demonstram que há muito para ser ampliado.

A formação humana na Grécia Antiga, era denominada *paideia*. Werner Jaeger (1995) diz ser necessário a utilização da palavra *paideia*, em vez que os vocábulos modernos não alcançam a profundidade da ideia traduzida por esse termo. Civilização, cultura, tradição, literatura e educação exprimem aspectos do conceito global de *paideia*. Refere-se, portanto, à formação integral do ser humano. Buscava-se formar um indivíduo ético e criador, o que aponta para uma visão de ser humano que parece ter sido esquecida ao longo dos séculos, mas que está sendo revista, dada a necessidade de se pensar em saídas para a crise de valores que vivenciamos atualmente no campo educacional (JAEGUER, 1995).

Vemos apontamentos acerca disso em reflexões apresentadas pelos estudos desenvolvidos na área da Educação Integral, onde o tema da espiritualidade volta a tornar-se central nas reflexões e práticas desenvolvidas (YUS, 2002).

### **2.1.1 Perspectivas acerca da educação do ser integral**

Percebemos o (re)surgimento de um paradigma, o qual trata de uma maneira de perceber o mundo a partir da perspectiva holística, do grego *holon*, que faz referência a um universo formado por conjuntos integrados e que não pode ser reduzido a uma simples soma das suas partes (YUS, 2002). Significa o casamento entre a intuição e a análise, entre a ciência e a arte (CREMA, 1995). Não se trata de uma mistura confusa de pensamentos e saberes, e sim da busca de se entender a realidade de uma maneira mais completa, compreendendo o todo como partes que estão em relação (CAPRA, 1982).

Acerca da perspectiva holística Yus (2002, p. 19) nos diz que:

[...] todos os fenômenos são vistos como interconectados em um universo interdependente. Tal interdependência está baseada em uma reciprocidade dentro e entre os mundos natural, físico e cultural que vão além de nossas vidas e de toda a comunidade biótica.

É pensando no mundo como um todo que imaginamos a realização de uma educação do humano como um todo. Para tanto, é interessante lembrar a metáfora usada por Buda, em que vários homens cegos tocam em partes diferentes de um elefante. Inquiridos acerca do que era aquilo em que tocavam, um dizia ser uma mangueira, outro

falava que era um leque, outro ainda imaginava ser uma palmeira e assim por diante. Cada um falava a partir da sua perspectiva. Quem estava certo? Quem estava errado? (NARANJO, 1991).

Há, então, a necessidade de estimularmos reflexões e práticas educativas que considerem o ser humano na sua integralidade. Entendemos que a Educação Holística, a partir do parâmetro apresentado por Yus (2002), contempla essa demanda, ao considerar a globalidade da pessoa humana, a sua dimensão espiritual, valorizar as inter-relações entre as diversas áreas do saber, promover o equilíbrio e o sincretismo das tendências pedagógicas, fomentar a cooperação e a inclusão, priorizando a construção da aprendizagem a partir da experiência, buscando que esse saber esteja contextualizado quanto ao meio em que o indivíduo está inserido. São essas as principais características da Educação Holística (YUS, 2002).

Essa forma de se perceber o processo educativo nos remete aos quatro pilares da educação propostos por Delors (1998), quais sejam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (aprender a conviver) e aprender a ser. Segundo Delors (1998, p. 89) “[...] à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” Vivemos a era da informação, onde uma vastidão de saberes está ao alcance de um clique. O que faremos com tamanha quantidade de dados? Eis a questão. Não basta que se apresente o mapa, é necessário uma bússola e o ensino de como podemos utilizar esse instrumento.

Ao decompor os quatro saberes expostos, Delors (1998) nos apresenta o passo a passo que devemos seguir para que consigamos estruturar um processo educativo significativo para o educando, o qual não se detenha “[...] exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*.” (DELORS, 1998, p. 90, grifos do autor). Uma crítica do autor é a de que boa parte das práticas de ensino formal supervalorizam essas duas dimensões. Temos a percepção de que muitos educadores mostram-se sensíveis às demandas prementes que a educação apresenta na atualidade, o que se refere a um maior estímulo de práticas que reforcem o aprender a viver juntos e o aprender a ser.

Acerca do aprender a conhecer Delors (1998, p. 90) afirma que “[...] visa não tanto à aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento.” Trata-se de um exercício do pensamento e da memória, supondo a necessidade de se aprender a aprender. É a formação de seres humanos pesquisadores, valorizando o espírito crítico e a capacidade de triar as informações que lhes

sejam necessárias e úteis, bem como agradáveis e prazerosas. Dessa forma “[...] o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência.” (DELORS, 1998, p. 92).

Sobre o aprender a fazer o autor argumenta, ainda, que está intrinsecamente ligado ao aprender a conhecer, sendo que o aprender a fazer relaciona-se, mais estreitamente, à questão da formação profissional, o que nos leva a um questionamento; “[...] como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (DELORS, 1998, p. 93). Nesse ponto cabe uma reflexão acerca das diferentes formas de perceber o trabalho, o qual, em sociedades industrializadas, torna-se cada vez mais imaterial, onde se percebe uma acentuação do caráter cognitivo do trabalho, ao passo que nos países em desenvolvimento há predominância do trabalho informal e agrícola. Em ambos os casos, contudo, há uma questão comum, qual seja, “[...] como aprender a comportar-se, eficazmente, numa situação de incerteza, como participar na criação do futuro?” (DELORS, 1998, p. 93). Vemos, portanto, a influência determinante da educação no processo de formação de um ser humano socialmente atuante e transformador da sua realidade.

Nesse ponto chegamos ao terceiro pilar da educação proposto por Delors (1998), que é o aprender a viver juntos. A indicação do autor para um bom desenvolvimento desse aspecto humano é a seguinte:

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações... As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola. Por outro lado, na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno. (DELORS, 1998, p. 94).

Consideramos que as práticas voltadas para uma Cultura de Paz na escola têm muito a contribuir para a aquisição do aprender a viver juntos. Debates acerca dos direitos humanos, práticas de não-violência, estímulo à participação democrática, ações de mediação de conflitos, programas de valores humanos, estudo dos pacificadores, utilização de técnicas de relaxamento, meditação e reiki, são apenas algumas das ferramentas que auxiliam a construir um contexto de convivência cooperativo e de aceitação das diferenças.



Por fim chegamos ao aprender a ser. Quanto a esse aspecto compartilhamos do entendimento de Delors (1998, p. 99), ao considerar que:

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Trata-se do desejo de se formar um ser humano criativo e ético. Entendemos que esse quarto pilar abrange todos os anteriores ao tocar em um ponto crucial do processo educativo. Ele é, essencialmente, um processo de autoconhecimento. Aprender, é, pois, um processo que parte de dentro para fora. Lembramos, aqui, de Paulo Freire (2007), quando ele nos diz que ninguém ensina ninguém. Nós aprendemos no encontro com o outro. O outro é, em potencial, um educador, que nos auxilia no nosso processo de nos conhecermos a nós mesmos e de conhecermos o mundo no qual estamos inseridos, a partir dos nossos interesses, desejos e afetos.

Consideramos, ainda, bastante relevantes as contribuições de Edgar Morin (2000), ao nos apresentar a sua reflexão acerca dos sete saberes necessários à educação do futuro, o que percebemos como uma complementação e aprofundamento dos pensamentos expostos no relatório da comissão internacional pela educação no século XXI, organizado por Jacques Delors.

Morin (2000) diz que esses sete saberes são: as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana, a identidade humana; ensinar a identidade terrena, a compreensão humana; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano, ou Antropo-ética.

Quanto ao primeiro ponto, as cegueiras do conhecimento, Morin (2000) chama atenção para o fato de que, na sociedade do conhecimento, não se sabe o que é o conhecimento e que não nos preocupamos em fazer conhecer o que é conhecer. Segundo Morin (2000, p. 19):

A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais.

Faz-se necessário, portanto, que se estude as características bio-psico-culturais, que nos dispõem ao erro. Vemos aqui um importante complemento ao aprender a conhecer apresentado por Delors (1998).

Quanto aos princípios do conhecimento pertinente Morin (2000) alerta para a necessidade de uma contextualização do saber global. Podemos relacionar com que Paulo Freire (1992) fala sobre o respeito às diferenças culturais e da necessidade de se compreender o ser humano inserido no seu contexto, levando-se em conta as suas dimensões política e social.

Sobre o ensinar a condição humana, Edgar Morin (2000), lembra que o ser humano é físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Acrescentaríamos, ainda, espiritual. Ocorre que essa unidade complexa é desintegrada na educação através das disciplinas. Faz-se necessário fortalecer a inter-relação desses saberes. Vale, recordarmos da experiência da Escola da Ponte, descrita por Rubem Alves (2012), onde não há divisão de matérias em tempos determinados, dizendo aos alunos, essa é a hora de pensar “Português”; agora essa é a hora de pensar “Matemática”, divisão que poderíamos denominar esquizofrênica, dado que não condiz com a tendência natural do pensamento humano, de integralizar os diversos saberes. Essa integralização do diverso refere-se à complexidade do pensamento humano (MORIN, 2000).

O quarto saber necessário à educação do futuro refere-se a ensinar a identidade terrena. Morin (2000) chama atenção para o fato de que, na atualidade, somos cidadãos globais. Cabe dizer que:

O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade/diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária, para a identidade e a consciência terrenas. (MORIN, 2000, p. 64-65).

Em outras palavras, estamos todos no mesmo barco (que é o planeta Terra), viajando juntos. O nosso destino é consequência das nossas escolhas. Dessa forma faz-se imprescindível que saibamos conviver com as diferenças que são inerentes à diversidade.

Em seguida Morin (2000) fala sobre o saber relacionado ao enfrentamento da incerteza. Ao longo da vida a educação nos apresenta diversas certezas, contudo, é mister que aprendamos a lidar com as incertezas. O autor apresenta a metáfora de um barco navegando em um oceano de incertezas, o qual contem alguns arquipélagos de certeza. A admissão de que não existe um determinismo histórico nos ajuda a planejar o futuro contando com uma possível margem de erro.

O sexto saber apresentado por Morin (2000) é o ensinar a compreensão. Podemos estabelecer uma relação direta desse ponto com o pilar aprender a viver juntos, em Delors (1998). Aprender a compreender pressupõe o exercício da empatia, de aprendermos a aceitar o outro na sua diversidade. Esse exercício é, portanto, intrinsecamente, humano.

Lembremo-nos de que nenhuma técnica de comunicação, do telefone à Internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (MORIN, 2000, p. 93).

Frente ao egocentrismo, etnocentrismo e espírito redutor, que quer “[...] reduzir o conhecimento do complexo ao de um de seus elementos, considerado como o mais significativo” (MORIN, 2000, p. 98), faz-se necessário o exercício da tolerância, do respeito à diversidade humana e da ética da compreensão, que nos pede para exercermos a compreensão desinteressadamente, ainda que o outro não esteja disposto a nos compreender. Orienta-nos, também, a argumentar e refutar, ao invés de excomungarmos e anatematizarmos. Ou seja, contrapor-nos ao que não aceitamos, mediante o diálogo e posicionamento firmes, sem, contudo, atacar ou segregar aquele que defende uma opinião diferente da nossa.

Por fim, o sétimo saber é o da ética do gênero humano. Essa ética, segundo Morin (2000, p. 106):

[...] instrui-nos a assumir a missão antropológica do milênio: - trabalhar para a humanização da humanidade; - efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida; - alcançar a unidade planetária na diversidade; - respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo; - desenvolver a ética da solidariedade; - desenvolver a ética da compreensão; - ensinar a ética do gênero humano.

Eis aqui um grande desafio a ser enfrentado pela educação no século XXI. Compreendemos que tal desafio só pode ser superado por meio de uma compreensão do ser humano na sua integralidade, sendo necessária uma educação que condiga com essa perspectiva de se ver o sujeito.

Reforçamos a percepção de que todas as propostas que buscam abranger o caráter global do ser humano levam em conta a importância do conhecimento, porém não lhe conferem um caráter de sobreposição aos outros aspectos. Na dimensão teórica parece algo coerente e até mesmo louvável. Tanto é que o discurso da Educação Integral está presente

em boa parte das instituições educacionais. O que se vê na prática, entretanto, poucas vezes condiz com a teoria.

Quando falamos em Educação do ser integral (YUS, 2002) tratamos de um saber/fazer que leva em consideração o ser humano (ser bio/psico/sócio/espiritual) e a expressão da sua consciência em uma dimensão que engloba o ego e vai para além dele. Essa visão estuda o desenvolvimento humano, levando em conta as etapas egocêntrica, sociocêntrica e cosmocêntrica da evolução do seu estado de consciência (WILBER, 2000). Nos referimos aqui ao conceito de consciência apresentado por Ken Wilber (2000). Segundo este autor a consciência divide-se em quatro quadrantes, quais sejam Interior Individual (realidade subjetiva), Exterior Individual (organismo físico), Interior Coletivo (cultura) e Exterior Coletivo (ambiente, sociedade).

O ser humano, segundo Wilber (2000), desenvolve-se na sua multiplicidade de quadrantes (que podem ser relacionados às inteligências múltiplas<sup>10</sup> apresentadas por Howard Gardner (1995)), partindo de estados de consciência egocêntricos, atingindo novos níveis conscienciais, que incluem os níveis em que se encontrava anteriormente. Aqui Wilber (2000) se utiliza da perspectiva de desenvolvimento humano apresentada por Piaget (1990), ao mesmo tempo que critica o autor, pelo fato do mesmo desconsiderar os níveis pós-rationais da consciência humana. Dessa forma vemos que a formação integral do ser humano não pode privilegiar um aspecto da consciência em detrimento de outro. Quando se incorre nesse erro o resultado que temos observado é de indivíduos cognitivamente desenvolvidos, mas que apresentam pequeno desenvolvimento moral, mantendo-se em estados egoicos, centrados em si mesmos.

O que abordamos aqui é uma perspectiva educativa que busca compreender o planejamento realizado pela Organização das Nações Unidas pela Educação (UNESCO) (DELORS, 1998), quando diz que o aprender a Ser é um dos pilares da educação. É, portanto, um processo educativo que não se restringe a instruir. Diz respeito a uma relação paritária e igualitária entre educando e educador, em que este último é, na verdade, um facilitador, aquele que pode ajudar o sujeito a despertar as suas potencialidades dormentes, prestando suporte, ou seja, sendo um mediador no processo de desenvolvê-las.

Considerando essa nova concepção de ser humano, entendemos o educador como um agente facilitador do processo de autoconhecimento do educando, processo esse

---

<sup>10</sup>Nessa teoria considera-se que inteligência é a capacidade de solucionar problemas ou elaborar produtos que são importantes em um determinado ambiente ou contexto cultural. As inteligências subdividem-se em sete tipos, que são a Linguística, Lógico-matemática, Musical, Espacial, Corporal-cinestésica, Interpessoal e Intrapessoal (GARDNER, 1995).

que aponta para diversas possibilidades. Essas possibilidades passam por ações que envolvem o corpo, a sensibilidade artística, a reflexão, a construção de laços com o seu próximo, a intuição do mistério que é cada ser humano. Ou, como define Araújo (2008, p. 61-158), além da razão, a sensibilidade que abrange as seguintes dimensões: corporeidade, a afetividade, a intuição, o mito poético e a razão sentido.

Percebemos, dessa forma, que a relação das temáticas de Educação e Espiritualidade vem se mostrando cada vez mais frequentes, apresentando-se forte demanda quanto à inserção dessa relação no ambiente escolar.

É importante que façamos uma reflexão quanto à concepção de Espiritualidade que apresentamos aqui, bem como a sua relação com os processos de educação que se dão dentro da escola, analisando a importância disso para práticas que visem à construção de uma Cultura de Paz.

## **2.2 Espiritualidade e consciência: uma visão integral do ser humano**

Verifica-se uma grande diversidade na maneira pela qual se dá essa busca pelo entendimento daquilo que é misterioso. Para tanto o ser humano inventou os mitos, a astrologia, o eneagrama<sup>11</sup>, as escrituras sagradas, os símbolos religiosos, dentre tantos outros instrumentos que servem como ferramentas para a compreensão do que é “indizível”.

O estudo da espiritualidade é tão antigo quanto o início do processo de sistematização do conhecimento por parte do ser humano, sendo um desafio, portanto, determinar a época em que surgiu. O fato é que se mostra enquanto uma necessidade inerente ao ser humano como busca de um entendimento daquilo que o transcende. São muitas, também, as perspectivas sobre o que venha a ser religião e espiritualidade, o que cria uma confusão acerca desses conceitos (ERVEDOSA, 2004).

Apesar de ser um assunto que sempre instigou grande interesse por parte do ser humano, a espiritualidade é uma temática bastante controversa. Se a religião se mostra enquanto instrumento de manutenção da coesão social, ela também pode servir de mote para a deflagração de guerras. Se estimula o consolo da dor, também pode instigar o fanatismo. Se é capaz de proporcionar experiências transformadoras, também seria um meio de levar uma pessoa à loucura.

---

<sup>11</sup>Eneagrama é um sistema em que são descritos nove tipos diferentes de personalidade e as suas inter-relações. Tem por objetivo proporcionar o autoconhecimento. Parte do pressuposto de que a personalidade é um degrau para uma consciência maior (PALMER, 1993).

Diante disso é importante que façamos alguns questionamentos; afinal, o que é religião e espiritualidade? O que as diferencia? Há concordância, no campo da ciência, no que tange à definição desses conceitos? Ervedosa (2004) apresenta uma pesquisa em que aborda os temas de religiosidade e espiritualidade. Ela observa que se tratam de conceitos distintos, porém, inter-relacionados. Após expor as definições de religiosidade e espiritualidade na visão de vários pesquisadores dessa área, Ervedosa (2004, p. 399) define esses termos da seguinte forma:

[...] religiosidade, definida por um conjunto de crenças e dogmas aceitos por uma pessoa, aos quais se acrescentam determinadas práticas como rituais, orações e outras [...] e [...] espiritualidade, será compreendida como busca de valores e metas além do material; busca de sentido e significado na vida, permeada por uma transformação da pessoa, que também tenta mudar o meio social, incluindo ainda, um estado de consciência aberto à transcendência do eu e (que se expressaria através da experiência espiritual).

Essa definição apresentada pela autora é amparada pela perspectiva de religião funcional no pensamento de Wilber (2005). Segundo o autor a religião tem duas funções, que seriam a translativa e a transformadora. A função translativa se dá quando o sujeito utiliza a religião enquanto crença, através da qual interpreta a sua relação com o mundo, dando alento ao ego em momentos de sofrimento. Pensemos no exemplo de uma pessoa, adepta de determinada religião, que acabou de perder o emprego. Ao pensar “bem, eu perdi esse trabalho, mas vou pedir a Deus com fervor, irei para a igreja toda semana, e ele me dará um novo emprego”, essa pessoa está utilizando a função translativa da religião.

Por sua vez, a função transformadora se dá quando, através de uma experiência espiritual, o indivíduo percebe a si mesmo, passando a se colocar de maneira autônoma diante de si e do mundo. Já não se trata de uma interpretação da realidade, e sim da sua transformação. Wilber (2005) nos diz que a transformação autêntica não é uma questão de crença, mas da morte do crente. Isso nos lembra de uma entrevista concedida por Jung, em 1959, ao programa *Face to Face* (BBC, 1959). Ao ser questionado sobre se acreditava em Deus Jung redarguiu que não acreditava. Ele disse que sabia que Deus existe. Com a transformação autêntica o sujeito não precisa mais de um intermediário, posto que ele se vê integrado à dimensão espiritual.

Wilber (2005) ressalta que ambas as dimensões da religião têm fundamental importância. Com a função translativa somos capazes de interpretar situações de sofrimento, dando sentido a elas, fazendo com que não venhamos a desenvolver neuroses ou até mesmo psicoses. Contudo, chega um momento em nossas vidas em que as nossas crenças não nos

consolam mais. Nesse ponto não adianta mais buscarmos uma nova crença para o *self*. Faz-se necessário que o transcendamos. Esse é o estado transpessoal. Podemos nos remeter a Paulo de Tarso quando nos diz, “eu vivo, mas já não sou eu; é Cristo que vive em mim”, ou Francisco de Assis, “Senhor, fazei-me instrumento de vossa paz”. Isso é o que Wilber (2005) chama de morte do *self*.

O cultivo da espiritualidade, na ótica de Wilber (2008), relaciona-se com o processo de desenvolvimento da consciência. Esse processo é melhor entendido quando compreendemos a proposta da teoria integral de Ken Wilber (2008). Podemos denominá-la de todos os quadrantes, todas as linhas, todos os níveis, todos os estados, todos os tipos. Para uma melhor compreensão do mapa da consciência desenvolvido por Ken Wilber (2008), podemos observar a Figura 1, que apresenta uma síntese do pensamento do autor.

Ele divide a consciência em quatro partes, denominadas quadrantes. O superior esquerdo, que é o Interior Individual. Relaciona-se com as sensações, impulsos, emoções, sentimentos, pensamentos e intenções. É estudado pela psicanálise, fenomenologia e meditação. O inferior esquerdo é o Interior Coletivo. Diz respeito à cultura, crenças religiosas, valores e sentidos partilhados. É estudado pela antropologia, história, dentre outras áreas do saber. O quadrante superior direito é o Exterior Individual. Refere-se aos átomos, moléculas, células, organismos e comportamentos. É estudado pelas ciências cognitivas, pela química, biologia. O quarto quadrante é o inferior direito, que é o Exterior Coletivo. Diz respeito às galáxias, planetas, ecossistemas, tecnologia, infraestrutura, grupos sociais, grupos familiares. Algumas das áreas que o estudam são a ecologia, a sociologia, a teoria da informação. Os quadrantes estão inter-relacionados e influenciam um ao outro.

Wilber (2008) explica que a divisão em quadrantes é um artifício utilizado para que o indivíduo melhor compreenda em qual está inserido. O grande problema é que a ciência tradicional por muito tempo menosprezou, e até mesmo negou o lado esquerdo do indivíduo, afirmando que a subjetividade não pode ser observada. Os resultados alcançados com pesquisas que a ela se refiram não podem ser repetidos. A subjetividade não pode ser experimentada, quantificada. Wilber (2008) critica essa postura e diz que as ferramentas de investigação utilizadas por essas linhas de pensamento não podem dar conta de todo o saber.

Caso uma pessoa deseje saber como pode atingir a iluminação, um mestre budista lhe dirá; acalma a tua respiração, medite por cinco anos e observe os resultados (WILBER, 2008). Também podemos nos referir aos ensinamentos espíritas<sup>12</sup>. Caso o sujeito

---

<sup>12</sup>O Espiritismo é uma doutrina tríplice, que alia ciência, filosofia e religião. Foi codificada pelo pedagogo francês Hippolyte Léon Denizard Rivail, sob o pseudônimo de Allan Kardec. Tem como pressupostos a

tenha uma capacidade mediúnica<sup>13</sup> deve seguir um “passo a passo”; cuidar da sua alimentação e saúde do corpo, cultivando pensamentos que lhe remetam a uma sensação de bem-estar, equilíbrio e compreensão do próximo, desenvolvendo-se no seu processo de autoconhecimento e praticando técnicas de relaxamento que facilitem o acesso a estados de transe (KARDEC, 2008).

Em ambos os exemplos, da iluminação búdica e da prática da mediunidade, vê-se que existem experiências, efeitos observáveis e possibilidade de comprovação mediante uma experiência feita por um terceiro sujeito. A visão reducionista de muitos cientistas, que afirmam que os paradigmas científicos só podem ser aplicados para coisas que podemos acessar pela via dos sentidos, é, segundo Wilber (2008), a problemática que impede uma melhor integração desses quadrantes nos estudos da ciência tradicional.

Em relação a todas as linhas, Ken Wilber (2008) relaciona-as aos estudos de Howard Gardner, acerca das inteligências múltiplas, que são interdependentes e podem evoluir. Wilber (2008) adota essa perspectiva, mas define outras habilidades referentes a cada quadrante, não se restringindo às inteligências apresentadas por Gardner. As linhas, ou seja, as diversas habilidades do ser humano (lógica, espacial, musical, linguística, intrapessoal, interpessoal, cinestésica, dentre outras) se desenvolvem em níveis.

---

imortalidade da alma, a reencarnação e a comunicação com os espíritos. Fundamenta-se na moral cristã. Baseia-se em cinco obras básicas, denominadas de pentateuco, quais sejam O Livro dos Espíritos, O Livro dos Médiuns, O Evangelho Segundo o Espiritismo, O Céu e o Inferno e A Gênese (INCONTRI, 2004).

<sup>13</sup>Mediunidade é um termo cunhado por Allan Kardec, que se refere a uma sensibilidade que permite a percepção e comunicação com o mundo espiritual. Tem raiz no termo *mediare*, do latim, que quer dizer mediação. Ou seja, mediação entre o plano material e plano espiritual (KARDEC, 2008).





Os níveis se referem ao grau de desenvolvimento de cada linha. Cada linha evolui de forma independente, de um quadrante para o outro e também entre as linhas de um mesmo quadrante. A linha das habilidades cognitivas e a linha da moralidade, por exemplo, estão no quadrante interior individual (superior esquerdo). É comum que vejamos, por exemplo, pessoas cognitivamente muito inteligentes, mas que têm um baixíssimo desenvolvimento em termos de moralidade. Segundo o pensamento integral de Wilber (2008) os níveis desenvolvem-se numa holarquia, isso é, o nível superior engloba e integra o nível que já foi ultrapassado.

Segundo Wilber (2008) pode-se classificar os níveis em 12 estados. São eles o infravermelho (satisfação de necessidades básicas), Magenta (ritualística, mágica), Vermelho (valores egocêntricos), Âmbar (self conformista, necessitam ser aceitos pelo grupo), Laranja (desejo de dignidade e auto respeito), Verde (capacidade de tolerância, fomento ao diálogo, respeito, paz interior), Azul Petróleo (ligam a teoria com a prática, procuram *feedback*), Turquesa (pensamento holístico e intuitivo), Indigo (a mente passa a funcionar por visão, moralidade num estágio último), Violeta (reverência e apreciação por toda a Vida, cultivo da compaixão), Ultra violeta (pensamento já não se gera no corpo mas fora dele) e Luz Clara (só existe um self, permanente, óbvio; realização da realidade não dual).

Acerca dos estados de consciência, Wilber (2008), nos diz que são experienciados, acima de tudo, na primeira pessoa, normalmente são temporários, ao contrário dos níveis, e emergem em todos os quadrantes. No quadrante Interior Individual, pode ser, por exemplo, acordado, sonho e sonho profundo. No Interior Coletivo ocorre como emoções partilhadas, estados culturais, patriotismo. No Exterior Individual, são estados cerebrais, estados comportamentais, estados de doença. Já no Exterior Coletivo podemos perceber estados ecológicos, estados políticos. Ao nos determos no quadrante Individual Interior vemos que o autor nos apresenta três estados. Os fenomenológicos, os alterados, ou não comuns, e os naturais. O primeiro se refere à emoções humanas e fenômenos de *insights* e intuições. O segundo refere-se a estados induzidos por fatores externos (consumo de drogas, experiência de quase morte) ou internos (meditação, sonhos lúcidos). O terceiro diz respeito aos estados que todo ser humano vivencia no seu dia-a-dia; acordado, sonho e sonho profundo.

Para Wilber (2008) cada um desses estados naturais do quadrante Interior Individual tem um corpo correspondente, quais sejam: acordado – corpo grosseiro, matéria; sonho – corpo sutil; sonho profundo – corpo causal. Relacionando à perspectiva espírita poderíamos chamar também de corpo material, perispírito e espírito, respectivamente

(KARDEC, 2008). Para Wilber (2008) um verdadeiro desenvolvimento integral deve levar em conta esses três corpos, sendo que cada um deles deve ser exercitado, de acordo com as suas especificidades. Exemplo: nutrição balanceada, para o corpo físico, yoga, para o corpo sutil e exercício de estar presente em relação ao nosso *Self*, para o corpo causal.

Wilber (2007), fundamentando-se em ensinamentos dos vedas (escrituras sagradas do hinduísmo), faz uma metáfora onde compara o ser humano a uma cebola. A casca é o corpo físico, a existência material. As três camadas seguintes da cebola correspondem ao “corpo sutil”, composto pela vitalidade (vontade de viver, desejo de sobreviver), discriminação e raciocínio (ambos relacionados a nossa inclinação para dicotomizar a existência, percepção de mundo dual). Por sua vez a camada mais profunda corresponde ao “corpo causal”, que é a “causa” de todos os outros invólucros, onde as dualidades se harmonizam, experimentando-se relaxamento e felicidade.

Por sua vez Kardec (2008) compara o corpo material a um vidro opaco que se opõe à livre emissão da luz, ou seja, um obstáculo à livre manifestação do espírito, uma veste temporária, que se assemelha a um cárcere. O perispírito é um envoltório semimaterial, que serve como um laço que liga o corpo material ao espírito. Após o desencarne o espírito se desliga do corpo e mantém o perispírito, que se constitui como um corpo etéreo. O espírito é um ser inteligente da Criação, imaterial. Kardec (2008) usa a metáfora da fruta. A semente é o espírito. O perispírito é o perisperma e o corpo material é a casca.

Por fim, quanto a tipos, Wilber (2008) explica que são diferentes aspectos ou estilos disponíveis em qualquer nível, fazem-se presentes independentemente do nível ou estado do *self*, são transversais às linhas, sendo variantes horizontais de expressão, mostraram-se de forma diferente de acordo com o nível, podem ter expressões saudáveis ou prejudiciais e, tal como os elementos anteriormente expostos, estão presentes em todos os quadrantes. Quanto à aplicabilidade dos tipos apresentados por Ken Wilber, Gaspar (2012), diz que eles são úteis para fazer sentido do mundo no mapa integral de Wilber. Ele dá o exemplo de um agricultor que pode ter diferentes *tipos* de batatas ao seu dispor, sendo que, não necessariamente, uma seja melhor do que a outra, considerando-se que todas as batatas devem passar pelos mesmos *níveis* de desenvolvimento, até chegarem a ser maduras. O agricultor sabe que precisa ter atenção a diferentes *linhas*, como por exemplo, água e nutrientes do solo, de forma que esse processo ocorra bem. Wilber (2008) apresenta exemplos das expressões dos tipos nos quadrantes da seguinte forma: Interior Individual; Masculino x Feminino, modelos freudianos, eneagrama. Interior Coletivo; tipos de religiões, tipos de relações, tipos de escolas filosóficas. Exterior Individual; tipos de comportamento,

tipos de corpo, tipos de sangue. Exterior Coletivo; tipos de comunicação, tipos de governo, tipos de ecossistemas.

Consideramos que as contribuições da teoria de Ken Wilber são inestimáveis para os mais diversos campos do saber humano, incluindo-se aí a educação. Wilber é um autor ainda pouco compreendido, estudado e aplicado, frente à magnitude dos avanços que oferece para o estudo e compreensão da consciência. Vemos, também, que Wilber promove avanços significativos no entendimento das religiões e integração dos saberes das sabedorias antigas à ciência (MONTEIRO; REBOLLO; GONÇALVES, 2009).

A religião foi considerada, por muito tempo, um conjunto de ideias irracionais, que pouco teriam a contribuir para o desenvolvimento da humanidade. Fala-se aqui do advento da lógica racionalista, do pensamento objetivista da Ciência. É o tempo que se pode denominar de Idade Moderna (WILBER, 2000). Neste período histórico a religião não era citada nos estudos da Ciência ou, quando era, apresentavam-se críticas com relação ao caráter irracional ou moralista das religiões.

Freud (1996) decretou o declínio e futura morte das religiões frente o advento da razão. Skinner (2003) colocou a religião enquanto um instrumento de controle. Marx (2005) disse que a religião é o ópio do povo. As constatações de pensadores tão brilhantes poderiam ser tomadas como um sintoma certo da morte das religiões. O ser humano, cada dia mais racional, não precisaria mais se utilizar de ideias místicas.

O que se observa atualmente é o contrário. A ciência aproxima-se das antigas tradições da sabedoria. Estudos atuais (CORDEIRO; SOUZA, 2013; ERVEDOSA, 2004; FURLANI, 2012; SALIS, 2002) mostram como palpáveis as influências das práticas religiosas na saúde, no combate às crises, ou mesmo no controle da violência.

Há um movimento que vai em direção à integração dos saberes. A Religião dá conta do saber intuitivo. A Ciência utiliza-se da dedução. E nesse ponto de mutação, no qual vivemos, as escolhas mostram-se restritas. São elas evoluir ou extinguir-se (CAPRA, 1982). A compreensão daquilo que parece diferente, portanto, faz-se necessária. A humanidade vê a necessidade de reunir-se a fim de lidar contra um inimigo em comum; o seu próprio egoísmo. Egoísmo que se traduz em etnocentrismo<sup>14</sup>, preconceitos, fanatismos, que desencadeiam, inevitavelmente, nas mais diversas expressões de violência.

O melhor investimento em segurança pública passa pela formação de seres humanos empáticos. Vemos, portanto, a estreita relação entre a promoção de uma Cultura de

---

<sup>14</sup>Percepção, de um sujeito ou grupo social, da sua própria cultura como sendo superior, ou, em algum sentido, melhor do que a cultura de outros povos (LAPLATINE, 2004).

Paz e a Espiritualidade, referindo-nos a esta última como à expansão da consciência humana para além do ego. Esse é o ponto nevrálgico para o estabelecimento de relações humanas saudáveis, em que o conflito seja trabalhado de forma positiva.

Uma ferramenta que nos aponta saídas para essas questões é o reiki, o qual se mostra como uma prática em que se realiza a transmissão de energias pelas mãos, configurando-se como exercício da dimensão espiritual, apresentando a vantagem de não estar ligado a qualquer tipo de denominação religiosa, o que diminui a possibilidade de oposições sectaristas diante dessa terapia.

### **2.3 Terapia reiki: práticas na área da saúde e apontamentos rumo à educação**

O reiki é uma terapia que apresenta como principais características a promoção da cura e harmonização energética por meio da imposição das mãos de um terapeuta que recebe um treinamento para tal. O terapeuta reikiano impõe as mãos sobre pontos do corpo que concentram uma grande quantidade de energia, os quais são denominados pelos hinduístas<sup>15</sup> como chakras<sup>16</sup>. Podem ser chamados, também, de centros de força (BRENNAN, 1987).

Segundo os ensinamentos reikianos (DE'CARLI, 2006) os chakras se dividem da seguinte forma: coronário, frontal, laríngeo, cardíaco, do plexo solar, sexual e básico. Podemos observar essa divisão na figura que segue abaixo.

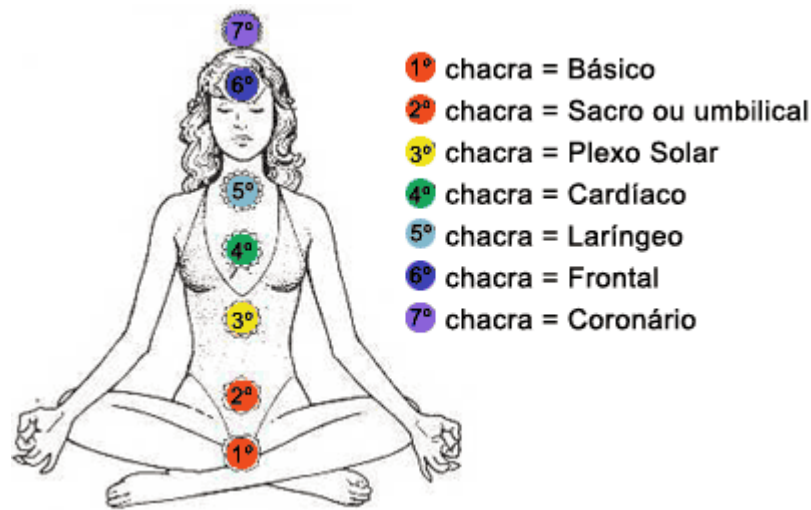
Diversas terapêuticas que trabalham com a energia do corpo, bem como antigas tradições de saber, apresentam outras denominações dos chakras, contudo o importante é o entendimento quanto às funções de cada um desses centros de força (DE'CARLI, 2006).

---

<sup>15</sup>Os hindus utilizam um termo para o que chamamos de hinduísmo, que é *sanâtana dharma*, ou seja, lei eterna. O hinduísmo pode ser comparado a um enorme guarda-chuva, onde estão abrigadas as mais variadas tradições religiosas existentes no subcontinente indiano. Defende que Deus pode encarnar em variadas formas, entre as quais Brahma – criador, Vixnu – conservador e Xiva – destruidor (BORGES, 2012).

<sup>16</sup>A palavra chakra tem origem no idioma sânscrito e significa ou círculo ou roda. São centros de força que captam, armazenam e distribuem energia vital no nosso corpo (MOREIRA; MATTOS, 2003).

Figura 2 – Disposição dos 7 chakras principais no corpo humano



Fonte: Tudo-Zen (2011).

O chakra básico está ligado ao nosso instinto de sobrevivência e a forma como nos portamos diante do mundo. Crê-se que esteja localizado entre os genitais e o ânus. O chakra sexual localiza-se quatro dedos abaixo do umbigo. Relaciona-se à sexualidade, criatividade, sensações e sentimentos. O chakra do plexo solar situa-se na região lombar, acima do umbigo. Está ligado à energia de vontade, poder, e ao nosso comportamento no mundo. O chakra cardíaco está na região do tórax, entre a quarta e a quinta vértebra. Relaciona-se à doação, ao amor a si e ao próximo. O chakra laríngeo está localizado na garganta. A sua função está ligada à inspiração, criatividade e comunicação. O chakra frontal está entre as sobrancelhas. A sua energia refere-se à sabedoria interior, ao controle, à percepção, à intuição e à clarividência. Por fim, o chakra coronário está situado no alto da cabeça. A sua função liga-se à espiritualidade (SORDI, 2008).

A transmissão de energias, através das mãos do terapeuta reikiano, tem por objetivo energizar cada um desses chakras, os quais se desarmonizam em decorrência de um estilo de vida desequilibrado. Pessoas que têm um alto nível de ansiedade, por exemplo, superestimulam o chakra do plexo solar, o que pode ocasionar, inclusive, desordens no corpo físico, como a gastrite (DE'CARLI, 2006).

Dessa forma, a prática da imposição das mãos do terapeuta reikiano traz benefícios para as dimensões biológica, psicológica e espiritual do paciente. É comum o relato de sensação de bem-estar, equilíbrio, tranquilidade, paz interior e diminuição de mal-estar, como dores e doenças (BRENNAN, 1987).

Muitos estudos têm buscado respostas que levem a uma melhor compreensão entre as conexões dos campos sutis das energias biológicas. Como a imposição das mãos pode gerar alterações biopsíquicas? Há estudos que indicam a relação dessas energias com as radiações infravermelhas (OSCHMAN, 2005).

De toda forma, ressaltamos que a terapia reiki não apresenta efeitos colaterais e não demanda muitos materiais para a sua realização. Basta que haja um espaço destinado para a prática do reiki, uma sala, por exemplo, uma maca, ou cadeira, onde o paciente ficará, e, preferencialmente, música ambiente, que facilitará o processo de relaxamento da pessoa que recebe o reiki (DE'CARLI, 2006). É necessário, também, a presença de um terapeuta reikiano habilitado, mediante um processo de iniciação, para participar dessa atividade.

Sabemos que o processo de iniciação em reiki não é realizado de uma única maneira. De'Carli (2006), Sordi (2008), Moreira e Mattos (2003), percebemos que isso pode ocorrer de diversas formas, a depender do mestre de reiki, se esse mestre está ligado a alguma associação de terapeutas reikianos, e da linha de reiki em que a pessoa está sendo iniciada. Nesse estudo, abordaremos, especificamente, o Sistema Usui de Cura Natural, uma vez que fomos iniciados nessa linha. Observamos que, ainda que expressem pensamentos dissonantes em relação a alguns pontos, as diversas linhas de reiki apresentam semelhanças com relação ao processo de iniciação. Em todas elas o nível I, também chamado “Despertar”, propicia ao iniciado transmitir a energia reiki através das mãos. No nível II, é possível que o sujeito desenvolva um processo próprio de autocura, dos corpos emocional e espiritual. Esse nível também é conhecido por “Transformação” (MATOS, 2005). Nele o reikiano recebe os símbolos: *cho-ku-rei*, *sei-he-ki* e *hon-sha-ze-sho-nen*. Tratando resumidamente do significado desses três símbolos, podemos dizer que o primeiro refere-se à cura do corpo físico, o segundo ao equilíbrio emocional, e o último à harmonização espiritual. Vemos ainda que, nas iniciações de diversas linhas, comumente são transmitidas informações acerca do que sejam os chakras e as relações destes com os órgãos do corpo humano. No nível III-A o terapeuta se tornará capaz de efetuar curas para grupos de pessoas. No III-B a pessoa se torna mestre e pode iniciar outros sujeitos (DE'CARLI, 2006).

Quanto ao seu surgimento, o reiki foi desenvolvido por Mikao Usui, monge japonês, que estudou casos de cura através das mãos, relatados nas mais diversas culturas. Usui vivenciou uma experiência espiritual através da qual visualizou os símbolos utilizados para a transmissão de energia de cura mediante a terapia reiki (DE'CARLI, 2006).

No ano de 1914, fez um retiro de 21 dias no monte Kurama. Lá jejuou, cantou mantras e meditou ao longo desse período. A culminância do retiro, com uma experiência

espiritual vivenciada, resultou na descoberta de se utilizar a energia universal para a cura através das mãos (MOREIRA; MATTOS, 2003).

Usui desenvolveu, também, os cinco princípios do reiki:

- Hoje, sê grato pelas múltiplas bênçãos que recebes.
- Hoje, sê alegre e positivo.
- Hoje, confia.
- Hoje, faz honestamente o teu trabalho.
- Hoje, respeita o teu semelhante, e tudo o que vive. (ESCOLA PORTUGUESA DE REIKI, 2014).

Refletindo acerca dos princípios do reiki podemos pensar em maneiras de conduzir a nossa vida de forma saudável. O exercício da gratidão nos leva a perceber a beleza da vida e a nos darmos conta das diversas benesses as quais temos acesso no cotidiano. Aos sermos alegres e positivos nos mostramos mais dispostos a enfrentar as dificuldades do dia-a-dia, liberamos endorfina, e aumentamos as defesas do nosso organismo. Confiar remete ao ato de não nos martirizarmos com problemas para os quais a solução não está nas nossas mãos. Não se refere a uma postura de conformismo, e sim de aceitação de uma realidade que não pode ser alterada imediatamente, aliada à crença de que podemos transformar o nosso contexto. Fazer honestamente o nosso trabalho é sermos verdadeiros, primeiramente, conosco mesmos, prestando a nossa contribuição à sociedade na qual estamos inseridos, fazendo aquilo que nos cabe e que temos o prazer de fazer. O último princípio do reiki, que nos convoca a respeitarmos o nosso semelhante e a tudo que vive, reflete uma ética de respeito à vida, nas suas mais diversas expressões, e em toda a sua diversidade (BRENNAN, 1987).

Mikao Usui instrui que todos esses ensinamentos devem ser praticados diariamente. Quer dizer que a plenitude dessa prática não será alcançada “da noite para o dia”, mas o exercício cotidiano faz com que internalizemos esses ensinamentos.

Em 1922, Usui fundou a *Usui Reiki Ryoho Gakkai*, escola através da qual praticava o reiki, e onde também repassou essa técnica para 16 discípulos. Um desses discípulos foi Chujiro Hayashi, oficial aposentado da Marinha. Hayashi fundou a sua própria clínica de reiki chamada *Reiki Hayashi Shiki Ryoho*. Tratou de Hawayo Takata, descendente de japoneses e havaiana de nascença, que sofria de esgotamento nervoso, problemas respiratórios, doença de fígado, apendicite, tumor e cálculos biliares. Após 4 meses de tratamento com a terapia reiki Takata estava curada. Hawayo Takata recebeu os ensinamentos da terapia reiki das mãos de Chujiro Hayashi. Ao retornar para o Havá fundou



a primeira clínica de reiki no ocidente, na cidade de Kapaa. Takata repassou os ensinamentos dessa terapia para ocidentais e começou a formar novos mestres no fim da década de trinta, vindo a falecer em 1980 (MOREIRA; MATTOS, 2003).

Desde então a terapia reiki se difundiu por todo o ocidente, chegando a receber reconhecimento pela Organização Mundial de Saúde (OMS) enquanto terapia complementar de saúde. No Brasil, o reiki tem sido adotado, em hospitais de grande renome, tal como o Hospital Sírio Libanês (2014). Em Fortaleza, é adotado como prática complementar de saúde em Ocas de Saúde Comunitária (CIRANDAS DA VIDA, 2010) e postos de saúde (CORDEIRO; SOUZA, 2013). Há ainda um espaço terapêutico e de formação situado na Universidade Estadual do Ceará (UECE), chamado Espaço Ekobé, o qual trabalha com a terapia reiki, dentre outras práticas de saúde complementar. O Espaço Ekobé é fruto do projeto Cirandas da Vida, inserido na política da Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza (CIRANDAS DA VIDA, 2010).

Vemos uma rápida adesão à terapia reiki nos mais diversos contextos relacionados a práticas da área de saúde. Isso vem resultando em diversas pesquisas científicas que buscam verificar a eficácia do reiki, bem como uma melhor compreensão acerca de como se dá a transmissão de energia pelas mãos. Que tipo de energia é essa? Como ela atua? Quanto a esse ponto destacamos os estudos realizados por Oliveira (2003), quanto ao efeito da prática de imposição de mãos sobre os sistemas hematológico e imunológico de camundongos machos. Nesse estudo Oliveira (2003, p. 7) tem por objetivo:

Verificar se a imposição de mãos sobre o corpo de camundongos, sem contato físico direto, produz efeitos fisiológicos detectados por técnicas laboratoriais, como leucograma específico, contagem de plaquetas, ensaio de citotoxicidade de células não-aderentes com atividade NK e LAK.

Como resultado o autor observou alterações fisiológicas significativas em decorrência do tratamento empregado. Há ainda pesquisas que observam os efeitos do reiki como complemento ao tratamento de pessoas com câncer (GOTAY *et al.*, 1999) e diminuição do estresse em pessoas idosas (OLIVEIRA, 2013).

Destacamos o relato de caso de uma criança autista que apresentou diminuição de comportamento esterotipado e maior facilidade de relacionamento e comunicação após passar por três sessões de aplicação de reiki (HEALTHY LIFE, 2013).

Podemos citar, também, os estudos realizados por Hirt (2010), na área de Enfermagem, em que se percebe que pacientes que se tratam através do Reiki agilizam os processos de cura. Paloski e Trevisol (2009) estudaram os efeitos da água energizada pelo

Reiki no desenvolvimento de tecidos vegetais, concluindo que todas as plantas tratadas com a água energizada cresceram mais rápido do que as do outro grupo controle. Algumas plantas tratadas com a água energizada chegaram a crescer o dobro do tamanho com relação às do outro grupo controle.

Em Portugal hospitais estão abrindo as suas portas para a inserção de práticas de saúde integrativa, como o reiki. O Centro de Saúde de Ponta Delgada adota essa terapia como prática de tratamento complementar (CENTRO..., 2012). No Hospital São João do Porto, pacientes passando por tratamento oncológico recebem sessões de reiki, o que gera alívio com relação aos efeitos da quimioterapia, sendo responsável por uma sensação de bem-estar psicológico, segundo relato dos que vivenciaram a terapia (RTP, 2012).

Observamos, a partir dos dados expostos, que cada vez mais o reiki vem ganhando adesão em estudos e práticas situados no âmbito da saúde. Mais recentemente vemos, também, o uso da terapia reiki como ferramenta utilizada em espaços educativos. A Escola Castelo Branco, uma instituição privada de ensino, em Portugal, trabalha com o reiki como atividade extracurricular para crianças entre os 3 e 9 anos (RTP, 2012).

No Brasil, temos a experiência da Escola Parque Norte 210/211, situada na cidade de Brasília – DF. A prática desenvolvida na Escola Parque demonstra que o reiki também surte bons resultados quando utilizado enquanto ferramenta de apoio ao atendimento de alunos e profissionais que atuam no contexto escolar (MATOS, 2006).

Ao invés de estimular práticas repressivas, como castigos, a Escola Parque procura priorizar o diálogo e acolhimento dos alunos com dificuldade de relacionamento e aprendizagem. Concomitante a isso uma professora, que havia buscado o reiki para se tratar de problemáticas que limitavam a sua atuação profissional, vindo, posteriormente, a se iniciar nessa terapia, começou a utilizar o reiki em colegas de trabalho e alunos que solicitavam apoio. Após reunião com os professores, contando com o apoio da direção da escola, foi formalizado um projeto junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal para o implemento da terapia na Escola Parque, o qual recebeu parecer favorável. Passou a utilizar a terapia reiki no trabalho com alunos que demonstravam dificuldades relacionais (MATOS, 2006).

Os resultados surpreenderam, pois superaram as expectativas de todos na instituição escolar. A comunidade passou a se integrar mais. Os alunos atendidos apresentaram melhoras significativas, em um curto espaço de tempo (MATOS, 2006). Isso veio a reforçar a tese de que o processo educativo está para além de relacionamentos “racionalizados”, entre um professor que transmite determinado conteúdo e o aluno que

precisa absorvê-lo. O ser humano também é marcado pelas emoções e vivencia uma condição espiritual.

Dessa forma, podemos perceber que o reiki é uma terapia que promove o equilíbrio, a harmonização de energias e a cura integral do ser humano, pois ajudou a fomentar o processo de autoconhecimento de alunos e docentes da Escola Parque, sendo um catalizador do estabelecimento de práticas de diálogo pautadas na tolerância, de relacionamentos humanos saudáveis e consequente promoção de uma Cultura de Paz.

Vemos que são compreensíveis os resultados alcançados na Escola Parque Norte 210/211, uma vez que o reiki, além de promover alívio do mal-estar, propõe uma transformação no estilo de vida da pessoa, dado que é a forma pela qual nos comportamos no nosso cotidiano que gera os nossos desequilíbrios fisiopsíquicos. A experiência do projeto de reiki na Escola Parque demonstra que práticas que promovem as boas relações na escola são possíveis, exigindo-nos dedicação para que possam se concretizar. O estabelecimento de uma cultura de paz também é possível, sendo necessário que compreendamos os muitos significados da palavra paz e as propostas de ação em prol de um ambiente pacífico (MATOS, 2006).

Diante de um contexto em que percebemos um quadro de adoecimento físico e mental de docentes que atuam na educação básica, em função da precarização das suas condições de trabalho (BATISTA, 2010), observamos que práticas que fomentam a paz na escola precisam ser pensadas e praticadas, o que permite que a prevalência de uma cultura de paz se construa no cotidiano.

### 3 CULTURA DE PAZ: UM CONCEITO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

“O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem.”  
(Rubem Alves)

A paz começa a se estabelecer ao abordarmos esse assunto. As vezes simplesmente lançamos ao vento as sementes da paz. Quando procuramos conhecer melhor a semente, o tipo de solo ideal para plantá-la, o clima propício para o cultivo, começamos a superar a aparente dubiedade do entendimento acerca da palavra paz.

A temática da paz é bastante controversa, haja vista a dificuldade de consenso em torno desse conceito. Tratamos da paz sem, muitas vezes, sabermos o que ela é. Essa problemática se apresenta tanto no campo do senso comum como também no âmbito da ciência.

Dessa forma vemos a necessidade de realizamos questionamentos que consideramos pertinentes para uma melhor conceituação da paz, tais como; para quem serve a paz? Quais são os seus fins? Com que meios se busca instituí-la? Assim podemos refletir acerca das contradições que envolvem esse termo.

Temos como foco compreender o que seria uma cultura de paz, relacionando a essa questão temas como direitos humanos, justiça social e dialogicidade, além do conflito. Diante disso analisamos o que é a educação para a paz e como ela pode se dar, ou seja, as diversas metodologias e ferramentas que estão sendo utilizadas em espaços de educação, formais e informais, tendo como objetivo a construção de uma cultura de paz.

Nos interessa saber quais seriam as relações entre cultura de paz e espiritualidade, compreendendo a cultura de paz como algo que está inserido na espiritualidade, analisando as implicações de ambas para o campo da educação. Isso nos leva a uma reflexão acerca do reiki e se essa terapia/técnica pode ser utilizada com fins de se buscar instituir uma cultura de paz em espaços educacionais.

Para tanto esse estudo se fundamenta nas contribuições de Marcelo Guimarães (2006, 2011), Xésus Jares (2002, 2007), Kelma Matos e Nonato Júnior (2010), Kelma Matos (2011, 2012, 2013), Pierre Weil (1993), Ana Freire (2006) e Paulo Freire (2003) para a construção de uma compreensão acerca do que é cultura de paz e educação para a paz.

Buscamos, ainda, apresentar os avanços que a temática da paz vem tendo no campo da educação, em termos de políticas públicas, analisando projetos implementados em escolas públicas.

Também observamos uma sensibilização para o assunto por meio de projetos que buscam incentivar a criação ou fortalecimento de práticas voltadas para a paz em todo o mundo, como o Peace Projects (2014).

Intentamos, com isso, refletir sobre os avanços e desafios para os estudos e práticas de cultura de paz, nos âmbitos local e global.

### **3.1 Cultura de paz, conflito e dialogicidade**

Foi no século XX que se consolidaram os estudos sobre a paz. Com as duas grandes guerras mundiais o ser humano vivenciou a potencialidade autodestrutiva da humanidade. Diante disso educadores e cientistas de diversas áreas do saber humano pensaram propostas para o estímulo da convivência humana sustentável e construtiva (GUIMARÃES, 2011).

No Brasil a primeira tese de doutorado sobre as temáticas de cultura de paz e educação para a paz é de autoria de Marcelo Rezende Guimarães, concluída no ano de 2003 com o título “A educação para a paz na crise de metafísica: sentidos, tensões e dilemas”, configurando um marco importante quanto a investigações sobre a paz no Brasil.

Guimarães tem uma história de envolvimento em ações voltadas para a paz. É assessor da Organização não governamental sem fins lucrativos (ONG) Rede em busca da paz e coordenador geral da ONG Educadores para a paz/EDUCAPAZ; coordenador do Comitê Gaúcho pelo desarmamento/DESARMA RS e da Campanha brasileira para o banimento de minas terrestres/ICL-Brasil; consultor da Comissão Brasileira de Justiça e Paz e da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre para o “programa de prevenção à violência na escola”. Diretor da Editora Rede da Paz. Marcelo Rezende nos mostra a importância de sermos coerentes entre o nosso discurso pela paz e as nossas ações. A paz só pode se dar pela práxis, sendo necessário que assumamos as nossas responsabilidades diante do contexto desafiante em que estamos inseridos.

Vemos, assim, que Guimarães (2011) nos apresenta um entendimento de paz fundamentado em uma prática, atentando para o fato de, muito mais do que se ater a uma contraposição da guerra, a paz deve ser propositiva.

Daí a importância de superar o conceito de paz como ausência de guerra ou de perturbação, evoluindo para uma noção mais positiva, associada às experiências humanas, tais como justiça, igualdade, direitos humanos e democracia. A concepção da paz apenas como ausência de guerra pode esconder a justificação da violação dos direitos humanos, da pobreza e da miséria, uma vez que a violência não se exerce unicamente através da agressão física direta ou dos armamentos, mas também através de outras formas menos perceptíveis, mas não menos perversas. (GUIMARÃES, 2006, p. 34).

Consideramos que a proposição do autor nos mostra que muito mais do que uma questão de segurança pública, por exemplo, a paz deve ser vista como um processo em que se estabelece um tecido social pautado na efetivação dos direitos já adquiridos, mas ainda não desfrutados na sua plenitude. Não cabe, portanto, uma concepção de paz fundamentada na passividade e tranquilidade, conseguida a custo de repressão. Pelo contrário, a paz não pode ser vista como meta inatingível ou algo muito distante da nossa realidade, como “algo acabado ou um objeto do qual detemos posse – uma espécie de mercadoria, mas como um acontecimento e um processo no qual nos engajamos, participamos e construímos” (GUIMARÃES, 2006, p. 34).

Dessa forma consideramos que a paz se dá pelo protagonismo de grupos socialmente subjugados, tais como mulheres, negros, índios e classe trabalhadora, na busca de um contexto social mais justo (GUIMARÃES, 2006).

Na sua obra *Educação para a paz: sentido e dilemas*, Guimarães (2011), nos apresenta várias facetas do conceito de paz, a sua evolução histórica e filosófica, bem como os caminhos possíveis da educação para a paz na sociedade contemporânea. O autor nos fala da educação para a paz nos movimentos de renovação pedagógica no período posterior à Primeira Guerra Mundial, mediante as contribuições da Escola Nova. Apresenta ainda as contribuições da tradição da UNESCO, dos movimentos sindicais de educação no período da Guerra Fria (que contou com a participação de Henry Wallon<sup>17</sup>), as ações de investigação pela paz, os movimentos de não violência, simbolizados pela figura de Mahatma Gandhi, as reflexões e práticas das pedagogias da libertação (com ênfase na figura de Paulo Freire), a paz nos movimentos pedagógicos modernos e contemporâneos, onde aparece a figura de Freinet (1974), a tradição socioafetiva ou sociocrítica, onde está inserido o educador Xésus Jares (2002, 2007) e, finalmente, a tradição holística, a qual é bastante forte no contexto brasileiro, e tem como uma das expressões da sua prática a Universidade da Paz/UNIPAZ,

---

<sup>17</sup>Wallon é o fundador de uma teoria do desenvolvimento focada na psicogênese da pessoa completa. Defende que o desenvolvimento do indivíduo só pode ocorrer a partir da sua relação com o meio, devendo-se analisar aspectos de ordem cognitiva, afetiva e motora. Apresenta cinco estágios do desenvolvimento infantil, quais sejam impulsivo-emocional, sensorio-motor e projetivo, personalismo, fase categorial e adolescência (WALLON, 1981).

idealizada por Pierre Weil (1993), fundada em Brasília-DF e atualmente presente em vários estados do Brasil, bem como em outros países (GUIMARÃES, 2011).

Chamamos atenção para o fato de que grandes ícones da educação no século XX apresentaram preocupação com a temática da paz. Podemos citar Maria Montessori, conforme referência feita por Guimarães (2011) à obra *Educacione e Pace*, situando-se nas contribuições da tradição dos movimentos de renovação pedagógica, com a Escola Nova. Destaca-se, ainda, a figura de Piaget que, presidindo a Oficina Internacional de Educação, deu continuidade ao trabalho de educação para a paz feito por essa instituição. Henry Wallon, encabeçando os movimentos sindicais de educação no período da Guerra Fria, também aborda o tema da educação para a paz, tratando, principalmente, da importância da educação para o desarmamento.

Outros pensadores que podemos citar, estudiosos de outros campos do saber, prestaram grande contribuição, dado a projeção internacional que tinham, quais sejam Bertrand Russel e Albert Einstein, os quais expressaram as suas reflexões acerca do tema da paz através do manifesto de Pugwash (1955), convocando os cientistas do mundo para contribuírem para a construção de um contexto de paz (GUIMARÃES, 2011).

Aprofundando reflexões acerca das tradições de educação para a paz apresentadas por Guimarães (2011), desejamos nos deter nas contribuições de três dessas formas de se pensar a paz, quais sejam as pedagogias da libertação, a tradição socioafetiva ou sociocrítica, com foco na figura de Xésus Jares e a tradição holística, pelo pensamento de Pierre Weil.

Acerca das Pedagogias da Libertação, vemos que se destaca a figura de Paulo Freire, ainda que este não tenha se aprofundado no conceito de paz, na elaboração da sua teoria. Guimarães (2011, p. 72) chama atenção para o fato de que:

A temática da paz não é de todo ausente na obra de Paulo Freire. Aqui e ali podem ser encontradas referências à temática. No entanto, a contribuição maior e a influência de Freire na educação para a paz estão exatamente na abordagem metodológica [...]

A abordagem metodológica freiriana é pautada principalmente na dialogicidade, permitindo que, ao se expressar, o oprimido liberte-se do opressor que habita nele próprio. Não se trata, portanto, de uma abordagem metodológica “neutra”, que, em suma, não existe. É uma forma de ver o ser humano enquanto sujeito responsável e potencialmente transformador do contexto de injustiças ao qual está subjugado.

Diante dessa forma freiriana de ver o ser humano, Guimarães (2011, p. 74) constata que “[...] uma das características que vai marcar essa tradição é exatamente a polêmica com outros tipos de educação para a paz, os quais utilizaram a temática da paz como forma de encobrimento das realidade sociais.”

Outrossim, consideramos que alguns conceitos de Paulo Freire ajudam-nos a melhor compreender uma paz que se dá enquanto construção social. Acerca do conceito de conflito, por exemplo, consideramo-lo inerente às relações humanas, marcadas por diferenças de valores e de pensamentos. O conflito é construtor de novos conhecimentos e, por esse motivo, necessário ao desenvolvimento da humanidade. O problema se dá quando o conflito é marcado pelo desrespeito e autoritarismo, comumente quando algum tipo de poder é utilizado para se sobrepujar a uma das partes. A violência surge quando, a partir do conflito, dá-se uma relação entre alguém que se torna opressor e um outro que, conseqüentemente, é o oprimido (FREIRE, 2003). Trata-se de um ato de intolerância, o qual pressupõe uma não aceitação das diferenças, da diversidade que o outro representa (FREIRE, 2006).

As relações humanas são marcadas pela diversidade, permeadas por diferenças de poder. Fazer emergir uma Cultura de Paz mostra-se como um ato revolucionário, através do qual saímos de uma relação de dominação para fazer surgir uma nova realidade. Isso se refere ao movimento de buscar alcançar um sonho possível, através de uma *práxis* libertadora. No contexto de vida atual podemos destacar como sendo uma situação-limite o momento de exacerbação dos mais diversos tipos de violência. Ao considerarmos a possibilidade de transformação desse contexto, estamos agindo em favor da concretização de um "inédito-viável" (FREIRE, 2003), ou seja, a materialização de um sonho possível através de uma ação libertadora.

Ana Maria Freire (2006, p. 393) em *Educação para a paz segundo Paulo Freire*, afirma que:

A paz tem sua grande possibilidade de concretização através do diálogo freiriano porque ele inscreveu na sua epistemologia crítica a intenção de atingi-la. O diálogo que busca o saber fazer a paz na relação entre subjetividades entre si e com o mundo e a objetividade do mundo, isto é, entre os cidadãos e a possibilidade da convivência pacífica, é a que autentica este inédito-viável. A educação pelo diálogo que forma homens e mulheres na e voltada para cultura da paz, da solidariedade, da fraternidade e da libertação humana.

Apesar de discordarmos de Freire quando este defende o direito à violência para quem está sendo proibido de sobreviver (FREIRE, 2006), uma vez que, ainda que compreendamos o pensamento do autor, observamos que as ações de não-violência e



desobediência civil praticadas por Gandhi e Martin Luther King demonstram que existem outras vias possíveis, não podemos deixar de considerar a relevância da obra freiriana para a educação para a paz. Vemos que as contribuições de Freire, principalmente no tocante à dialogicidade e crítica aos atos de opressão, que desumanizam as pessoas, são basilares para que tenhamos uma compreensão de paz potencializadora e transformadora, em relação à realidade humana. Paulo Freire sonhou com uma sociedade mais justa e bonita de se viver, sonho esse que ainda não se concretizou, mostrando a necessidade de, ainda hoje, pautarmos as problemáticas referentes à construção de uma justiça social, apresentadas por Freire.

Devemos considerar que a paz é um fenômeno cultural e, como tal, nasce a partir de uma construção social. Pensando nisso chegamos à uma outra tradição apresentada por Guimarães (2011) e que trazemos para essa discussão, qual seja a socioafetiva ou sociocrítica. Guimarães diz que essa tradição surge como uma vertente que criticava as limitações das experiências de educação para a paz anglo-saxônicas e nórdicas, de conteúdo, prioritariamente, cognoscitivo. Essa proposta visa “[...] o envolvimento pessoal do aluno mediante condutas pró-sociais” (GUIMARÃES, 2011, p. 81).

Acerca da tradição socioafetiva, Guimarães (2011, p. 82) diz que esta é:

[...] influenciada, em primeiro lugar, pela expansão da aplicação das ciências sociais em educação, notadamente o enfoque experimental. A escola, a classe, a comunidade tornam-se o marco em que os alunos experimentam de maneira direta suas realidades pessoais e sociais. O conhecimento é enriquecido, e mesmo gerado, por pesquisas, jogos de projeção, projetos de ação comum, incidentes críticos, etc. Partindo da situação baseada na experiência, as reações e os sentimentos constituem a base para discussões livres e atividades complementares. Da descrição se passa para a análise e, assim, o aluno chega ao plano das generalizações.

Vemos que essa tradição propõe um novo modelo de relação entre docente e discente. O saber, o professor e os conhecimentos previstos na grade curricular deixam de ser protagonistas. O discente, diante do aprendizado mediante a experiência, através da qual pode, inclusive, produzir novos saberes, deve tomar para si a responsabilidade de ser sujeito influenciador do seu contexto. Estamos diante de uma perspectiva de educação para a paz que entende esse conceito na dimensão de relacionamento entre as pessoas, observando quais elementos relacionais propiciam um contexto de paz. Como entender, portanto, o diálogo e o conflito, diante dessa proposta de ensino?

O estabelecimento de uma Cultura de Paz dá-se através do respeito à diversidade, aos direitos humanos e de práticas de fomento à justiça, em que se busca resolver os conflitos democraticamente, através do diálogo (JARES, 2002). Não há, portanto, paz sem o diálogo. O conflito é inerente às relações humanas, marcadas por diferenças de

valores e de pensamentos. O conflito é construtor de novos conhecimentos e, portanto, necessário para o desenvolvimento da humanidade.

Percebemos, dessa forma, três categorias centrais, segundo Jares (2007), ligadas ao estabelecimento de uma Cultura de Paz, quais sejam, direitos humanos, justiça social e dialogicidade. Lembrando que há que se levar em consideração duas dimensões do conflito, que são o conflito positivo e o conflito negativo. A seguir iremos desenvolver cada uma dessas categorias.

Acerca da relação entre Direitos Humanos e Cultura de Paz, consideramos que não há como separarmos esses assuntos, uma vez que estão naturalmente interligados, na medida em que só há paz quando existe respeito às diversidades. A igualdade coexiste com a integração do diverso. Sem isso não se trata de igualdade, e sim de tentativa de homogeneização, de intolerância ao diferente (JARES, 2007).

Falar de Direitos Humanos é, ainda, trazer à tona a necessidade da efetivação de direitos básicos, tais como direito à vida, liberdade, moradia, educação e alimentação. Lodi (2004, p.10-11) nos diz que:

A expressão 'direitos humanos' é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. Todos os seres humanos devem ter asseguradas, desde o nascimento, as condições mínimas necessárias para se tornarem úteis à humanidade, como também devem ter a possibilidade de receber os benefícios que a vida em sociedade pode proporcionar. Esse conjunto de condições e de possibilidades associa as características naturais dos seres humanos, a capacidade natural de cada pessoa e os meios de que a pessoa pode valer-se como resultado da organização social. É a esse conjunto que se dá o nome de direitos humanos.

Vemos que todo discurso de paz que não se fundamente no respeito aos Direitos Humanos se refere a uma paz negativa (JAREZ, 2007), ou seja, uma paz baseada no silenciamento dos conflitos e negação das condições básicas para a existência humana digna. Isso porque a conquista do crescimento econômico e progresso material, por exemplo, pautada no desrespeito à dignidade humana, são inválidos e servem ao interesse de uma minoria. O crescimento deve ser inclusivo, respeitando o princípio da igualdade de direitos. Destacamos que:

[...] a afirmação da igualdade de todos os seres humanos não quer dizer igualdade física nem intelectual ou psicológica. Cada pessoa humana tem sua individualidade, sua personalidade, seu modo próprio de ver e de sentir as coisas. Assim, também, os grupos sociais têm sua cultura própria, que é resultado de condições naturais e sociais. Um grupo humano que sempre viveu perto do mar será diferente daquele que vive, tradicionalmente, na mata, na montanha ou numa região de planícies. Do mesmo modo, os costumes e as relações sociais da população de uma grande

metrópole não serão os mesmos da população de uma cidadezinha pobre do interior, distante e isolada dos grandes centros. Da mesma forma, ainda, a cultura de uma população predominantemente católica será diferente da cultura de uma população muçulmana ou budista. (LODI, 2004, p. 11).

A diversidade deve ser um fator valorizado. A condição humana traz em si a dimensão da diversidade. Quando optamos pelo diálogo, pela resolução não-violenta de conflitos, as diferenças podem ser utilizadas como propulsores para o crescimento mútuo.

Observamos que a efetivação dos Direitos Humanos se dá por meio de políticas afirmativas das diferenças. No Brasil, destacamos o terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – III, decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009) em que se discute, entre outras questões, a universalização dos direitos em um contexto de desigualdades (BRASIL, 2009). Para tanto, pautam-se a promoção de direitos de crianças e adolescentes, a garantia da igualdade na diversidade, a garantia dos direitos humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena e, por fim, o combate às desigualdades estruturais, em referência a políticas afirmativas quanto à raça e ao gênero. Essas diretrizes visam atender as várias demandas relativas aos Direitos Humanos que o Brasil apresenta.

Todas essas ações estão pautadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), documento que se tornou um marco legal da humanidade, no que diz respeito aos direitos (e consequentes deveres) do ser humano enquanto cidadão do mundo.

Intrinsecamente ligado aos direitos humanos está a justiça social. Jares (2002) correlaciona os conceitos de justiça social e desenvolvimento. Para Jares (2002):

[...] a noção de *desenvolvimento* está imersa na de *paz* em acepções diversas: a paz como sinônimo de justiça social; a paz como superação das violências estruturais, começando pelas que têm a ver com as próprias necessidades básicas; a paz como plena realização das potencialidades humanas, etc (p. 127, grifos do autor).

Importante esclarecer que Jares (2002) compreende o desenvolvimento em uma acepção ampla do termo, o que envolve a satisfação das necessidades humanas básicas, quais sejam a sobrevivência, o bem-estar, a identidade e a liberdade. O desenvolvimento de um povo deve, portanto, promover a dignidade humana, lembrando, também, de promover a saúde e bem-estar na dimensão ecológica, ou seja, do meio ambiente.

A seguir Jares (2002) trata da relação entre democracia e paz. O autor propõe o que ele denomina uma regeneração da vida democrática, a qual deve ocorrer em quatro direções:

[...] democratizando o conhecimento e possibilitando o acesso à cultura ao conjunto da cidadania; favorecendo a participação e o controle social dos assuntos políticos; exigindo uma nova forma de fazer e entender a política, que rompa com a atual tendência altista [...] e, em quarto lugar, contrariando a concepção de democracia liberal limitada unicamente ao âmbito político, democratizando a economia. (JARES, 2002, p. 130).

O autor tece críticas à concepção de democracia que a restringe somente ao seu aspecto representativo, que se expressa através do direito que temos, de tempos em tempos, à escolha, através do voto, dos nossos representantes políticos. Para que haja democracia, no sentido mais profundo desse conceito, é necessário que se estabeleça um contexto de respeito aos direitos humanos e contra a discriminação e marginalização de setores sociais (JARES, 2002).

Buscando uma melhor compreensão quanto a como pode se dar essa democracia verdadeira nos remetemos às contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2005), no que tange às reflexões do autor acerca dos conceitos de democracia representativa e democracia participativa:

Através dos Estados mais desenvolvidos e das agências multilaterais, a globalização neoliberal está a impor aos países periféricos formas de democracia de baixa ou baixíssima intensidade. Mas a imposição não ocorre sem resistências. Estão a emergir formas de democracia de alta intensidade. As classes populares, os grupos sociais oprimidos, fragilizados, marginalizados, estão hoje em muitas partes do mundo a promover formas de democracia participativa. Trata-se de formas de democracia de alta intensidade que assentam na participação activa e constantemente renovada das populações e através das quais procuram resistir contra as desigualdades sociais, o colonialismo, o sexismo, o racismo, a destruição ambiental. (SANTOS, 2005, p. 106).

Essa colocação de Boaventura Santos nos remete à situação vivida no Brasil entre os meses de junho e julho de 2013. Ocorreu a eclosão de manifestações por todo o Brasil, inicialmente contra o aumento das passagens de ônibus no Rio de Janeiro e São Paulo. Em seguida muitas outras reivindicações se somaram a esse movimento, contra os gastos abusivos do governo em investimentos para a Copa do Mundo de Futebol da Federação Internacional de Futebol Associado (FIFA) de 2014, bem como a favor de melhorias urgentes aos mais diversos serviços públicos, sendo um destes a educação, o que influenciou a aprovação de uma lei, na Câmara dos Deputados, no dia 14 de agosto de 2013, que direciona a maior parte dos recursos oriundos do Pré-Sal para a realização de investimentos na educação (PNE PRA VALER, 2013).

Percebemos que a atuação do jovem, nas manifestações ocorridas no Brasil, exerceu um papel de fundamental importância, demonstrando a relevância que a juventude

pode assumir no movimento de fortalecimento da democracia de um povo, principalmente quando esse sujeito é estimulado para tal.

Segundo Matos (2007, p. 67):

O diálogo com alunos e a comunidade apresenta-se como a forma mais efetiva de construir a paz no espaço escolar. As experiências positivas com jovens e escolas devem ser mais divulgadas. É importante apresentar à sociedade imagens positivas da juventude.

Um exemplo de boa experiência foi relatada por Carneiro, Nascimento e Bastos (2013), acerca do Programa Clube do Jornal e o seu estímulo para o exercício democrático por parte da juventude. O Clube do Jornal é um projeto que trabalha com o jornal na escola, organizando textos produzidos pelos jovens, os quais tratam de temáticas do seu interesse e que se relacionam ao seu contexto escolar. Uma das experiências apresentadas nesse relato é a da organização de jovens ligados ao Clube do Jornal que se uniram e criaram, através de assembleia, a Rede de Integração de Jornais Estudantis (REDIJE). A REDIJE era organizada e coordenada por jovens redatores de jornais estudantis, fortalecendo o trabalho dos jovens redatores, facilitando e ajudando no processo de estruturação dos jornais que enfrentavam dificuldades, tais como resistências de gestores escolares, frente à publicação de matérias que denunciam irregularidades observadas pelos adolescentes dentro do contexto escolar em que estavam inseridos (CARNEIRO; NASCIMENTO; BASTOS, 2013).

Consideramos de fundamental importância esse tipo de organização para que o jovem tenha possibilidades reais de se fazer protagonista. Esse sujeito precisa ter voz para questionar, inclusive, que ideia de protagonismo é essa a que se lhe imputa, que, em muitos casos é aparente e enganosa. Sobre esse ponto Freinet (1974, p.12) nos diz que:

[...] as pessoas têm tendência em impor às gerações que se lhes seguem os mesmos métodos que as formaram, ou deformaram. A cultura tradicional continua obstinadamente baseada num passado caduco e trava as forças inovadoras que dinamizam o avanço.

O autor nos mostra a necessidade que há desse jovem participar ativamente dos processos de tomada de decisão que incidirão diretamente sobre a sua vida.

Experiências como a descrita na página anterior nos dão o tom sobre o que é, verdadeiramente, a democracia participativa, como ela pode se efetivar e o papel decisivo da educação para que ela possa se concretizar. Consideramos que somente segundo esse modelo democrático conseguiremos instituir um contexto de respeito aos direitos humanos, em que

haja o desenvolvimento social pleno, segundo a compreensão que Jares (2002) tem desse conceito.

Vê-se, assim, que os conceitos de desenvolvimento, direitos humanos, e democracia não podem ser apartados. A inter-relação desses conceitos é o que sustenta a compreensão de paz positiva apresentada por Jares (2002, 2007). O outro conceito fundante da perspectiva de paz em Jares (2002) é o de conflito.

Segundo Jares (2002, p. 132, grifo do autor):

Assim como ocorre com o conceito de paz, atualmente, tanto na sociedade em geral como no sistema educativo em particular, predomina a concepção tradicional de *conflito* derivado da ideologia tecnocrática-conservadora que o associa com algo negativo, não-desejável, sinônimo de violência, disfunção ou patologia e, conseqüentemente, como algo que é necessário corrigir e sobretudo evitar.

Jares (2002) critica a concepção tradicional de conflito, a qual relaciona esse conceito à violência. Para o autor há uma grande confusão entre os termos, como se houvesse uma relação de estímulo-resposta entre o conflito e a violência. Em pesquisas realizadas com indivíduos cursando o ensino médio e universitário, Jares (2002) constatou que a concepção de conflito como algo negativo está arraigada nesse público.

Essa concepção tradicional de conflito traz, como consequência, um silenciamento das posturas divergentes e um aparente estado de tranquilidade, resultante do sufocamento das contradições, as quais podem servir para denunciar situações de injustiça. Consideramos que o melhor caminho não é a negação do conflito, ou a compreensão de conflito como algo negativo, posto que essa postura acaba por mascarar o confronto de ideias contrárias, o qual é necessário para a expansão da nossa compreensão acerca das problemáticas que incidem sobre nós.

Diante disso, há que se pensar o que vem a ser conflito. Segundo Jares (2002, p. 135), “[...] o conflito é essencialmente um fenômeno de incompatibilidade, de choque de interesses entre pessoas ou grupos, e faz referência tanto às questões estruturais como às pessoais.” Refletido acerca dessa definição podemos concluir que o conflito não é, em si mesmo, negativo, havendo a necessidade de se repensar a noção que temos desse conceito.

Por conta disso o autor apresenta uma reformulação da perspectiva tradicional de conflito, gerada, pelo legado filosófico-ideológico da não-violência e da Teoria Crítica da Educação e da Pesquisa para a Paz (PP). Essa nova concepção de conflito está reunida no modelo crítico-conflitual-nãoviolento da Educação para a Paz (EP), em que se passa a

considerar o conflito como algo natural, necessário e potencialmente positivo para as pessoas e grupos sociais (JARES, 2002).

Essa nova proposta de lidar com o conflito nos mostra que ele é inevitável, não cabendo, portanto, a sua negação, e sim a sua regulação, tendo como meta a resolução pacífica e criativa. Essa mudança de compreensão tira o conflito do status de indesejável, mostrando que ele é, inclusive, uma força necessária para que se dê a mudança social. Serve ainda de estímulo à criatividade, elemento essencial nas relações humanas. Dito isso Jares defende uma perspectiva de conflito positivo, sendo este um potencial motivador de transformações sociais necessárias. Faz-se necessário, portanto, que aprendamos a utilizar essa força de uma forma positiva, visto a potencialidade destrutiva, no sentido negativo, que o conflito também traz em si (JARES, 2002).

Esses são os elementos necessários à compreensão do conceito de paz no pensamento de Xésus Jares. Fundamentados neles podemos estabelecer o que seria paz negativa e a paz positiva. A paz negativa é herdeira do conceito de *pax romana*, que se refere à ausência de conflitos bélicos ou estado de não-guerra. É a paz do silenciamento das injustiças sociais. No nível interpessoal é a paz do “deixe-me em paz”, que se remete a uma aparente tranquilidade (JARES, 2002). Podemos arrematar dizendo que se trata de uma paz da inércia.

A paz positiva relaciona-se às temáticas expostas, ou seja, o exercício pleno da democracia, o respeito aos direitos humanos e a garantia de uma sociedade mais justa, que beneficie a todos. Também é inerente à paz positiva a concepção de conflito enquanto processo natural, necessário e potencialmente positivo (JARES, 2002).

Concluídas as reflexões acerca do conceito de paz no pensamento de Xésus Jares, abordaremos as contribuições da perspectiva holística para o conceito de paz. Acerca dessa tradição Guimarães (2011, p. 87) nos diz que:

Na educação para a paz, esse movimento expressou-se na chamada tradição holística, a qual, segundo um dos seus mais renomados representantes, o francês residente no Brasil, Pierre Weil, contrapõe-se ao antigo modelo racional ocidental, responsável pela destruição do planeta e pela solução violenta dos conflitos.

Um dos marcos de consolidação do movimento holístico foi a fundação, em 1989, em Brasília-DF, da Universidade Holística Internacional, a qual, posteriormente, se espalhou para outros estados do Brasil, bem como para vários países ao redor do mundo. Em 1993 Pierre Weil publicou *A arte de viver em paz: por uma nova consciência, por uma nova educação*, obra essa que foi recomendada pela Unesco. Em 2000 Weil recebeu uma menção

de honra da Unesco pelo seu trabalho no campo da educação para a paz (GUIMARÃES, 2011).

Guimarães (2011) indica que o centro da proposta pedagógica da tradição holística é a consciência. Segundo o autor essa linha de pensamento sobre a paz dá ênfase à interioridade da paz. Weil (1993) aponta que a transformação no campo da educação inicia-se com a formação dos mestres da nova era, ou seja, passa necessariamente pela formação dos educadores. Por conta disso Weil diz que o seu esforço é feito nesse sentido. Acerca da obra *A arte de viver em paz*, Weil (1993, p. 14) afirma que “[...] indicar aos educadores os meios pedagógicos pelos quais eles alcançarão a transformação da sua própria consciência e da de seus alunos é o objetivo principal deste manual.”

Outro ponto central da proposta de educação para a paz apresentada por Weil, segundo Guimarães (2011) é o que ele denomina de *fantasia da separatividade*, que se refere à ideia de que o ser humano e o universo não guardam qualquer relação.

A partir desse conceito, explicita, então, os três níveis da visão holística da educação para a paz: a arte de viver em paz consigo mesmo, a arte de viver em paz com os outros e a arte de viver em paz com a natureza. A paz interior compreende a paz com o corpo, do coração e do espírito. As manifestações sociais de energia abrangem a educação cultural para a paz, a educação social para a paz e a educação econômica para a paz, enquanto a pedagogia ecológica cobre os níveis da matéria, da vida e da informação. (GUIMARÃES, 2011, p. 90).

Consideramos que uma das grandes novidades do pensamento apresentado por Weil (1993) é a de abordar a temática de espiritualidade, de uma forma detalhada e aprofundada, nas reflexões acerca da paz, cultura de paz e educação para a paz. O autor também aborda a relação entre paz e meio ambiente, falando da arte de viver em paz com a natureza.

Vemos, por fim, que fazer emergir uma Cultura de Paz mostra-se como um ato revolucionário, através do qual saímos de uma relação de dominação para fazer surgir uma nova realidade, a qual será construída a várias mãos.

Várias ações voltadas para a Cultura de Paz vêm se tornando práticas cada vez mais presentes na nossa sociedade. Diversos estudos (JARES, 2002, 2007; MATOS, 2011, 2012, 2013; MATOS; NONATO JUNIOR, 2010) comprovam uma preocupação cada vez mais frequente em registrar ações voltadas para a Cultura de Paz. Instituições de Educação, ONG's e Movimentos Sociais apresentam, a cada dia, novas experiências exitosas de paz. Frente a crise de valores que se desenrola na atualidade, a qual gera sintomas como a depressão e o desrespeito ao próximo (FRANKL, 1987). A paz vem ocupando um espaço em que as pessoas buscam encontrar sentidos para a sua vida.



Percebemos que as pesquisas e ações que nascem a partir de iniciativas individuais de alguns educadores, bem como o contexto em que se fazem presentes muitas dificuldades em termos da inter-relação dos sujeitos inseridos no espaço da escola, têm estimulado setores da administração pública a acreditarem, apoiarem e estimularem ações voltadas para a Cultura de Paz. No âmbito municipal, em Fortaleza-CE, observamos várias ações engendradas no intuito de se estimular o advento de práticas que promovam a Cultura de Paz no ambiente escolar (CORDEIRO *et al.*, 2012; FARIAS; FARIAS; SARAIVA, 2012; SOUZA; MATOS, 2012). A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza lançou o projeto Cultura de Paz e Valores Humanos, mediante o qual convidou os professores da Educação Básica da rede pública de ensino de Fortaleza à realização de projetos interdisciplinares sobre a paz na escola. A SME justifica esse convite chamando a atenção para o fato de que a escola é um espaço de convivência e socialização, entre alunos e professores, ou entre alunos e outros sujeitos sendo, portanto, um cenário onde se desenvolvem inúmeras ações que contribuem para a formação integral do educando (FORTALEZA, 2014).

Outro projeto lançado recentemente pela SME de Fortaleza, em parceria com a ONG Terre des hommes Brasil (Tdh Brasil), Ministério Público do Estado do Ceará (MP-CE) e Secretaria Municipal de Segurança Cidadã (Sesec), tem por objetivo implementar o Programa de Mediação Escolar e práticas restaurativas para prevenção da violência e resolução de conflitos na escola. Essa prática está sendo desenvolvida na Escola Municipal Torres de Melo, apresentando bons resultados até então. O projeto que nasceu da parceria das várias instituições citadas, atenderá, inicialmente, 12 escolas da rede pública de ensino de Fortaleza, alcançando um público de aproximadamente 10.000 alunos (CARVALHO, 2014).

No âmbito internacional destacamos o programa *Peace Projects: for a more peaceful world* (Projetos da Paz: por um mundo mais pacífico – tradução livre). Esse programa, mantido pela Fundação de Escritores e Jornalistas (JWF, em inglês), objetiva subsidiar, com um valor de U\$ 50.000,00 (cinquenta mil dólares americanos) ações voltadas para a paz ao redor do mundo, estimulando projetos de práticas de diálogo e reconciliação, fomento ao pluralismo cultural e à liberdade de crença, promoção do desenvolvimento econômico e social com responsabilidade ambiental, respeito aos direitos humanos, igualdade de gênero e empoderamento, entre outros. Podem submeter projetos, visando o subsídio oferecido, organizações sem fins lucrativos (ONG's) e pessoas físicas (incluindo, mas não se limitando a acadêmicos, ativistas, artistas, líderes comunitários, educadores,

cineastas, jornalistas, assistentes sociais e alunos), de qualquer nacionalidade (PEACE PROJECTS, 2014).

Percebemos que já se podem observar diversas conquistas em prol de uma Cultura de Paz e de prática de Educação para a paz. São muitos, também, os desafios. Como falamos, podemos dizer que a implementação de uma Cultura de Paz nas relações humanas é um inédito viável (FREIRE, 1992).

Atualmente parece que vivemos a crisálida. A crisálida representa uma metamorfose, palavra que vem do grego *meta* + *morfheus*, se refere ao deus grego Morfeu. Este é o deus do sono e da recriação. Ou seja, aquilo que cria uma nova versão de si mesmo. Tudo que vive se recria, se contextualiza, se atualiza. A crise é, portanto, uma oportunidade de recriação. Os desavisados que olham para a crisálida denunciam a morte da lagarta. Aqueles que estão atentos anunciam o nascimento da borboleta (CREMA, 1995).

Cabe-nos buscar as novas perspectivas que surgem e que simbolizam a recriação daquilo que precisa ser revisto. Visto isso desejamos, a seguir, apresentar a experiência do reiki na EPAC, analisando os resultados obtidos mediante a investigação realizada.

#### 4 O REIKI NA EPAC: ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA

As plantas, como os seres humanos, têm os seus ritmos próprios de florescimento, que devem ser respeitados. Às vezes, é necessário um tempo de retiro na escuridão do solo profundo, para que seja revitalizada a seiva que remeterá o organismo para a expansão, para o alto. Nossas expectativas podem ser até inibidoras desse processo natural. É o que verificamos quando queremos que alguém cresça e se transforme... e nada. Um dia desistimos e eis que, então, constatamos, assombrados, que o milagre da transformação naturalmente se fez, sem nem ao menos percebermos. Paradoxalmente, é como estar na frente de alguém, apregoando: “Siga adiante!”. Quando nos afastamos, damos espaço ao outro para seguir o seu curso natural. Podemos obrigar alguém a ser prisioneiro; jamais poderemos forçá-lo, entretanto, a ser livre.  
(Roberto Crema)

A entrada do pesquisador no campo, a definição do tema e da metodologia da pesquisa são ações dinâmicas que exigem paciência e sensibilidade por parte do cientista, que o permita olhar para o contexto no qual deseja se inserir “lendo”, nos seus acontecidos concretos, bem como nos ocultos e subliminares, o que esse campo lhe diz. É o que Laplatine (2004) diferencia entre o ato de ver e o de olhar. O ver se refere a uma percepção imediata, superficial, enquanto que o olhar se dá pela interpretação e assimilação das nuances, o que só pode acontecer quando nos encharcamos, como nos diz Paulo Freire (1992), dos valores da cultura das pessoas que estão imersas no contexto no qual estamos nos inserimos para realizar a investigação. Partimos do pressuposto de que não existe um olhar neutro, objetivo, apolítico por parte do pesquisador. Esse, portanto, realizará a leitura desse campo mediado pelas lentes de valores dos seus óculos culturais (LAPLATINE, 2004). Em suma podemos afirmar que “o ponto de vista é sempre a vista de um ponto” (BOFF, 2008), o que não invalida as análises e conclusões realizadas pelo cientista da área de conhecimento das ciências humanas.

Esse cientista, na prática do seu exercício cotidiano da paciência, vai aprendendo a deixar que o campo tome o seu rumo natural, tal como nas metáforas expostas acima por Crema. Foi o que buscamos realizar na elaboração dessa pesquisa, observando o contexto e realizando uma aproximação sucessiva. A seguir descrevemos como se deu o nosso processo de entrada no campo, etapa inicial da pesquisa-ação. Na sequência apresentamos as análises dos dados coletados, refletindo acerca das consequências geradas pela implementação do projeto de reiki na EPAC.

#### **4.1 Inserção no campo: o processo de tornar-se parte da escola**

Na EPAC, professores que foram sensibilizados para a importância de práticas que fomentem a Cultura de Paz na escola, mediante participação que tiveram nos seminários de Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade, e nas Oficinas de educação para a paz na escola (ações promovidas pelo Grupo Cultura de Paz, Juventudes de Docentes da Universidade Federal do Ceará-UFC), deram início a práticas pedagógicas voltadas para a formação de valores humanos, através de estudos sobre a história de vida da pacifistas da humanidade, bem como vivências em cultura de paz, tendo como exemplo disso o I e II Passeio Ciclístico Juventude, Esporte e Paz. No contexto da EPAC destaca-se a figura da professora Ildenia Santos, organizadora dos passeios ciclísticos e membro do Grupo Cultura de Paz – UFC.

Tal como exposto em capítulos anteriores, uma das atividades do projeto de reiki na EPAC foi a palestra realizada nessa escola pela professora Kelma Matos, coordenadora do grupo de Cultura de Paz da UFC. Nessa ocasião a professora Kelma compartilhou com os professores a experiência de uma escola de Brasília que inseriu a terapia reiki nas suas atividades, tendo como resultado reações positivas do corpo escolar (estudantes, professores e demais funcionários) com relação a essa prática. O relato desse estudo gerou curiosidade por parte dos professores da EPAC, os quais desejavam saber o que, especificamente, seria a terapia reiki, como ela funcionava, quais os seus resultados, como poderia ser implementada no contexto da escola.

Essa curiosidade inicial desdobrou-se em uma reunião, organizada pela professora Ildenia Santos, com os professores que desejavam conhecer mais sobre o reiki, resultando em apontamentos para a implementação dessa terapia na EPAC. Combinou-se, em acordo feito entre os presentes nesse encontro, que os professores seriam os primeiros a receberem reiki, de forma que docentes da EPAC pudessem ser iniciados nessa terapia para se tornarem colaboradores do projeto. Nessa reunião alguns professores expuseram experiências que já haviam tido com essa terapia, inclusive com o caso de parentes que passavam por problemas de saúde e que receberam o reiki como complemento ao tratamento que vinham realizando. Fomos abordados por professores que buscavam ajuda, falando sobre problemas emocionais pelos quais vinham passando, ou ainda, apresentando problemáticas relacionadas a questões sobre relacionamentos familiares. Isso reforçou o nosso entendimento acerca da importância do projeto de reiki para esses profissionais, e da potencialidade de contribuições que essa atividade poderia trazer para a escola. Ocorreu,

dessa forma, a primeira fase da pesquisa-ação realizada na EPAC, que foi o planejamento dessa investigação interventiva (THIOLLENT, 2005).

No primeiro momento do projeto, voltado para a aplicação de reiki em pessoas da equipe de docentes da escola, nos dispusemos a dedicar, em média, dois dias por semana para essa atividade. Objetivávamos, também, mediante essa presença periódica, a aproximação sucessiva com o campo de pesquisa. A sala dos professores, ao longo desse processo inicial, foi o espaço prioritário para a realização dessas observações. Ali conversamos, comemos junto e ouvimos as dificuldades enfrentadas pelo docente no cotidiano em sala de aula, em que a problemática da indisciplina sempre era exposta, lemos os avisos e cartazes do flanelógrafo, atentamos para os debates sobre questões que envolviam casos de violência em escolas por onde haviam passado.

Em alguns momentos chegamos a ser confundidos como professor da escola, o que nos trouxe satisfação, posto que, para nós, isso se mostrou como um sintoma de que estávamos bem integrados ao campo de pesquisa.

Durante a aplicação de reiki nas professoras (posto que, nessa primeira etapa do projeto, a grande maioria das pessoas que foram receber reiki eram mulheres, com exceção de dois homens, como citado) fomos estabelecendo vínculos, criando e fortalecendo relações pautadas na confiança. Ser terapeuta das professoras e, ao mesmo tempo, observador desse campo pesquisado, foi uma experiência rica. Tivemos a oportunidade de oferecer momentos de escuta sensível<sup>18</sup>, que precedia ou sucedia as aplicações de reiki, o que trouxe contribuições significativas em relação ao nosso processo de autoconhecimento e de cuidado e autocuidado das professoras.

Aplicamos o reiki semanalmente, com boa aceitação do corpo docente, tendo uma média de 3 a 5 atendimentos diários. Não tivemos pressa em finalizar essa etapa, primeiramente porque considerávamos fundamental esse processo de experimentação da terapia por parte das pessoas que desejavam se tornar terapeutas reikianas. Em segundo lugar pelo fato de que havíamos enviado um projeto para a SEDUC-CE, o qual elaboramos em conjunto com a professora Ildenia Santos, mas que seguiu para a Secretaria de Educação com o nome e matrícula da professora Ildenia, dado que somente esta é funcionária do Estado do Ceará, e vinculada institucionalmente à EPAC.

---

<sup>18</sup>A escuta sensível parte de um sentimento de identificação entre pares. Trata-se do exercício de sentir o universo afetivo, cognitivo e imaginário do outro. Pela escuta sensível procura-se compreender por empatia, mediante uma abertura holística, ou seja, apoia-se na totalidade dos cinco sentidos da pessoa. Expressa-se mediante uma presença meditativa (BARBIER, 1998).

O projeto, que solicitava o financiamento da iniciação em reiki das professoras por parte da SEDUC ainda não obteve retorno. Consideramos que esse percalço, tal como muitas outras problemáticas ocorridas ao longo da pesquisa, serviu para o nosso aprendizado enquanto pesquisador e, nesse caso, pode ter contribuído positivamente para o projeto de reiki na EPAC.

Consideramos que esse período de aproximação progressiva ao contexto da escola, apropriação das informações apresentadas pelo campo, aplicação de reiki e escuta sensível das pessoas que receberam reiki, configurou-se como a segunda etapa desta pesquisa-ação, referente à coleta de dados (THIOLLENT, 2005)

O aprendizado que tivemos se deu, principalmente, pelo processo de tornar-se mestre em reiki, condição necessária para realizar a iniciação das professoras da EPAC. Como exposto no capítulo 1, realizamos o nosso mestrado em reiki com a mestra Amora Matos.

Para a realização do mestrado em reiki fez-se necessário que passássemos vinte e um dias sem realizar o consumo de carne vermelha, buscando ainda realizar exercícios de meditação, bem como outras práticas de autoconhecimento. Por uma questão de falha de comunicação com a mestra Amora, tivemos o entendimento de que deveríamos evitar o consumo de carne em geral. Dessa forma, ao longo dessas três semanas, este pesquisador tornou-se vegetariano, uma experiência que gerou reflexões acerca da alimentação predominante na nossa sociedade, ainda bastante centrada no consumo da carne. Tivemos a vivência de um estado de purificação do corpo e bem-estar, apesar das muitas dificuldades diárias enfrentadas por conta dessa limitação, tal como a pouca oferta de estabelecimentos que ofereçam alimentação vegetariana. Ainda mais intenso mostrou-se o processo de aprofundamento das práticas de autoconhecimento. Nesse ponto lembramos de Paulo Freire (1992) quando nos diz que o processo de conscientização é também um ato de conscientização de si mesmo. Guimarães (2006) também reforça a necessidade de buscarmos estabelecer uma coerência entre o nosso discurso em prol da paz e a nossa prática de vida cotidiana.

A iniciação em reiki, realizada ao longo de um dia, na residência da mestra Amora Matos, foi o ponto de culminância desse processo, a partir do qual nos sentimos em um estado de harmonia e sensação de paz interior, o qual nos permitiu termos a confiança necessária para realizar a iniciação das professoras da EPAC, ainda que não houvéssemos participando, enquanto mestre, de nenhum processo anterior de iniciação de novos terapeutas.

Hoje vemos que a iniciação em reiki começou, na verdade, no processo de ser terapeuta reikiano, realizando uma pesquisa acadêmica com relação a essa prática e com o aprofundamento do nosso conhecimento acerca dessa terapia. Ficou claro para nós que o mestrado em reiki começa logo após realizarmos o nível II, a depender do nosso interesse em nos aprofundarmos na prática do reiki, realizando, concomitantemente a isso, o nosso processo de autoconhecimento. Da mesma forma não nos tornamos psicólogos ao cursarmos todos os créditos do curso de Psicologia e, ao final disso, receber o nosso certificado. Não nos tornamos mestres em educação ao defendermos a nossa dissertação.

Esses episódios também são pontos de culminância, de um processo de aprendizagem e autoconhecimento que abarca vários outros episódios. Por conta disso há bacharéis em Psicologia que não são psicólogos e mestres em Educação que não são, verdadeiramente, mestres. O exercício autêntico desses papéis passa pela vivência de práticas significativas para o sujeito, as quais, geram novos aprendizados, incorporação de novos saberes, bem como muitas perdas, de fantasias que não nos servem mais. Por conta disso nem todo mundo busca viver esse processo plenamente, pois teme abrir mão da sua posição, da sua zona de conforto, para ir além, abraçar-se com o novo, que pode causar medo, posto que é desconhecido.

Tornar-se mestre em reiki e realizar essa pesquisa é, em última instância, passar por experiências que resultarão em um saber que nasce da nossa autobiografia. É, portanto, um processo espiritual, posto que expandimos a nossa consciência, atingindo novos níveis de percepção (WILBER, 2008).

Consideramos a iniciação em reiki como um catalisador do nosso processo de autoconhecimento. Tanto é que, segundo relatos de mestres em reiki (DE'CARLI, 2006; SORDI, 2008), a iniciação nessa terapia pode gerar reações, algumas das quais foram descritas no subtópico, inserido no capítulo 2, no qual tratamos da terapia reiki. Por conta disso, ao mesmo tempo que realizávamos o incentivo aos docentes da EPAC, para que fizessem a iniciação em reiki, buscamos respeitar o espaço e o tempo de cada um, de forma que pudessem tomar essa escolha conscientemente. Nessa etapa da pesquisa, alguns professores manifestaram o seu desejo de desistir de participar do processo de iniciação. Outros apresentaram limitações que, por mais que frente a elas apresentássemos possibilidades de flexibilização, se mostravam intransponíveis. Desta feita, interpretamos que nas entrelinhas dessas expressões de impossibilidades, havia a fala de que não desejavam mais ser iniciados, pelo menos naquele momento. Tomamos, então, a postura de

respeitar esse posicionamento, ao mesmo tempo que nos mostrávamos abertos para rediscutirmos essa proposta em outras oportunidades.

Ao final desse processo de engajamentos, negociações e desistências, foram iniciadas 4 professoras, de um total de 10 professoras e 2 professores que receberam reiki ao longo de 3 meses. Realizamos a iniciação dessas 4 professoras em dois momentos distintos; em uma semana 2 professoras (dia 13 de novembro de 2013), ao longo de todo um dia (das 8 da manhã às 17 horas, aproximadamente) e das outras duas professoras na semana seguinte (dia 19 de novembro de 2013), também ao longo de um dia. O local escolhido foi a casa de praia de um amigo, no intuito de facilitar o processo de introspecção e relaxamento. O efeito alcançado coincidiu com esse objetivo, segundo o relato das docentes. A alimentação foi partilhada e não foi cobrada taxa de iniciação em reiki, posto que a contrapartida que solicitamos foi a contribuição para o projeto de reiki na EPAC.

Nessa época ainda não havíamos atentado para a importância de se deixar definido, juntamente com as professoras (ainda antes da iniciação), um turno de um dia da semana em que poderiam estar se dedicando ao projeto e se, caso pretendessem se transferir da escola, poderiam mesmo assim contribuir. Posteriormente, esse ponto se mostrou fundamental para o estabelecimento do acordo, principalmente ao sabermos que, no período de reinício das aulas na EPAC no ano de 2014, já não poderíamos contar com a colaboração de duas professoras que haviam se transferido para outra escola.

A iniciação dividiu-se em dois momentos; no turno da manhã, entre as 8h e 12h, realizou-se a leitura da apostila “Reiki, Sistema Usui de Cura Natural: Reiki Nível I e Nível II, O Despertar e A Transformação” de autoria da mestre em reiki Kelma Socorro Lopes de Matos (2005). Realizávamos uma pausa para o almoço e breve repouso. A partir das 13 horas foi feito o processo de iniciação. Após iniciar as duas professoras, realizamos uma prática em reiki, em que fizemos aplicações uns nos outros. Esse momento serviu para que fossem tiradas dúvidas a partir de uma primeira experiência concreta enquanto terapeuta reikiano.

Tendo sido realizadas as iniciações, passamos a uma nova fase do projeto de reiki na EPAC, em que expandimos a possibilidade de atendimento para alunos da EPAC, docentes e demais funcionários da escola. Em decorrência de uma discussão feita com as reikianas do projeto, por conta de uma solicitação da direção da escola e, dada a demanda que alguns alunos apresentaram ao longo do projeto, passamos a nos disponibilizar para também realizar aplicação em parentes de alunos, bem como em amigos e outras pessoas da comunidade que, de alguma forma, estivessem ligados à escola. Os professores que não



havia sido iniciados em reiki, incluindo-se aqueles que não haviam recebido reiki na primeira etapa do projeto, também foram convidados a participar dessa atividade.

Como dito anteriormente, ao reiniciarmos o projeto soubemos que duas professoras que haviam sido iniciadas em reiki haviam se afastado da escola. A equipe do projeto passou a ser constituída, portanto, pelas duas professoras iniciadas que permaneciam e pelo pesquisador. Planejamos, conjuntamente, uma atividade de sensibilização com os alunos acerca do projeto de reiki na EPAC. Iniciou-se, dessa forma, a terceira fase dessa pesquisa-ação, referente à análise dos dados coletados até então e planejamento das ações (THIOLLENT, 2005). Esse planejamento conjunto também se deu quando projetamos as aplicações voltadas somente para os professores, contudo, consideramos que esse momento da pesquisa representou uma maior participação colaborativa por parte das docentes, que agora haviam se tornado reikianas. Por sua vez, a quarta etapa da pesquisa, de implementação das ações, iniciou-se com a realização da sensibilização, continuando através das aplicações de reiki (THIOLLENT, 2005).

Antes dessa sensibilização traçamos um plano com relação à implementação do projeto de reiki na EPAC. Tínhamos um receio inicial de não dar conta da demanda dos alunos. A nossa experiência anterior com adolescentes, com a aplicação de reiki nos acolhimentos institucionais, nos mostrou que o interesse por parte dos alunos pelo reiki tendia a ser grande. Dessa forma pensamos que seria mais adequado tentar restringir o público atendido, conforme critérios que apresentamos no capítulo 1, tal como atendimento no contra-turno do horário de aula do discente, bem como a obrigatoriedade do termo de compromisso assinado por um responsável para que o aluno menor de idade pudesse receber o reiki.

Feita a definição desses pontos, elaboramos, conjuntamente, um material para a apresentação do projeto aos alunos da escola (*slides*, contrato e breve esclarecimento sobre o que é o reiki), tendo como objetivo sensibilizá-los para a participação nas atividades de reiki na escola. Preparamos uma apresentação de 15 minutos e, em um dia (turnos da manhã e da tarde), conseguimos apresentar o projeto para todos os alunos que estavam presentes na escola no dia agendado para a realização dessa sensibilização. Para tal, utilizamo-nos da sala de vídeo da EPAC, onde cabem cerca de 100 pessoas. A escola nos cedeu um aparelho retroprojetor, um microfone e uma caixa de som. Conseguimos juntar 2 ou 3 turmas por apresentação. Elas iniciavam com a pergunta “alguém aqui já ouvir falar sobre o reiki?” Um ou dois alunos, em um universo de cerca de 1.000 sujeitos, afirmaram que já tinham ouvido falar, sem saberem, contudo, dar maiores informações acerca do que seria o reiki.

No decorrer da apresentação ficamos responsáveis pela condução da atividade, enquanto as professoras reikianas davam apoio, trazendo os alunos de suas salas, distribuindo os termos de compromisso para os alunos que manifestavam interesse em receber o reiki e entregando os informes que falavam sobre o que é o reiki. A direção da escola nos deu total apoio quanto a acordarmos com os professores, dada a necessidade tirarmos os alunos de sala de aula para a realização da sensibilização. Destacamos, ainda, que nesse mesmo dia, para o turno da tarde, estava agendada uma reunião da diretora da escola com os pais dos alunos novatos, a qual seria realizada na mesma sala em que estávamos fazendo a sensibilização dos alunos. Combinamos os horários para o uso da sala, de forma que nenhuma das atividades foi prejudicada. A forma como a sensibilização foi planejada, bem como o apoio que a direção da escola nos deu para a concretização dessa tarefa, reforçam, a nosso ver, o caráter colaborativo e democrático que conduziu os trabalhos dessa pesquisa-ação.

O interesse e curiosidade apresentados pelos alunos foram latentes. Uma média de 10 alunos, em cada grupo de 100, solicitou o termo de compromisso para a participação no projeto de reiki na EPAC, significando que cerca de 100 alunos receberam esse documento. Frente a isso, reforçou-se em nós a impressão de que tínhamos uma grande demanda assim que iniciássemos as sessões de reiki abertas para esse público. Contudo, não foi isso que aconteceu.

Nas primeiras semanas tomamos uma postura de aguardar na sala a vinda dos alunos e/ou professores que desejassem receber reiki. Nas primeiras semanas chegamos a passar algumas manhãs e tardes sem atender uma única pessoa. Um aluno compareceu em um dia da segunda semana do projeto. Esse discente estuda no turno da manhã e foi à escola no turno da tarde para receber o reiki, levando em conta que ele não mora no bairro do Conjunto Ceará, tendo sido necessário dispor do transporte público para se deslocar até a escola. Segundo o seu relato ele se sentiu muito bem e, desde então, tem recebido reiki com uma frequência de quase uma vez por semana.

Partindo da hipótese de que os alunos não vinham receber o reiki porque tinham dificuldades para se deslocar até a escola no contra turno da sua aula, vimos que precisávamos mudar a estratégia do projeto. Passamos a permitir que os estudantes pudessem receber o reiki no mesmo turno em que estavam tendo aulas. Diante dessa alteração a procura pelo atendimento cresceu um pouco. Frente a isso elaboramos uma nova hipótese, de que os discentes poderiam estar tendo dificuldades para conseguir que o professor os liberasse para sair de sala e receber o reiki. Isso nos levou a tomar uma postura

de busca ativa e sensibilização dos docentes. As professoras reikianas, em alguns momentos juntamente com a diretora da escola, passaram pelas salas falando sobre o projeto e redistribuindo contratos para os alunos menores de idade. Pedimos à diretora que sensibilizasse os professores para a importância do projeto, tanto para que liberassem os alunos quando estes quisessem sair das suas aulas para receber reiki, quanto para incentivar que os docentes buscassem vivenciar a terapêutica.

Aos poucos a procura foi aumentando. Entre meados de março e final de maio, o número de pessoas atendidas cresceu. Uma média de 3 pessoas por dia de atendimento em março, 5 em abril e 6 no início de maio. No final do mês de maio e início de junho esse número saltou para uma média de 10 pessoas atendidas por dia, chegando, em alguns casos, ao número de 12 pessoas. Nesse percentual contamos alunos, professores, outros funcionários da escola, pais de alunos e parentes de professores. Há que se considerar que ocorreu o afastamento de uma professora reikiana no decorrer desses meses. Portanto, entre os meses de abril e junho, dois terapeutas reikianos atuaram no projeto. Caso houvessem mais terapeutas, a média de atendimentos no final do mês de maio e início de junho teria sido maior, posto que algumas pessoas que buscaram atendimento não puderam ser contempladas, em decorrência do número limitado de terapeutas para realizar os atendimentos.

A receptividade dos participantes do projeto reiki a essa terapia foi muito boa, levando-se em conta os relatos dos mesmos após passarem por uma sessão e considerando que boa parte das pessoas que recebeu reiki uma vez retornou para o atendimento ou manifestou interesse em retornar. Em meados de maio e início de junho, diminuimos a busca ativa, uma vez que os alunos e professores começaram a nos procurar, nos corredores e na sala de reiki. Passamos a atender via agendamento, pelo acréscimo de demanda.

Ainda assim as problemáticas não deixaram de ocorrer. Alguns professores ainda se mantêm resistentes ao projeto de reiki na EPAC, por considerarem o reiki uma “superstição”. Outros dizem que o reiki fere os seus princípios religiosos. As observações com relação a esses pontos nos foram trazidas por alunos, que escutam os professores em sala de aula acerca do projeto de reiki. A professora reikiana também já ouviu essas falas por parte de docentes da escola. Quanto a isso, fizemos também observações no campo, refletindo acerca da resposta de professores que ainda não tinham recebido reiki, ao serem convidados para participarem do projeto. Vemos que o professor é um importante ator no que tange à concretização de projetos pedagógicos na escola. O docente é um formador de

opiniões sendo, dessa forma, um potencial colaborador do projeto, bem como um agente desestimulador.

Procuramos, por várias vias, fortalecer e consolidar o projeto de reiki na EPAC. Manifestamos à direção o desejo de participar das próximas reuniões com os docentes e com os pais de alunos, para realizar esclarecimentos acerca do projeto, do que vem a ser o reiki, uma sensibilização para a participação nessa atividade e tomada de postura positiva diante dela, estimulando os alunos a se engajarem no projeto de reiki na EPAC, principalmente aqueles que manifestam dificuldades de aprendizado e de comportamento, considerando-se que essa terapêutica tem se mostrado eficaz como complemento às ações que visam à resolução dessas problemáticas. Inserimos informações sobre o reiki em um grupo da rede social *facebook* chamado “EPAC (UV-7)”, que conta com mais de 1200 membros, distribuimos cartazes na escola, contendo informações sobre os dias e horários em que o projeto reiki está acontecendo (APÊNDICE G), além de um cartaz com os cinco princípios do reiki, elaborado pelo professor que trabalha na biblioteca da escola, e anexado em um área de grande circulação de alunos. A sensibilização “corpo-a-corpo”, conversando com as pessoas nos corredores, entre os intervalos de uma atividade e outra, continuou acontecendo. Vimos que a divulgação dos alunos e professores que já haviam recebido reiki passaram a compartilhar as suas experiências, também surtiu um efeito positivo.

Observamos, assim, a materialização do caráter dialético da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005). A prospecção de ações na pesquisa-ação, tal como em qualquer tipo de investigação científica, é necessária para que se tenha um direcionamento do trabalho a ser realizado. Contudo, o pesquisador que adere a essa metodologia para a realização do seu estudo/ação no campo, deve estar sempre aberto ao novo, à necessidade de supressão, alteração e/ou acréscimo de ferramentas. Esse processo é dialético porque passa pelo ato de pensar uma ação, agir e, a partir daquilo que a realidade nos traz, rever o foi inicialmente pensado. A pesquisa foi se dando mediante proposições apresentadas pelo pesquisador, professora reikiana e direção da escola, bem como pelas reações que os participantes do projeto de reiki apresentavam.

Uma das propostas feitas pela direção da EPAC, foi a de que iniciássemos a prática do projeto no turno da noite. Com esse público não teríamos a necessidade, em muitos casos, de solicitar contrato para a autorização de participação no projeto. Chegamos a atender 2 alunos do turno da noite que foram à EPAC no contra turno das suas aulas, exclusivamente para receber o reiki, demonstrando, dessa forma, interesse sobre o projeto.

Frente a essa demanda, bem como pelo fato de observarmos uma procura crescente de alunos e professores dos turnos da manhã e tarde pelo atendimento, vimos a necessidade de realizar a iniciação de novos docentes. Alguns professores demonstraram interesse, sendo-lhes feitas aplicações de reiki e dadas as orientações necessárias para que pudessem participar da iniciação. Explicamos que não cobraríamos taxa para a iniciação, pedindo, como contrapartida, que dedicassem o turno de um dia da semana para o projeto de reiki na EPAC. De cinco professores, que expuseram desejo em serem iniciados e participarem do projeto, três passaram pelas três sessões de reiki, com intervalo de uma semana de uma para outra. Consideramos que passar por essas sessões é um pré-requisito importante, dado que a partir disso podem vivenciar a terapia e iniciar o seu processo de auto-equilíbrio. Observamos que isso nem sempre ocorre. Pelo relato de Sordi (2008) quando ela foi iniciada pelo mestre Johnny de D'Carli. Beatriz Sordi diz que a sua iniciação se deu em um final de semana e que antes disso nunca havia passado por uma sessão de reiki.

Chegamos a marcar a data da iniciação de três professores na primeira semana de junho. Porém, todos desistiram. Um justificou que não teria agenda para o dia combinado. Outro que precisaria dedicar mais tempo para escrever a monografia da pós-graduação. O terceiro disse que havia refletido e decidiu que, por hora, não queria se aprofundar na prática do reiki. Colocamo-nos à disposição desses professores para que, caso desejem serem iniciados em um outro momento, nos procurem. Reforçamos ainda que se sintam a vontade para continuar participando do projeto, recebendo reiki.

Diante dessa situação, a problemática do pequeno número de reikianos para se dedicarem ao projeto continuou presente, havendo o agravante de que no próximo semestre a professora reikiana pode ficar sem apoio, uma vez que estaremos finalizando a pesquisa e, a depender da demanda de trabalho que se apresente, não poderemos estar presentes na EPAC nas segundas-feiras à tarde e sextas-feiras pela manhã. Colocamo-nos à disposição para realizar a iniciação de novos professores que desejem se inserir no projeto, bem como fazer o mestrado em reiki da professora reikiana que está se dedicando às atividades de reiki na EPAC. Pensamos ainda que, uma possibilidade para o fortalecimento do projeto, é a de realizarmos a iniciação em reiki com alunos da EPAC, solicitando a mesma contrapartida apresentada aos professores. Esse plano será melhor analisado no decorrer do segundo semestre de 2014, após a retomada das aulas na escola, finalizado o período de férias. Pretendemos conversar com a diretora, para saber o seu posicionamento diante dessa proposta e, caso nos apoie, apresentarmos a ideia aos alunos que já tenham recebido reiki e

tenham demonstrado afinidade com essa prática. Outros critérios para o perfil desse aluno, tal como idade e outras questões, serão pensados junto com a professora reikiana e a direção da escola. Essa será a última etapa da pesquisa ação, com a avaliação dos resultados alcançados e apresentação do relatório final, ou seja, essa dissertação.

O que fizemos até aqui foi uma exposição de como ocorreu o planejamento e implementação do projeto de reiki na EPAC, analisando o processo de concretização das práticas relativas à pesquisa-ação, método utilizado para a realização dessa investigação.

Apresentamos, a seguir algumas falas dos sujeitos envolvidos na elaboração dessa pesquisa, quais sejam professores, alunos e reikianas da EPAC. Em seguida apresentamos o relato de alguns casos ocorridos ao longo do projeto de reiki na EPAC.

## **4.2 Análises dos dados coletados**

O processo de coleta de dados desta pesquisa se deu ao longo de toda a investigação, haja visto que a pesquisa-ação é uma metodologia que respeita a dinamicidade do campo, ou seja, o pesquisador precisa estar aberto às demandas que o ambiente da pesquisa lhe apresenta, mostrando-se disposto a interagir com os sujeitos da pesquisa, em situações que podem não estar previstas no seu planejamento. Em se tratando de escola, onde convivem pessoas de valores diversos, essa inconstância faz parte do cotidiano. De toda forma, buscamos sistematizar a coleta dos dados, que se deu mediante aplicação de questionário aberto, questionário fechado e entrevista livre, conforme descrito no capítulo 1, no sub-tópico relativo aos métodos e ferramentas de pesquisa.

Abaixo exporemos a análise dos dados coletados, intercruzando as falas com as nossas reflexões acerca das temáticas de educação integral, espiritualidade, reiki e cultura de paz, as quais se apresentam como categorias dessa pesquisa. Os sub-tópicos abaixo apresentam as análises das respostas das informações obtidas.

### ***4.2.1 Apresentação e análise das entrevistas***

Apresentamos os resultados coletados a partir da aplicação do questionário aberto, através do qual desejávamos compreender os efeitos da prática da terapia reiki para estudantes, professoras(es) e terapeutas reikianas participantes do projeto, buscando entender as possíveis relações entre o projeto de reiki e a promoção da Cultura de Paz na EPAC. Os conceitos de reiki, educação integral e espiritualidade comporão as análises realizadas a

partir do material coletado. As relações com a cultura de paz serão feitas ao final das análises.

As perguntas feitas aos sujeitos da pesquisa foram as seguintes:

- a) A participação nas atividades de reiki na EPAC gerou alguma alteração na sua qualidade de vida?
- b) O reiki trouxe alguma contribuição para o seu desempenho na sua vida escolar? (direcionado para alunos) / [...] para o seu trabalho enquanto professor? (direcionado para professores e professoras reikianas).
- c) Você percebe alguma contribuição trazida pela de prática do reiki para as ações desenvolvidas na EPAC? Depois que o projeto teve início, você notou alguma mudança na escola? (direcionado para professores e professoras reikianas)
- d) O que lhe motivou a participar do projeto de reiki na EPAC? (direcionado para professoras reikianas)

Dividimos os tópicos tomando por base as categorias reiki, educação integral e espiritualidade. Os alunos foram identificados pela letra A, seguida de “-Número”, exemplo A-1, os professores “P-NÚMERO” e as professoras reikianas “R-NÚMERO”.

Na sequência das falas apresentamos sentenças que sintetizam os dados coletados através das entrevistas, conforme orientação de Bardim (1997), com relação à construção das análises de falas dos sujeitos da pesquisa, objetivando uma melhor exploração do conteúdo.

#### *4.2.1.1 Categoria Reiki*

Analisamos as impressões que a participação no projeto de reiki na EPAC trouxe para os sujeitos que responderam ao questionário, relacionando os dados obtidos com a fundamentação teórica do conceito de reiki, bem como pesquisas realizadas em outros contextos que se utilizaram dessa mesma técnica.

As sensações de calma, relaxamento, concentração, paciência e equilíbrio foram citadas pelos sujeitos da pesquisa enquanto efeitos relacionados à participação nas sessões de reiki.

*[...] gerou alterações na minha qualidade de vida e escolar, passei a me sentir mais calmo, mais paciente, com bem-estar mental [...] A-1.*

*Pretendo tornar-me mais calma, conter reações de stress. P-2.*

*Eu estou percebendo uma calma em lidar com situações de stress com os alunos e também na troca de energia em sala de aula, eu já não sinto tanto cansaço como antes. R-1*

*[...] o corpo entra em relaxamento profundo, melhor que o ioga. Mais associado o reiki com a massoterapia ficaria bem melhor e auxilia os músculos [...] A-2.*

*[...] me deixa mais concentrada e mais focada nos meus objetivos e com mais paciência na hora de fazer as coisas. Gosto muito do reiki, me relaxa muito. A-4.*

*Consegui perceber que minha concentração e também o controle das emoções melhoraram. R-2*

*[...] transmite uma certa serenidade, equilíbrio, após participar da atividade. P-1.*

Uma síntese dessas falas nos leva à seguinte sentença: “O reiki alterou a minha qualidade de vida, tornando-me mais calmo e paciente, gerando sensações de relaxamento muscular e mental, serenidade e equilíbrio, auxiliando-me no controle do stress, concentração, emoções e na forma como troco energias na minha relação com o próximo”.

Podemos relacionar esse resultado a uma das características principais da terapia reiki, segundo os praticantes de técnica (BRENNAN, 1987; DE'CARLI, 2006; SORDI, 2008; STEIN, 1995) que é a harmonização das energias da pessoa assistida. Em termos de sensações, as mesmas impressões relatadas pelos participantes do projeto de reiki na EPAC são encontradas em trabalhos que falam sobre o uso de reiki na escola (MATOS, 2006; RTP, 2012) e em ambientes voltados para a prática de saúde (CIRANDAS DA VIDA, 2010; COMUNIDADES DE PRÁTICAS, 2013; CORDEIRO; SOUZA, 2013; HEALTHY LIFE, 2013; HOSPITAL SÍRIO LIBANÊS, 2014; OLIVEIRA, 2003, 2013). Os dados desta pesquisa, portanto, reforçam a eficácia da terapia reiki no processo de promoção da bem-estar integral do ser humano, apresentando a vantagem de não apresentar efeitos colaterais, ou contraindicações.

Ainda sobre os efeitos do reiki, alguns sujeitos afirmaram que obtiveram melhorias com relação a desequilíbrios de ordem fisiológica (doenças, dores crônicas), além de bem-estar associado à dimensão psicológica.

*Essa nova participação do reiki em minha vida está sendo timo, tenho pequenos problemas como dor de cabeça constante e minha garganta tenho muita dificuldade de falar de conversar com as pessoas de mie expressar, e uma novidade para mim mas gostei muito e logo da primeira vez que recebi o reiki eu mim senti muito bem. A-3.*

*Melhora problemas externos e internos. Melhora tato, olfato, visão, etc. A-2.*



Ressaltamos que, em quase um ano de projeto na EPAC, nenhuma pessoa que tenha passado por uma sessão de reiki, até o presente momento, relatou que estava se sentindo mal após receber essa terapia. A sensação de bem-estar após a aplicação, nas falas e expressões dos participantes do projeto, é unânime. A fala desses sujeitos nos remetem a um outro ponto, que é a integração entre educação e saúde que o reiki promove no espaço escolar.

Dessa forma, o reiki apresenta-se como instrumento pedagógico promotor da educação integral (YUS, 2002), haja vista que interfere positivamente na qualidade de vida dos alunos, considerando-se as consequências positivas de ordem física, psíquica e social geradas por ele.

#### *4.2.1.2 Categoria Educação Integral*

A perspectiva da educação integral apresenta-se como ponto a ser analisado, considerando-se que o projeto de reiki interfere na dimensão da espiritualidade, ainda pouco trabalhada no contexto escolar. As observações e reflexões se dão no sentido de saber como o projeto de reiki na EPAC, a partir das falas trazidas pelos sujeitos desta investigação, pôde contribuir para o fortalecimento do exercício de uma educação integral nessa escola.

Destacam-se transformações dos sujeitos no processo de se autoperceberem e de perceberem o outro na sua integralidade, o que gera uma postura de saber lidar melhor com o conflito, ao compreender o outro enquanto um ser humano que tem as suas limitações e que também detém muitas potencialidades.

*[...] melhorou meu desempenho na escola me ajudando a ter mais concentração nas atividades. A-1.*

*Sim, me trouxe a assistir aulas com atenção e concentração só falta estudar mais um pouco em casa, melhorando isso melhora nas notas. E na atenção. [...] libera mesmo a energia falada na aplicação do reiki. Fiquei bem mais paciente, só falta a comunicação. Como falar e olhar para a pessoa ao mesmo tempo. E permanecer na minha argumentação sem mudar de opinião. A-2.*

*[...] me deixa calma e concentrada nas atividades. A-3.*

*Tenho dificuldade com matemática para mim é uma matéria muito difícil. Depois que recebi o reiki minha mente abriu mais estou entendendo mais. Tô entendendo mais, cada vez mais. A novidade está fazendo muito bem porque ate matemática estou aprendendo. Gosto do reiki. A-3.*

Podemos sintetizar as falas acima expostas com a seguinte sentença: “O reiki ajudou-me a me concentrar melhor nas atividades em que participo em sala de aula, auxiliando-me no desbloqueio de problemáticas relacionadas à forma pela qual me expresso, bem como em dificuldades no entendimento de determinadas matérias trabalhadas na escola, como a matemática.” Dessa forma, o reiki é uma ferramenta eficiente na promoção da educação integral, tendo em vista que estimula o desenvolvimento saudável da globalidade da pessoa humana, ou seja, gera transformação nas suas dimensões física, psicológica, social e espiritual (YUS, 2002), atingindo-a nas suas dimensões afetiva e cognitiva.

Resultados semelhantes aos observados na experiência do projeto de reiki na EPAC foram encontrados na prática dessa terapia na Escola Parque 210/211, investigada por Matos (2006). Estudantes da Escola Parque relataram que se sentiram tranquilos, aliviados e menos agressivos, a partir das suas participações em sessões de reiki realizadas na instituição escolar. O mesmo é relatado por idosos que sofrem por estresse que vivenciam o reiki (OLIVEIRA, 2013). A diminuição de dores físicas, apresentada no tópico anterior, também pode ser tomada como um fator que influencia positivamente na concretização de uma educação integral, uma vez que se trata de uma dimensão humana, a qual, encontrando-se em desordem, pode gerar uma diminuição da capacidade de aprendizado do sujeito.

Consideramos ainda que o reiki se mostrou como um instrumento importante no estímulo de uma educação para a criatividade (JAEGUER, 1995; SALIS, 2002), ao passo que facilitou o processo de aprendizado dos sujeitos A-2 e A-3, nos aspectos da comunicabilidade e entendimento do pensamento lógico-matemático, respectivamente. Cabe, diante disso, o seguinte questionamento: Seria o reiki capaz de promover a interligação de sinapses neurais, estimulando a inter-relação de áreas do cérebro humano e, conseqüentemente, facilitando o processo de compreensão das relações existentes entre as mais diversas áreas de saber? As experiências realizadas por terapeutas reikianos dão a entender que sim, uma vez que a energização do chakra do terceiro olho (sexto chakra), gera a equilibração da razão e pode auxiliar no processo de se lidar com dificuldades de aprendizagem (DE'CARLI, 2006). Estudos na área da neurociência poderiam nos dar um melhor entendimento dessa questão, realizando experiências com pacientes que apresentam dificuldades de aprendizagem e que passem por sessões de reiki, analisando o seu desempenho antes e depois dessas sessões, bem como ressonâncias magnéticas que poderiam ser realizadas antes, durante e após as atividades terapêuticas. Dada a forte influência da neurociência na área de educação na atualidade, vemos que um estudo que viesse a trabalhar essa temática poderia resultar em importantes transformações no campo da educação.

Continuando as análises das falas apresentadas nas entrevistas, percebemos a influência que o reiki pode ter no fomento de relações humanas saudáveis, pautadas no respeito e aceitação do outro.

*[...] no tocante à conscientização de alguns colegas professores como também na participação das atividades do reiki. P-1.*

*Percebo que alguns adeptos têm se tornado mais serenos, sensíveis. P-2.*

*[...] é muito importante quando se trabalha com pessoas em termos de equilíbrio pessoal. Percebo que alguns alunos têm bastante interesse pelo projeto, pois se sentem bem com a aplicação do reiki. [...] acredito que o reiki seja uma contribuição válida para nossos alunos. Se todos os dias cumprirmos os princípios do reiki seremos pessoas melhores. P-3.*

*Compreendo melhor a ansiedade da qual nossos alunos são vítimas a contribuição que percebo está na prática dos professores desenvolvida com mais serenidade. P-4.*

*Eu percebo que se a aceitação do reiki fosse maior por parte do corpo docente naturalmente o aluno também participaria mais, mas o que eu vejo é uma certa resistência ao desconhecido e também pesa muito a questão religiosa, o tempo restrito de alguns professores e alunos. R-1.*

As falas acima podem ser resumidas da seguinte forma: “É importante que saibamos lidar com as pessoas da melhor forma possível. O reiki pode ser útil nesse sentido, pois percebo que pessoas que participam do projeto de reiki se mostram mais serenas e sensíveis. Portanto, pode-se dizer que o projeto é importante, até porque nos ajuda a compreender melhor determinados comportamentos dos alunos, relacionados à ansiedade. O cumprimento dos princípios do reiki no cotidiano nos torna pessoas melhores. Ao mesmo tempo penso que o projeto ainda não é devidamente valorizado pelos docentes da EPAC. Uma possível problemática ligada a isso é a da questão de princípios religiosos.”

Observemos que as falas destacadas foram feitas por cinco docentes da EPAC, sendo uma destas reikiana, que atua no projeto. Elas nos dizem que o projeto de reiki na EPAC também se mostrou eficiente no estímulo à práticas de convivência. Serviu ainda para fomentar a discussão sobre a importância da compreensão e do estabelecimento de relações harmoniosas entre as pessoas. Vemos aí o exercício da convivência e da compreensão propostos por Delors (1998) e Morin (2000), respectivamente, os quais consideram como fundamental que a a educação atue na dimensão do estímulo às práticas de convivência fraterna. Também podemos relacionar à questão da educação pela ética, presente na Paideia (JAEGUER, 1995), chamando-nos a atenção para a importância do reconhecimento e respeito ao próximo, estimulando a prática da colaboração.

Por fim, podemos perceber a influência do reiki no processo de educação para o ser, apresentado por Delors (1998) como um dos quatro pilares para a educação.

*Através de participação no seminário Cultura de Paz e Espiritualidade realizado na FACED/UFC me apropriei dessas terapias associadas à temática. A minha motivação foi a busca de equilíbrio pessoal, harmonizar as em opções, exercício do autocontrole, desenvolver virtudes que possam refletir e impactar nas tarefas que realizo, buscando a minha melhoria através da terapia reiki. R-2.*

O reiki pode ser utilizado enquanto prática que leva ao autoconhecimento, o que ainda tem sido pouco praticado nas escolas como um todo, fazendo com que a formação humana oferecida nesses ambientes se torne limitada e insuficiente. É necessário que se leve em conta o ser humano enquanto um ser integral, considerando-se a sua dimensão espiritual. Quanto às contribuições que o reiki pode dar para isso, apresentamos algumas reflexões relacionadas à categoria de espiritualidade.

#### 4.2.1.3. Categoria Espiritualidade

A dimensão espiritual compõe o ser humano (BOFF, 2008) e, como tal, a maneira como um indivíduo a exercita, será um fator fortemente influenciador da forma como o mesmo se coloca diante do contexto em que está inserido. O reiki é uma terapia que não está vinculada a qualquer tipo de credo religioso (DE'CARLI, 2006), e que trabalha com a dimensão espiritual do ser humano, haja vista que influencia na ocorrência de experiências espirituais. Analisaremos as falas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, refletindo sobre a temática da espiritualidade contida nelas através da perspectiva de Ken Wilber (2000, 2005, 2008) acerca desse conceito.

*[...] com o relaxamento profundo do reiki, dá uma paz de espírito livre, só o reiki dá essa sensação. A-2.*

*[...] apesar das turmas serem bastante agitadas, consigo preservar a minha integridade. P-1.*

*[...] apesar de ter participado poucas vezes, comecei a perceber a importância de se ter um tempo pra refletir sobre o que fazemos, de parar para perceber a si mesmo e ao outro e, assim nos sentirmos mais relaxados para enfrentarmos o dia a dia. P-3.*

*[...] a possibilidade da autocura e da meditação. Me sinto muito bem. Agradeço por essa possibilidade de ter sido iniciada. R-2.*

Inteligamos essas falas na seguinte sentença: “O reiki proporciona sensações de relaxamento, liberdade, meditação e fortalecimento diante das adversidades que a vida

apresenta. Sinto que o reiki tem me ajudado a lidar melhor com o meus problemas, ao mesmo tempo que fez com que eu me desse conta da importância de praticar a autocura e o exercício de parar e perceber a mim mesmo.”

Vemos que o reiki, segundo a sentença construída a partir das falas expostas acima, pode servir como ferramenta de prática espiritual de uma ordem translativa, segundo a definição de religião (que abordamos aqui enquanto exercício da espiritualidade) apresentada por Wilber (2005). Nesse caso o reiki serviria como ferramenta de alento para o ego diante de situações de sofrimento, o que, inclusive, pode servir para evitar o surgimento de neuroses e psicoses (WILBER, 2005). Considerando-se que a escola pode se configurar enquanto um ambiente estressor, para os alunos, diante da pressão que recebem para que alcancem bons resultados, se preparem para o vestibular ou o ENEM, de forma que possam conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho, bem como para os professores, que vivenciam dificuldades cotidianas relacionadas ao controle da turma, pressão para o alcance de metas, sensação de desvalorização profissional, dentre outros, percebemos que práticas que promovam a diminuição do sofrimento psíquico se mostram não só recomendáveis como também necessárias, imprescindíveis.

Contudo, o alento do ego, muitas vezes, só transfere a dor para o futuro, fazendo com que a causa do sofrimento perdure. Isso porque o ego, que está relacionado ao desejo, é a causa primária do sofrimento (CREMA, 1995). Dessa forma o exercício da espiritualidade deve buscar ir para além do ego, transcendê-lo integrando-o (WILBER, 2005). A prática do reiki pode levar a isso. Observamos fatores relacionados a essa questão no relato exposto abaixo.

*Primeiramente eu já havia recebido uma sessão de reiki uma vez incentivada por um professor amigo e que costuma receber. Depois essas coisas que mexe com energia sempre me fascinou, e eu acredito demais no poder que as energias têm em nossas vidas. A minha vida mudou bastante e posso dizer com franqueza que foi para a melhor. Muitas coisas que eu não tinha coragem de realizar e agora depois do reiki eu estou conseguindo. Às vezes quando estou sozinha conversando com meus botões eu fico imaginando o quanto o reiki está me fazendo bem. Nada aconteceu por acaso e o reiki apareceu em minha vida na hora certa. Uma vez que eu já não sabia mais o que fazer com a exaustão do dia-a-dia. Foi aí que eu conversando com um professor amigo, ele me indicou o reiki. Eu só não sabia era que eu iria me tornar uma reikiana. R-1.*

Observamos que a tendência para que o reiki se torne uma prática espiritual transformadora (WILBER, 2005) aumenta, em relação diretamente proporcional, à realização de sua prática por uma pessoa que se tornou terapeuta em reiki e que, a partir disso, aprofunda-se no seu processo de autoconhecimento e na busca de transcendência do

ego (WILBER, 2008). Esse caminho passa pela percepção de si mesmo, na medida em que o sujeito se posiciona de maneira autônoma diante de si e do mundo. Já não se trata de uma interpretação da realidade, mas sim da sua transmutação, interior e exterior.

As falas dos sujeitos da pesquisa nos mostraram que o ato de receber o reiki despertou, em alguns deles, o pensamento de que é importante parar, no intuito de se autoperceber, diante de um mundo no qual somos chamados, a todo instante, a nos apressar. Contudo, o mergulho dentro de si, só ocorreu, segundo a mensuração que pudemos realizar a partir dos discursos coletados e analisados, com a professora que foi iniciada e que incorporou o reiki na sua vida, utilizando-o como auxílio na busca de resolução das suas problemáticas e não somente para o entendimento das mesmas.

Os resultados encontrados permitem-nos afirmar que o reiki, enquanto ferramenta terapêutica de que nos utilizamos para tratar dos nossos desequilíbrios das mais diversas ordens, traz-nos experiências de alívio, bem-estar e equilíbrio. Contudo, o que vai gerar a transformação mais profunda será a incorporação dos princípios do reiki na nossa vida, utilizando-o, também, como ferramenta de autoconhecimento e autocura, para despertar níveis de consciência (WILBER, 2008) mais avançados.

Tomando-se como fundamento o mapa da consciência proposto por Wilber (2005), vemos que o reiki é capaz de nos auxiliar no equilíbrio dos quatro quadrantes (Interior Individual, Interior Coletivo, Exterior Individual, Exterior Coletivo), atuando nas diversas linhas da consciência (inteligência interpessoal, intrapessoal, lógico matemática e todas as outras), promovendo o desenvolvimento dessas linhas com relação aos seus níveis (Magenta - ritualística, mágica; Vermelho - valores egocêntricos; Âmbar - self conformista, necessitam ser aceitos pelo grupo; Laranja - desejo de dignidade e auto respeito; Verde - capacidade de tolerância, fomento ao diálogo, respeito, paz interior; Azul Petróleo - ligam a teoria com a prática, procuram *feedback*; Turquesa - pensamento holístico e intuitivo; Índigo - a mente passa a funcionar por visão, moralidade num estágio último; Violeta - reverência e apreciação por toda a Vida, cultivo da compaixão; Ultra violeta - pensamento já não se gera no corpo mas fora dele; e Luz Clara - só existe um self, permanente, óbvio; realização da realidade não dual), fazendo com que os sujeitos acessem estados alterados de consciência, ou mesmo que ascendam a estágios superiores de consciência, mostrando-se, ainda, como possível fator influenciador dos tipos de consciência (WILBER, 2005).

Em suma, é possível afirmar que o reiki, utilizado enquanto ferramenta de autocura e autoconhecimento, sendo exercitado cotidianamente e ao longo de muitos anos, tal como a meditação, pode se configurar como sendo uma ferramenta efetiva de evolução da

consciência humana, tomando como parâmetro a definição de todos os quadrantes, todas as linhas, todos os níveis, todos os estágios, todos os tipos, pelo qual Ken Wilber (2005) entende esse conceito.

Em relação aos efeitos do projeto de reiki para a EPAC, constatamos que vem servindo para reforçar o processo, que já estava se dando mediante ações anteriormente praticadas, de implementação de uma cultura de paz no contexto dessa escola. O reiki tem se mostrado como ferramenta que auxilia a resolução não-violenta de conflitos (JARES, 2002), estimuladora de diálogos pautados no respeito ao próximo, promotora da saúde física e mental (condição necessária para o exercício da cidadania) e catalizadora do processo de autoconhecimento, levando os indivíduos ao aprendizado da autoaceitação e aceitação do próximo. Podemos, então, relacionar as contribuições do reiki ao conceito de paz, segundo a perspectiva de Jares (2007) e Weil (1993).

É certo que os resultados observados até esse momento são iniciais, ainda não se mostrando palpáveis aos olhos dos professores no exercício da sua prática docente, segundo as falas coletadas nas entrevistas. Entretanto, os relatos coletados, bem como os resultados que apresentaremos a seguir, mostram que o projeto é promissor, em termos de prática capaz de promover uma cultura de paz no contexto da EPAC. Há que se levar em conta, também, as limitações atuais vividas pelo projeto, principalmente com relação à quantidade de terapeutas reikianos que apresentam disponibilidade para aplicá-lo na escola.

#### ***4.2.2 Análises dos relatos acerca dos efeitos da aplicação de reiki***

Nós, os terapeutas reikianos que conduzimos as atividades de reiki na EPAC, realizávamos a aplicação de um instrumental nas pessoas que haviam acabado de passar por uma sessão de reiki (APÊNDICE E). Esse instrumental é um questionário com perguntas fechadas, do qual nos utilizamos para detalhar os resultados alcançados com o projeto de reiki na EPAC. O objetivo da aplicação desse instrumental, pela perspectiva interna, do projeto na escola, é o dos terapeutas reikianos analisarem a evolução dos casos das pessoas atendidas, observando as impressões descritas ao final de uma sessão de reiki. Segue a listagem das sensações descritas com maior frequência pelas pessoas que vivenciaram o reiki.

- diminuição dos níveis de estresse
- percepção de paz e bem estar

- despertar de emoções, causando o desejo de chorar ou sorrir, as vezes os dois mesmo tempo
- visualização de cores e luzes
- impressão de estar fora do corpo, flutuando, ou em outro lugar, fora da sala
- intuições
- despertar do desejo de expor alguma problemática que o esteja afligindo
- relaxamento profundo, que por vezes resultava em um estado de adormecimento
- esquentamento em partes do corpo onde o terapeuta reikiano tocava

Quanto ao último ponto descrito acima, algumas pessoas chegaram a afirmar que esse esquentamento contrastava com a sensação de frio que se tem dentro da sala, haja visto que a mesma é climatizada, o que as levava ao questionamento sobre como as mãos do terapeuta poderiam estar com uma temperatura tão elevada. Em diversas obras que tratam da terapia reiki (DE'CARLI, 2006; SORDI, 2008; BRENNAN, 1987; STEEIN, 1995) a sensação de esquentamento das mãos, por parte do terapeuta reikiano e da pessoa que recebe o reiki, sempre se repete. As demais sensações descritas pelas pessoas atendidas pelo projeto da EPAC, também aparecem nas descrições das consequências da aplicação de reiki apresentadas por esses mesmos autores.

A repetição de um resultado, utilizando-se a mesma técnica, nos mais diversos contextos, exclui a possibilidade do efeito placebo, considerando-se, inclusive, que uma pesquisa realizada com camundongos, ou seja, um modelo experimental não-humano (OLIVEIRA, 2003) apresenta resultados semelhantes.

Vê-se, dessa forma, que a implementação do projeto de reiki constitui-se como ação em que se estimula o desenvolvimento integral (YUS, 2002) dos estudantes, atingindo, inclusive, a sua dimensão espiritual (DE'CARLI, 2006). Em relação aos professores, aqueles que participaram do projeto demonstraram que o reiki serviu como complemento para o tratamento de docentes que se encontram em estado de adoecimento psicológico, lembrando que essa classe profissional é uma das mais passíveis de sofrerem adoecimento laboral (BATISTA, 2010). Alunos da EPAC relataram que a participação no projeto de reiki resultou em um desbloqueio nas relações com colegas e professores, além de uma maior capacidade de concentração durante as aulas. Considerando-se que a desatenção por parte dos alunos em sala de aula e a dificuldade de aprendizado que estes apresentam, são duas das problemáticas que mais causam desmotivação por parte dos professores da EPAC, segundo observações



que realizamos, a prática da terapia reiki na escola apresenta-se como, não somente bastante válida, mas também desejável. Caso essa terapia seja aplicada junto com atividades de meditação e de escuta sensível, de professores e alunos, por um profissional preparado para tal, os resultados podem se tornar ainda melhores.

Foi o que observamos ao acrescentar a prática da meditação antes dos sujeitos receberem o reiki, propondo exercícios de respiração e visualização criativa que tomavam o tempo médio de 2 minutos, para, logo em seguida, aplicar o reiki, fazendo ainda um exercício de meditação ao final da aplicação, para que o sujeito fosse recobrando a consciência aos poucos. A meditação já vem sendo estudada, inclusive em experiências realizadas no contexto escolar (FURLANI, 2012), apresentando resultados bastante satisfatórios. A escuta sensível também complementa a aplicação, posto que o reiki gera uma sensação de bem-estar, mas as pessoas, por vezes, sentem a necessidade de exporem as suas problemáticas. Isso aconteceu espontaneamente, por parte dos participantes do projeto de reiki, o que veio a se configurar, em alguns casos, como uma entrevista livre, com perguntas abertas, aos sujeitos da pesquisa. Apresentamos os resultados obtidos a partir dessas falas mediante uma exposição de casos, disposta abaixo.

#### ***4.2.3 Exposição e análise de entrevistas livres***

Encerramos as análises desta pesquisa expondo casos ocorridos ao longo do projeto de reiki na EPAC, que se relacionam diretamente aos objetivos desta pesquisa e que complementam as explicações, descrições e análises que já foram apresentadas.

Tais casos foram observados no transcorrer do projeto de reiki na EPAC, por nós, que estamos a frente dessa investigação, e pela professora reikiana que sempre esteve participando ativamente no projeto. Podemos configurar a coleta desses dados como tendo sido feita mediante entrevista livre. O uso dessa ferramenta se mostrou eficaz e necessária nesses casos, dada a dinamicidade que o campo de pesquisa nos apresentou e impôs. Constatamos que na pesquisa-ação muitos dados relevantes surgem quando menos esperamos, nos exigindo uma postura dinâmica e flexível diante dessas situações.

##### ***4.2.3.1 O aluno G se desentendeu com um professor***

*Certa feita estávamos aplicando o reiki na EPAC e, em determinado momento, nos dirigimos à sala dos professores para apresentarmos a nossa disponibilidade de aplicar*

*o reiki nos professores que assim o desejassem. Nesse mesmo instante, G estava sendo levado à direção, por haver se desentendido com um professor. Uma coordenadora da escola nos perguntou se poderíamos levar o aluno para participar de uma sessão de reiki. De pronto dissemos ao G: “A sua participação deve ser voluntária. Podemos recebê-lo com todo prazer, caso você queira. Você quer receber uma aplicação de reiki?” Com isso quisemos nos mostrar receptíveis ao aluno, que estava em uma posição defensiva, devido o ocorrido, e, ao mesmo tempo, indiretamente, esclarecer a coordenadora da escola sobre o fato de que é importante que tomemos uma postura de indicarmos aos alunos para que participem do projeto, eliminando qualquer ideia, ou possibilidade de entendimento, de que o reiki seria um castigo mediante um mal comportamento.*

*O aluno nos perguntou o que é o reiki. Explicamos brevemente do que se trata, destacando que ele só poderia entender, verdadeiramente, caso experimentasse. Em seguida nos dirigimos à sala de reiki, pois G demonstrou o seu interesse em vivenciar essa experiência.*

*Ao chegarmos na sala o aluno ainda demonstrava certa agitação, resultante do atrito que teve com o professor. Realizamos um exercício de relaxamento, através de respiração profunda (inspiração longa pelo nariz e expiração, lenta e longa, pela boca) e visualização criativa, deixando-o mais receptivo ao reiki. Logo após iniciamos a aplicação. Ao finalizá-la, perguntamos ao G o que afinal de contas havia acontecido na sua sala, posto que agora, após esse exercício, ele estaria mais tranquilo e aberto para conversar sobre o assunto. O aluno nos disse que estava se sentindo muito bem após a aplicação, com uma sensação de equilíbrio e paz interior, e que reconhecia o seu erro, pois se via como responsável pelo conflito ocorrido. Expôs que, assim que saísse da sala de reiki, iria conversar com o professor e lhe pedir desculpas. Dissemos-lhe que sempre que desejasse poderia nos procurar para receber o reiki. Agradeceu-nos e se despediu.*

Esse caso é um exemplo da eficácia do reiki, da meditação (respiração profunda) e visualização criativa, enquanto técnicas auxiliares em processos de resolução de conflitos. Ao sentir-se bem, em equilíbrio, G pôde, consciente ou inconscientemente, se dar conta do seu estado emocional, que o levou a estar predisposto ao conflito negativo (JARES, 2007). Não podemos realizar maiores inferências quanto ao conflito em si, posto que não estávamos presentes na sala no momento em que o mesmo se deu. Dessa forma não sabemos qual foi a postura do professor em relação ao aluno, bem como a sua influência para que o conflito

pudesse, ou não, ser resolvido através do diálogo. Isso, entretanto, não invalida a efetividade que o reiki teve no atendimento realizado ao aluno.

Podemos ainda relacionar as sensações descritas por G, mediante o atendimento realizado, a experiência espiritual translativa (WILBER, 2005), uma vez que permitiu que ele diminuísse o seu nível de estresse diante de uma situação que lhe era incômoda, sem, contudo, até onde pudemos observar, causar uma transformação mais profunda, levando-o a refletir, por exemplo, sobre os seus traços personalidade que o predispõem a se envolver em um conflito tomando uma postura não resolutiva. Contudo, essa experiência não perde a sua validade e importância pelo fato de não ser transformativa (WILBER, 2005), posto que, ao fazer com que o aluno diminuísse o seu nível de estresse, influenciando na consequente diminuição da possibilidade de que o mesmo tomasse uma postura violenta, o exercício mostrou-se como sendo uma ferramenta importante para a facilitação de um diálogo voltado para a mediação do conflito e, como tal, estimulador de uma resolução pacífica.

#### *4.2.3.2 A aluna W brigou com uma colega da escola e passou por uma sessão de reiki*

*A aluna envolvida nesse caso foi atendida pela professora reikiana, a qual nos expôs a situação posteriormente, haja visto que nesse dia não pudemos estar presentes na escola para aplicar o reiki, por motivo de força maior.*

*No decorrer do horário escolar, W envolveu-se em uma briga com uma colega. Uma pessoa da coordenação procurou a professora reikiana e perguntou-a se a aluna poderia receber uma sessão de reiki. A aluna se dispôs a participar e a reikiana a atendeu.*

*Após a sessão W mostrou-se mais serena e pôde conversar, tranquilamente, com a professora reikiana, sobre a situação que havia se dado. A aluna foi convidada a participar de novas sessões de reiki, posto que, ainda que houvesse se acalmado, apresentava uma postura de ansiedade, que poderia ser melhor trabalhada com a participação em mais sessões de reiki.*

*Na semana subsequente, W compareceu à sala de reiki para participar da sua segunda sessão. Mostrou-se bastante receptiva, dizendo que estava se sentindo muito bem após a aplicação do reiki. Perguntamos se ela estava vivenciando algo que lhe estivesse causando algum mal-estar, de ordem física ou psicológica/emocional. Ela disse que sim, mas que não estava disposta a conversar sobre isso naquele momento, talvez futuramente.*

*Respeitamos o seu desejo de não se aprofundar no assunto, ao mesmo tempo que nos mostramos disponíveis para conversar com ela, no momento em que assim desejasse.*

Esse caso reforça a afirmativa de que o projeto de reiki ajuda a criar, na EPAC, um espaço onde o aluno é percebido na sua dimensão integral (YUS, 2002). Ainda que a escola exponha, no seu plano político pedagógico (ESCOLA PROFESSOR PLÁCIDO ADERALDO CASTELO, 2014), que busca promover atividades de convivência e diálogo, o que está de acordo com a proposta para uma educação do ser integral apresentada por Delours (1998), ou visando uma Educação do Futuro, segundo Morin (2000), percebemos que, no cotidiano, o espaço escolar tem dificuldades para concretizar esse tipo de prática, o que pode ser explicado por diversos motivos, tais como a falta de preparação dos profissionais de educação para implementar esse tipo de ação (SALLES FILHO, 2011), ou mesmo pela prevalência de uma cultura escolar voltada para a transmissão de conteúdos (DELOURS, 1998).

O caso de W nos mostra a importância de exercitarmos o nosso olhar, de forma que consigamos perceber a pessoa para além de um ato no qual ela esteja envolvida, considerando-a enquanto um ser integral, que está imersa em uma teia de relações e acontecimentos que influenciam a sua forma de estar no mundo.

Promover uma Cultura de Paz passa pela postura de fomentarmos a prática do respeito às diversidades. Enquanto humanos somos todos diversos, de forma que podemos resumir esse exercício enquanto prática de respeito ao próximo, um valor fundamental para o estabelecimento de um contexto onde o conflito se dê positivamente (JARES, 2007).

A sobrecarga de trabalho e o despreparo para lidar com situações de conflito, podem levar o educador a, simplesmente, classificar o aluno como “desordeiro”, ou outras qualidades similares, postura que, ao não se apresentar como propositiva, não gera transformações e colabora para a manutenção de conflitos negativos na escola.

#### *4.2.3.3 Aluno R que sofre perseguição de colegas da escola*

*Atendemos o aluno R que, segundo diálogos que mantivemos com a direção da escola, estava apresentando comportamentos depressivos. Além da direção, professores da escola demonstraram preocupação em relação ao caso de R.*

*Segundo relato do aluno, ele viveu situações violência na escola, por conta de outros colegas que o agrediram física e psicologicamente. O aluno disse que chegou a*

*solicitar transferência de turno, devido a perseguição que estava sofrendo. Antes das sessões de reiki, R dizia que o maior mal-estar que o acometia era a ansiedade, a qual ele ligava à situação que estava vivendo.*

*Após as aplicações esse aluno disse que se sentiu melhor e que o seu nível de ansiedade diminuiu. A direção da escola relatou que a sua frequência escolar melhorou.*

O reiki é uma terapia que age nas dimensões física, psicológica e espiritual (SORDI, 2008). Por conta disso, ao iniciarmos o projeto de reiki na EPAC, imaginávamos que, além de tratamento de saúde integrativa, como tem sido utilizado em hospitais e postos de saúde, o reiki também poderia servir como ferramenta pedagógica, estimulando uma Cultura de Paz na escola. Consideramos, inclusive, que a proposta de Mikao Usui, não era a fazer com que o reiki fosse uma ferramenta de uso exclusivo das práticas de saúde, até porque, o pensamento budista, de que era adepto, não apresenta delimitações excludentes entre os campos da saúde, educação e espiritualidade (DE'CARLI, 2006).

Ao refletirmos acerca das relações humanas que se dão na escola, utilizando-se da ótica do pensamento integral, vemos que se faz necessário que integremos os saberes e fazeres das mais diversas áreas dentro desse contexto educacional, uma vez que, utilizando-se das reflexões de Delors (1998), o qual considera o aprender a ser um dos pilares da educação, o processo educativo pode e deve ser terapêutico, ao estimular o autoconhecimento do educando. Da mesma forma, a percepção integral da saúde nos diz que o ato de cuidar vai para além do tratamento de doenças, considerando-se a importância da prevenção e da promoção da saúde, as quais, em última instância, são processos educativos, que também envolvem a prática do autoconhecimento. Vemos que aí, saúde, educação e espiritualidade se encontram, sendo o reiki uma ferramenta eficaz para o estímulo ao diálogo em prol de uma convergência dessas áreas.

O caso de R é emblemático quanto a isso. O aluno demonstrou uma mudança de comportamento após vivenciar apenas duas sessões de reiki. Esses resultados corroboram com as observações realizadas por Matos (2006) na Escola Parque 210/211, onde se percebe que o reiki pode ser uma importante ferramenta promotora de relações humanas saudáveis, dentro do contexto escolar.

#### 4.2.3.4 Alunos que chegaram mais tranquilos na sala do professor T após receberem o reiki

*Certa feita tivemos a oportunidade de oferecer uma carona a um dos professores da EPAC. Também estava no carro a professora reikiana. Durante o traslado, o professor T perguntou à professora reikiana acerca do que estavam fazendo alguns dos seus alunos que haviam saído da sala juntamente com ela. A professora reikiana questionou-o sobre o porque da sua interrogação. T disse-lhe que os alunos se mostraram bastante tranquilos ao retornarem à sala, em comparação ao comportamento que apresentavam no momento em que tinham saído para a atividade.*

*Explicamos-lhe que os alunos haviam participado de uma sessão de reiki, o que levou T a perguntar sobre o que se trata. Demos-lhe os devidos esclarecimentos, aproveitando a oportunidade para solicitar-lhe que conversasse com a direção da escola, expondo a experiência que havia nos relatado. Pedimos ainda que procurasse estimular os alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem e de comportamento, para que buscassem participar do projeto de reiki, dada a eficácia que essa prática tem demonstrado no atendimento dessas demandas. O professor disse que iria colaborar com o que estivesse ao seu alcance.*

*No meio do caminho T desceu do carro, deixando-nos a sós com a professora reikiana. Nesse momento esta nos expôs que T é um homem incrédulo com relação a práticas de terapia integrativa, como o reiki.*

Consideramos relevante abordarmos esse caso para refletirmos acerca da participação do professor em projetos desenvolvidos na escola. Vemos que o docente se empenha em projetos que façam sentido para ele, em que ele perceba a importância da atividade para um melhor rendimento do seu trabalho. Uma proposta de paz coletiva, portanto, não pode ser construída mediante decreto, mas sim através de um processo dialógico, onde realizemos o exercício de pensar sobre o que é a paz, bem como sobre o nosso papel diante dos desafios que se mostram para que consigamos concretizar uma cultura de paz (GUIMARÃES, 2006).

O reiki apresenta uma vantagem em relação a outras modalidades de terapias de transmissão de energias pelas mãos que se fundamentam em doutrinas religiosas. Aderir ou não ao reiki não pressupõe uma crença, mas sim o desejo de buscar um caminho para o equilíbrio bio-psico-espiritual (D'CARLI, 2006). As aplicações de reiki resultam em bem-estar e sensação de harmonia para quem as recebe. Uma pessoa que se encontra nesse estado

conseguirá lidar melhor com as suas dificuldades cotidianas, apresentando-se mais disposta ao diálogo e, por consequência, a buscar contribuir para relações fundamentadas na paz.

Todos os casos acima expostos reforçam a necessidade de considerarmos o ser humano, dentro de contextos educacionais, na sua dimensão integral (DELORS, 1998; YUS, 2002). O pilar “educar para ser” ainda tem sido pouco explorado dentro do contexto escolar, havendo a necessidade de dedicarmos uma maior atenção à essa dimensão do processo educativo.

O reiki, enquanto ferramenta promotora do autoconhecimento e do bem-estar integral do ser humano, apresenta uma riqueza de possibilidades, contribuindo para a “educação para ser” (DELORS, 1998). A experiência do projeto de reiki na EPAC é um exemplo de ação nesse sentido, reforçando, diante dos resultados alcançados, a importância de nos atentarmos para o desenvolvimento dessa dimensão humana.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Bem aventurados os que são brandos,  
 porque possuirão a Terra!  
 [...]”

Bem aventurados os pacificadores, porque eles serão  
 chamados filhos de Deus!”  
 (Jesus de Nazaré)

Como primeiro ponto, gostaríamos de dizer que essa pesquisa nos causou uma profunda transformação, que se manifestou em diversas dimensões da nossa vida, principalmente nos aspectos do autoconhecimento e do desenvolvimento das nossas capacidades enquanto investigador acadêmico. Tivemos a oportunidade de vivenciar experiências espirituais que tocaram fundo no nosso ser, ao realizarmos as aplicações de reiki na EPAC. Pudemos ampliar as nossas perspectivas no contato com o próximo, nos aprimorando emocionalmente, aprendendo a exercer a paciência e a saber esperar o tempo do outro. A realização da investigação com o uso da pesquisa-ação relaciona-se diretamente a essas metamorfoses pessoais, o que nos levou, inclusive, a pensar na possibilidade de incrementarmos esse método, com a inclusão de pressupostos que fundamentem a prática da autotransformação, ou autotranscendência da consciência (WILBER, 2007), em concomitância com a investigação interventiva e colaborativa que se realiza.

Isso nos leva a pensar que o caminho que percorremos ao longo da nossa prática científica é dialético, pois gera uma transformação no contexto que se inter-relaciona com uma transformação de si mesmo.

Quanto aos objetivos dessa investigação, consideramos que foram alcançados. O projeto de reiki foi implementado na EPAC, em parceria com professoras da instituição, contando com o amparo da coordenação da escola. Essa atividade apresenta resultados iniciais que reforçam as ações que vinham sendo realizadas na EPAC em prol de uma cultura de paz. O reiki se mostrou uma ferramenta eficiente nesse sentido.

As impressões dos alunos, professores e professoras reikianas acerca da influência do reiki no cotidiano na Escola Plácido Aderaldo Castelo, possuem em comum o entendimento de que o projeto é importante para a escola e que pode gerar mudanças positivas, sendo que se faz necessário que se observem os efeitos dessa prática por mais tempo, a fim de se apreender outras contribuições trazidas por essa ação.

A nossa experiência no atendimento de alunos e professores da EPAC, ao longo de 10 meses, permite-nos afirmar que o projeto de reiki nessa escola, no que diz respeito às



consequências dessa atividade, assemelha-se à experiência da Escola Parque 210/211, de Brasília-DF, investigada por Matos (2006). Em ambos os espaços, alunos que apresentavam dificuldades, em termos de comportamento e de aprendizagem, passaram por transformações substanciais após iniciarem acompanhamento com o reiki. É unânime, entre as pessoas que vivenciaram essa terapia, as sensações de bem-estar e equilíbrio. Em ambas as escolas há relatos de professores e aluno que falam de diminuição ou desaparecimento de sintomas de ordem física e emocional. Reportagens, entrevistas e pesquisas acadêmicas, apresentando casos do uso de reiki em hospitais, descrevem resultados similares aos encontrados na EPAC e na Escola Parque 210/211.

Essas questões nos levam a reflexões acerca do que é, ou não, científico. Fundamentados nas discussões apresentadas por Ken Wilber (2005) e Rubem Alves (1981), vemos que algumas classificações acerca do que seja Ciência, baseiam-se em paradigmas que não dão conta da complexidade da condição humana, cabendo-nos repensar as bases que fundamentam o saber científico.

Com relação à Cultura de Paz, na visão de Jares (2002, 2007), e tomando como base o pensamento de Wilber (2008), nos sentimos instigados a realizar questionamentos acerca desse conceito, considerando a possibilidade de expandi-lo e integrá-lo a outras definições, principalmente as tratam da paz interior, paz de espírito e paz enquanto auto-equilíbrio.

Acerca da temática de reiki, vemos a necessidade de buscarmos compreendê-la através de estudos interdisciplinares, que possam dar conta da complexidade de fenômenos gerados pela implementação dessa terapia na escola. Sobre o uso do reiki no espaço escolar, consideramos que ele se torna ainda mais efetivo ao ser utilizado em conjunto com outras práticas de exercício da espiritualidade, tal como a meditação e a visualização criativa.

Vemos que a terapia reiki demonstra ser uma técnica simples, que não exige muitos aparatos. Contudo, para que a prática do reiki seja bem acolhida no ambiente escolar, tendo em vista a experiência que realizamos, é recomendável que a instituição tenha feito reflexões prévias acerca da temática da paz, de forma que os profissionais desse espaço estejam sensibilizados para essa causa. Consideramos, inclusive, que esse processo poderia ser iniciado na formação acadêmica desses docentes. Observamos que as faculdades e universidades prezam pelo desenvolvimento das dimensões teórica e, em menor grau, prática. Pouco se aborda a importância do autoconhecimento e autocuidado por parte do docente, que, diante de um contexto desafiador e estressor, em muitos casos adoece. A

discussão e vivência do reiki, como também de outras terapias integrativas, poderiam integrar o currículo acadêmico, gerando influências positivas na formação desse sujeito.

Ainda sobre a nossa experiência com relação à prática do reiki na EPAC desejamos fazer considerações acerca do uso que se faz dos símbolos nessa terapia. Acerca dos símbolos que são transmitidos nas iniciações em reiki nos níveis I e II, temos o entendimento de que condensam a ideia de um ensinamento. Defendemos a compreensão de que o símbolo, em si, ou o seu mero e simples tracejado, não devem ser entendidos como suficientes para a realização do processo de cura. Compreendemos que para além do desenho do símbolo é necessário que o terapeuta reikiano entenda o significado do mesmo e mentalize o tipo de energia relativo a ele (cura do corpo físico, emocional ou espiritual) juntamente com o ato de tracejá-lo. A nossa experiência na aplicação de reiki nos indica isso, bem como a nossa compreensão, enquanto cientistas que somos, acerca dessa terapia.

Não se sabe exatamente, quanto às questões de ordem científica, como se dá a transmissão e transformação de energia através do pensamento. Alguns apontamentos nesse sentido são apresentados por Oschman (2005), demonstrando que o reiki e outras terapias que trabalham com o toque terapêutico, são capazes de transmitir radiações infravermelhas. Os resultados quanto a isso, entretanto, são iniciais e inconclusivos, cabendo um maior interesse de cientistas da área da física, neurociência e outras ciências que possam prestar contribuição para uma melhor compreensão desse fenômeno. Consideramos que o paradigma positivista, fortemente presente na área das ciências naturais, pode ser um fator que leva à diminuição do interesse de cientistas dessa área para com esses fenômenos, posto que muitos ainda tomam posturas materialistas, onde desconsideram a dimensão espiritual do ser humano. Porém, segundo as nossas observações, esse quadro vem se transformando aos poucos. O que se denomina como sendo “sobrenatural” tem se tornado cada vez mais “natural” para a ciência, havendo, ainda, um longo caminho a ser percorrido nesse sentido.

Procuramos condensar essas descobertas científicas, bem como aquelas que são de ordem empírica, obtidas a partir da nossa própria experiência enquanto terapeutas, para dialogar acerca dessas questões no decorrer da iniciação em reiki das professoras. Os resultados positivos que temos obtido a partir disso, o processo dialógico que mantemos com as professoras reikianas e as pessoas atendidas no projeto de reiki, indicam-nos que estamos no caminho certo.

Por fim, podemos dizer que as análises realizadas nos permitem afirmar que a educação integral se apresenta como um saber/fazer que trabalha com o ser humano em todas as suas dimensões (bio-psico-socio-espiritual). O reiki é uma terapia, que traz em si

uma visão holística do ser humano, e que pode ser utilizada para o exercício da dimensão espiritual do ser, enquanto ferramenta translativa ou transformativa, segundo a definição de Wilber (2005), promovendo a cultura de paz (que está inserida no conceito de espiritualidade) no espaço onde essa atividade é desenvolvida. Por sua vez, a aceitação e incorporação da prática do reiki (enquanto ferramenta pedagógica que serve para a promoção da paz, amparada no paradigma da educação integral) no ambiente escolar, depende, primeiramente, dos valores institucionais que direcionam as ações da escola, da forma como se dá o processo de sensibilização para a importância dessa prática, bem como das suas estratégias de implementação. A imposição do reiki como projeto obrigatório da instituição escolar pode gerar o efeito contrário ao esperado, possivelmente resultando em resistência à essa atividade. A construção de um processo dialógico, cooperativo, partindo da demanda apresentada pelos sujeitos envolvidos e pautado no respeito às diversidades de posicionamentos, é o mais recomendável, demonstrando que somente ações pacíficas (JARES, 2002) são capazes de gerar a concretização de uma cultura de paz.

## REFERÊNCIAS

AGENCIA DA BOA NOTICIA. Cultura de paz: projetos promovem a ideia de que a paz também se aprende na escola. **Agência da Boa Notícia**, Fortaleza, dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Professora cria Projeto de Cultura de Paz na Escola e envolve comunidade. **Agência da Boa Notícia**, Fortaleza, maio 2013.

ALVES, R. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Paris. **Declaração universal dos direitos humanos**: adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Paris, 1948. Disponível em: <[www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br)>. Acesso em: 2 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2012.

ARAÚJO, M. A. L. de. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008.

BARBIER, R. **A escuta sensível na abordagem transversal**. São Carlos: UFSCar, 1998.

BARDIM, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BATISTA, J. B. V. **Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental**: um problema de saúde pública não percebido. 2010. 192 f. Tese (Doutorado) – Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2010.

BBC. **Face to face**: Carl Gustav Jung. Zurique, 22 out. 1959. Programa de TV.

BOFF, L. **Espiritualidade**: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

BOMFIM, M. do C. A. do; MEDEIROS, M. G. Cultura de paz em escolas públicas nos dias atuais: possibilidades e limites. *In*: MATOS, K. S. A. L. de M. (Org.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade III**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 276-289.

BORGES, P. J. T. **Cuidados de saúde e práticas hindus**. 2012. 77 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2012.

\_\_\_\_\_. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. 168p.

\_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/90). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16, jul. 1990.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **PNDH III**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para educação em direitos humanos**: resolução CNE/CP N° 1, de 30 de maio de 2012, anexo o Parecer CNE/CP n° 8/2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=10889&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid)>. Acesso em: 1 maio 2014.

BRENNAN, B. A. **Mãos de luz**: um guia para a cura através do campo de energia humana. São Paulo: Pensamento, 1987.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARNEIRO, M. J. M. C.; NASCIMENTO, D. G.; BASTOS, A. A. S. Protagonismo juvenil e cultura de paz: a experiência do Programa Clube do Jornal. *In*: MATOS, K. S. L. de (Org.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade IV**. Fortaleza: Editora UFC, 2013. p. 77-89.

CARVALHO, D. Programa de mediação de conflitos vai beneficiar mais de 10 mil alunos. **Agência da Boa Notícia**, Fortaleza, 18 mar. 2014.

CASTRO, L. M. D. **Valores humanos na escola**: em busca da sensibilidade nas práticas docentes. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

CENTRO de saúde açoriano adota ‘reiki’ como terapia complementar. **Diário de Notícias**, Lisboa, out. 2012.

CINCO MINUTOS DE VALORES HUMANOS PARA A ESCOLA. **Quem somos**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.cincominutos.org/quem.somos.htm>>. Acesso em: 11 maio 2014.

CIRANDAS DA VIDA. **Espaço Ekobé**. Fortaleza, 13 maio 2010. Disponível em: <<http://cirandasdavida.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 1 fev. 2014.

COMUNIDADES DE PRÁTICAS. **Agentes comunitários de saúde**: atuando como terapeutas aplicando reiki. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://atencao basica.org.br/relato/4065>>. Acesso em 30 jan. 2014.

CORDEIRO, L. R.; SANTOS, F. L. S. dos; PAIVA, R. A. R.; SILVA, M. M. da. Terapia Comunitária Juvenil: construindo a paz dentro e fora da escola. *In*: MATOS, K. S. L. de (Org.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade III**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 418-427.

CORDEIRO, L. R.; SOUZA, A. M. A. Reiki com profissionais de saúde: iniciação de uma prática integrativa complementar para mudanças em níveis espiritual, profissional e pessoal. *In*: MATOS, K. S. L. de (Org.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade IV**. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 487-499.

CREMA, R. **Saúde e plenitude**: um caminho para o ser. São Paulo: Summus, 1995.

DE'CARLI, J. **Reiki universal**. São Paulo: Madras, 2006.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 2009. 1 DVD.

EINSTEIN, A. **Mi credo humanista**. Toronto: Elaleph, 2000.

ERVEDOSA, G. N. **Personalidade, bem-estar e espiritualidade**: a influência das metas e motivações últimas na prevenção da saúde. 2004. 1238 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2004.

ESCOLA PORTUGUESA DE REIKI. **Os cinco princípios do reiki**. [S.l.], 2014. Disponível em: <<http://www.reiki.pt/reiki/cincoPrincipios.php>>. Acesso em: 13 maio 2014.

ESCOLA PROFESSOR PLÁCIDO ADERALDO CASTELO. **Regimento**. Fortaleza, 2010.

FARIAS, R. C.; FARIAS, L. C.; SARAIVA, D. A. Um estudo de caso na EMEIF Padre Cícero Romão Batista e a importância da formação teórica para o trabalho com a cultura de paz. In: MATOS, K. S. L. de (Org.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade II**. Fortaleza: Editora UFC, 2012. p. 130-138.

FORMLESS MOUNTAIN. **AQUAL charp**: a comprehensive integral map of Ken Wilber. Disponível em: <<http://formlessmountain.com/AQUALchart12.jpg>> Acesso em: 5 maio 2014.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **SME divulga Projeto de Cultura de Paz nas escolas de ensino fundamental**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/noticias-sme/noticias-destaque/1167-sme-divulga-projeto-de-cultura-de-paz-nas-escolas-de-ensino-fundamental>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Sulina, 1987. Disponível em: <<http://gropius.awardspace.com/ebooks/frankl.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2005.

FREINET, C. **O jornal escolar**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

FREIRE, A. M. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 29, n. 2, p. 387-393, maio/ago. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão. In: \_\_\_\_\_. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 21, p. 13-63.

FURLANI, D. D. **Cultura de paz, educação e meditação com jovens em escola pública estadual de Fortaleza – Ceará**. 2012. 159 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GASPAR, V. **Modelo integral – Ken Wilber**. Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://e-literato.blogspot.com.br/2012/03/teoria-integral-ken-wilber-resumo-video.html>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

GOTAY, C.; HARA, W.; ISSELL, B.; MASKARINEC, G. Use of complementary and alternative medicine in Hawaii cancer patients. **Hawaii Medical Journal**, Honolulu, v. 58, p. 94-98, 1999.

GUIMARÃES, M. **Aprender a educar para a paz: instrumental para capacitação de educadores em educação para a paz**. Goiás: Rede da Paz, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2011.

HEALTHY LIFE. **ABC news**. Toronto: CityTV 04, set. 2013. Programa de TV.

HIRT, A. C. **O reiki como uma forma de cuidado transdimensional dentro da enfermagem**. 2010, 121 f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem.) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliomed.ccs.ufrsc.br/ENF0505.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2012.

HOSPITAL SÍRIO LIBANÊS. **Reiki**. São Paulo, 2014. Disponível em <<http://www.hospitalsiriolibanes.org.br/hospital/especialidades/nucleo-cuidados-integrativos/Paginas/reiki.aspx>>. Acesso em: 1 fev. 2014.

INEP. **IDEB: resultados e metas**. Brasília, DF, 2012. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3373675>>. Acesso em: 1 fev. 2014.

INEP. **Resultados SAEB/Prova Brasil 2011**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>>. Acesso em: 10 fev. 2014

INCONTRI, D. **Pedagogia espírita: um projeto brasileiro e suas raízes**. Bragança Paulista: Comenius, 2004.

INSTITUTO SATHYA SAI. **Missão**. [S.l.], 2014. Disponível em: <[http://institutosathyasai.org.br/?page\\_id=120](http://institutosathyasai.org.br/?page_id=120)>. Acesso em: 10 maio 2014.

JAEGUER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JARES, X. R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educar para paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

- KARDEC, A. **O livro dos médiuns**. 85. ed. Araras: IDE, 2008.
- LAPLATINE, F. **A descrição etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- LIMA, E. **A morada Fortaleza no Conjunto Ceará**. Fortaleza: Vermelho, 2009.
- LODI, L. H. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Módulo 3: Direitos Humanos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.
- LUAIZA, B. A. **Educação, ensino e instrução**: o que significam estas palavras. Ushuaia, 2009. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos3/educacao-ensino-instrucao/educacao-ensino-instrucao.shtml>>. Acesso em: 15 jan 2014.
- MAIA, J. No Conjunto Ceará, de quase tudo tem, de quase tudo dá. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 2 dez. 2009.
- MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MATOS, K. S. L. **Cultura de paz, ética e espiritualidade II**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- MATOS, K. S. L. **Cultura de paz, ética e espiritualidade III**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- MATOS, K. S. L. **Cultura de paz, ética e espiritualidade IV**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.
- MATOS, K. S. L. de, VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha: UECE, 2001.
- MATOS, K. S. L. Juventudes e culturas de paz: diálogos de esperança. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n. 16, p. 65-70, jan./jun. 2007.
- MATOS, K. S. L. **Reiki, sistema Usui de cura natural**: reiki nível I e nível II, o despertar e a transformação. Fortaleza, 2005.
- MATOS, K. S. L. Vivência de paz: o Reiki na Escola Parque 210/211 Norte – Brasília. *In*: BONFIM, M. do C. A.; MATOS, K. S. L. de (Org.). **Juventudes, cultura de paz e violência na escola**. Fortaleza: Edições UFC, 2006. p. 15-32.
- MATOS, K. S. L.; NONATO JUNIOR, R. (Org.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- MÁXIMO, F. R. C. C.; LOPES, J. M. de A. Produção habitacional e expansão periférica do espaço urbano metropolitano: a construção dos conjuntos-bairros em Fortaleza. *In*: ENCONTROS NACIONAIS DA ANPUR, 15., 2013, Rio de Janeiro. **Anais ... Recife**: ANPUR, 2013. Disponível em: <[unuospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/anais/article/view/4544/4413](http://unuospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/anais/article/view/4544/4413)>. Acesso em: 6 set. 2014.
- MAYRING P. **Introdução à pesquisa social qualitativa**: uma introdução para pensar qualitativamente. 5. ed. Weinheim: Beltz, 2002.



MONTEIRO, E.; REBOLLO, M.; GONÇALVES, S. R. S. **A prática da vida integral, segundo Ken Wilber**. Campinas: Instituto Humanitas, 2009. Disponível em: <<http://www.humanitatis.com/Trabalhos/KenWilber-monografia-UMANITATIS.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2014

MOREIRA, P. G.; MATTOS, L. F. **Reiki: Sistema Usui Shiki Ryoho**. Michigan, 2003. Disponível em <<http://www.reikibr.org/resources/apostilas/Reiki%20I%2005082003.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessário para a educação do futuro**. Brasília, DF: Cortez, 2000.

NARANJO, C. **Psicologia da meditação**. São Paulo: Instituto Thame, 1991.

NASCIMENTO, E. L. do. **Semeando paz nas escolas do bom jardim**: estudo de caso no curso Jovens Agentes da Paz – JAP. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, R. M. J. de. **Avaliação de efeitos da prática de impostação de mãos sobre os sistemas hematológico e imunológico de camundongos macho**. 2003. 96 f. Dissertação (Mestrado em Fisiopatologia Experimental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Efeitos da prática do reiki sobre aspectos psicofisiológicos e de qualidade de vida de idosos com sintomas de estresse**: estudo placebo e randomizado. 2013. 191 f. Tese (Doutorado) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2013.

OSCHMAN, J. L. Energy and the healing response. **Journal of Bodywork and Movement Therapies**, Philadelphia, v. 9, p. 3-15, 2005.

PALMER, H. **O eneagrama**: compreendendo-se a si mesmo e aos outros em sua vida. São Paulo: Paulinas, 1993.

PALOSKI, L. H.; TREVISOL, W. **A influência da água energizada com técnica do reiki no crescimento vegetal**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.mestres.org/reiki-artigo-cientifico>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

PEACE PROJECTS. **Peace projects**: for a more peaceful world. Istanbul, 2014. Disponível em: <<http://peaceprojects.net/>>. Acesso em 25 abr. 2014.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. **Programa político pedagógico**. Fortaleza, 2014.

PNE PRA VALER. **Dinheiro do petróleo para a educação**: vitória da sociedade brasileira! São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://pnepravalor.org.br/09/09/2013/dinheiro-do-petroleo-para-a-educacao-vitoria-da-sociedade-brasileira/>>. Acesso em: 14 out. 2013.

RUSSEL, B.; EINSTEIN, A. **O Manifesto de Pugwash**. [S.l.], 1955. Disponível em: <<http://www.pugwash.org/about/manifesto.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2014

RTP. Jornal da Tarde. **Reiki na escola**: terapia alternativa é atividade extracurricular em Castelo Branco. Lisboa, 15 ago. 2012. Programa de TV.

SALIS, V. D. **Paidéia**: para formar um homem "obra de arte, ético e criador no séc. XXI". São Paulo: Edições Viktor D. Salis, 2002.

SALLES FILHO, N. A. Formar educadores para a paz: entre utopia, demanda social e indícios de um novo paradigma educacional. *In*: MATOS, K. S. A. L. de (Org.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade II**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 156-174.

\_\_\_\_\_. Paz positiva, paz negativa e o conflito como elementos centrais na construção da educação para a paz. *In*: MATOS, K. S. L. de (Org.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade IV**. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 177-189.

SANTOS, B. S. **Fórum Social Mundial**: manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, E. M. S. da. **Vivendo valores na formação de professores**: caminho para uma cultura de paz. 2012. 72 f. Monografia (Conclusão de curso) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOHISTORIA. **Guerra fria**. [S.l.], 2014. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/ef2/guerrafria/>>. Acesso em: 10 set. 2014.

SORDI, B. K. T. de. **Reiki**: saúde, amor e desenvolvimento pessoal em nossas mãos. 2. ed. Recife: Edições Bagaço, 2008.

SOUTO, L. M. F. A paz como essência e prática educacional. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 6 jan. 2014.

SOUZA, C. P.; MATOS, K. S. L. de. Terapia Comunitária Integrativa como estratégia na construção da Cultura de Paz na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Francisco de Souza Filho. *In*: MATOS, K. S. L. de (Org.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade III**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 68-82.

SUFISM. [S.l.], 2010. Disponível em: <[www.islamreligion.com](http://www.islamreligion.com)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

SUFISMO. [S.l.], 2014 Disponível em: <<http://www.islamismo.org/sufismo.htm>>. Acesso em: 15 maio 2014.

STEEIN, D. **Reiki essencial**: manual completo sobre uma antiga arte de cura. São Paulo: Pensamento, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TUDO-ZEM. **Chakras**. [S.l.], 2011. Disponível em: <[tudo-zen.webnode.com.br](http://tudo-zen.webnode.com.br)>. Acesso em: 5 set. 2014.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Setenta, 1981.

WATERS, R. Another brick in the Wall. Intérprete: Gilmor Waters. *In*: THE WALL. Londres: Harvest Records, 1979. 2 CD's.

WEIL, P. **A arte de viver em paz**: por uma nova consciência, por uma nova educação. São Paulo: Gente, 1993.

WILBER, K. **A visão integral**: uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, do Universo e de tudo mais. São Paulo: Cultrix, 2008.

\_\_\_\_\_. **O espectro da consciência**. São Paulo: Cultrix, 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicologia integral**: consciência, espírito, psicologia, terapia. São Paulo Cultrix, 2000.

\_\_\_\_\_. **Uma espiritualidade que transforma**. Trad. de Ari Raynsford. [S.l.], 2005.  
Disponível em: <[http://www.ariray.com.br/textossaladeleitura/uma\\_espiritualidade\\_que\\_transforma.pdf](http://www.ariray.com.br/textossaladeleitura/uma_espiritualidade_que_transforma.pdf)>. Acesso em: 11 maio 2014.

YUS. R. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

**APÊNDICE A – PROJETO DE REIKI NA EPAC**

**ESTADO DO CEARÁ  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
EEFM PLÁCIDO ADERALDO CASTELO**

**PROJETO DE REIKI NA ESCOLA**

**Maria Ildenia dos Santos Barros – Matrícula 138062.1-7  
Dário Gomes do Nascimento**

**Fortaleza – CE  
2013**

**MARIA ILDENIA DOS SANTOS BARROS - MATRÍCULA 138062.1-7  
DÁRIO GOMES DO NASCIMENTO**

**PROJETO DE REIKI NA ESCOLA**

**Apenas hoje, não se irrite.  
Apenas hoje, não se preocupe.  
Apenas hoje, agradeça suas bênçãos e seja humilde.  
Apenas hoje, ganhe a vida honestamente.  
Apenas hoje, seja gentil e amável com todos os seres vivos.**

**(Os cinco princípios de Reiki – Dr. MikaoUsui)**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	04
1. O QUE É O REIKI E O “PORQUE DESSE PROJETO” .....	05
2. AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS NA ESCOLA.....	06
3. METODOLOGIA.....	06
4. CRONOGRAMA.....	07
5. ORÇAMENTO DA FORMAÇÃO E MATERIAIS DO PROJETO.....	07
6. REFERÊNCIAS.....	08

## INTRODUÇÃO

Percebemos que, atualmente, o ambiente escolar é visto, de maneira geral, como um ambiente adoecedor, sendo palco de diversas práticas de violência. Por sua vez as práticas voltadas para a Cultura de Paz suscitam relações humanas saudáveis, voltadas para o respeito, a aceitação das diferenças e o bem-estar, individual e social. Visto isso apresentamos a terapia reiki como prática que promove possibilidades de relações humanas saudáveis dentro do ambiente escolar, sendo, dessa forma, ferramenta a ser utilizada na promoção de uma Cultura de Paz.

A definição que se tem de saúde, dentro da visão científica, está cada vez mais ampla e complexa, haja visto que além de se considerar os aspectos psicossomáticos das doenças hoje passa-se a levar em conta também a dimensão espiritual dos seres humanos. As relações que passaram a se estabelecer entre ciência e espiritualidade dão mote para uma nova visão de homem, bem como o reconhecimento de práticas de saúde que até pouco tempo eram catalogadas dentro do campo do misticismo.

O ser humano, enquanto indivíduo complexo que é, precisa ser visto na sua inteireza, posto que, como nos é apresentado dentro da perspectiva sistêmica, um problema que se apresenta de uma maneira pontual faz parte de um todo.

É a partir desse ponto de vista que a Organização Mundial de Saúde - OMS, passa a reconhecer o reiki enquanto prática complementar de saúde. Percebemos uma inserção cada vez mais presente dessa prática em espaços de saúde pública e privada, tais como postos de saúde e hospitais, por exemplo. As rezadeiras são aceitas como parceiras no trabalho de equipes médicas, pacientes em tratamento de câncer são atendidos por terapeutas em reiki e musicoterapia, em hospitais de ponta, como o Sírio Libanês de São Paulo e o Instituto do Câncer do Ceará.

Novas pesquisas vêm sendo realizadas, demonstrando a eficácia das práticas de saúde complementar, comprovando o poder medicinal de determinadas plantas e observando a importância da espiritualidade na construção de uma boa qualidade de vida. Essas novas descobertas apresentam, mediante análise de dados, aquilo que os nossos pais e avôs sabiam intuitivamente. A nova tendência que desponta é a de integração de saberes.

Entendendo que o conceito de saúde apresentado pela OMS se refere ao bem-estar biológico, psicológico, social e espiritual, levando em conta que esse estado de bem-estar é condição fundamental para o estabelecimento de um contexto de paz na escola, apresentamos esse projeto de prática de reiki na Escola Plácido Aderaldo Castelo, visando a

melhoria da qualidade de vida tanto do público atendido por esse espaço institucional quanto dos profissionais que ali atuam.

## **1. O QUE É O REIKI E O “PORQUE DESSE PROJETO”**

Reiki é uma terapia energética, reconhecida e classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como sendo complementar à medicina tradicional. Trata-se de uma arte de cura através das mãos, podendo ser classificada como uma prática de saúde natural (DE'CARLI, 2006).

A palavra reiki tem origem japonesa, sendo formada pelos fonemas Rei e Ki. O fonema Rei significa espírito, mistério, espírito da natureza ou espírito invisível, que pode ser definido como essência energética cósmica que permeia todas as coisas e que circunda tudo o que existe. Por sua vez Ki significa energia, força natural, essência vital, energia de ação universal, alma ou sentimento. A Energia Vital (Ki) se refere a uma energia presente em todas as coisas. Flui em todos os seres vivos, permitindo-lhes que tenham uma vida individual (DE'CARLI, 2006).

A junção dessas duas energias forma o reiki, que é uma prática terapêutica que age de dentro para fora, atuando nos órgãos do paciente, bem como nos seus centros energéticos. Tais centros podem ser divididos em sete pontos principais, os quais são denominados de chakras.

A canalização da Energia Vital Universal pode ser feita para si mesmo e para terceiros, propiciando equilíbrio energético e a melhoria das condições gerais do corpo e da mente de forma geral. As sensações após uma aplicação de reiki variam muito de um indivíduo para outro, sendo comum o relato de sentimento de paz interior e sensação de tranquilidade.

Com relação à eficácia da terapia reiki, vemos que estudos acadêmicos que vêm se realizando nas mais diversas áreas da Ciência demonstram o potencial dessa prática de cuidado, a qual ainda se mostra mal compreendida no meio científico. Podemos citar os estudos realizados por Hirt (2005), na área de Enfermagem, onde se percebe que pacientes que se tratam através do reiki agilizam o processo de cura. Paloski e Trevisol (2009) estudaram os efeitos da água energizada pelo reiki no desenvolvimento de tecidos vegetais, concluindo que todas as plantas tratadas com a água energizada cresceram mais rápido do que as plantas do outro grupo controle, onde algumas plantas tratadas com a água energizada chegaram a crescer o dobro do tamanho com relação à planta do outro grupo controle. Matos



(2006) apresenta o relato de experiência de uma escola de Brasília que, através de um projeto de implementação do reiki, conseguiu proporcionar bem-estar, crescimento, segurança e tranquilidade para estudantes, profissionais e moradores das proximidades da escola, o que contribuiu significativamente para o estabelecimento de uma Cultura de Paz dentro desse espaço.

Essa última experiência demonstra que além de técnica terapêutica o reiki também pode ser utilizado como ferramenta pedagógica, proporcionando tranquilidade, bem-estar e paz entre aqueles que exercem ou se beneficiam com essa técnica. Isso potencializa ações voltadas para os valores humanos no ambiente educacional.

Destacamos que esse projeto surge a partir de uma demanda apresentada pelo espaço no qual ele estará sendo aplicado, dado a necessidade de se buscar práticas de cuidado que atendam a adolescentes que apresentam histórias de vida marcadas por violência, onde se apresentam problemáticas tais como o uso abusivo de drogas. Devemos lembrar, ainda, as demandas trazidas pelos profissionais que lidam com esse público, principalmente os professores, que cotidianamente entram em contato com questões que esses jovens apresentam na escola.

## **2. AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS NA ESCOLA**

### **1º Momento**

- Ação: Apresentação do Projeto para professores, funcionários, pais e alunos. Promover discussões sobre o reiki e vivência dessa terapia na escola.

- Objetivo: Sensibilizar todos os envolvidos acerca da temática, promovendo a familiarização do conceito e prática do reiki.

- Responsáveis: Núcleo Gestor e Professores da Área de Linguagens e Códigos.

### **2º Momento**

Objetivos: - Realizar formação em reiki para professores da Escola Plácido Aderaldo Castelo.

- Implementar a prática da terapia reiki na escola enquanto alternativa para se lidar com situações de conflito nesse contexto.

- Promover o cultivo de relações de respeito e cordialidade entre professores, funcionários e alunos inseridos na escola.

- Auxiliar no estabelecimento e manutenção de um contexto de bem-estar social na escola.

### **3º Momento**

- Realizar análises sobre o impacto da aplicação de reiki na escola para o estabelecimento de relações saudáveis na Escola Plácido Aderaldo Castelo.

### **3. METODOLOGIA**

A metodologia de trabalho nesse projeto explora, prioritariamente, a dimensão vivencial das pessoas, onde, através de uma prática terapêutica, serão contemplados os aspectos emocional, corporal e espiritual dos adolescentes e profissionais atendidos.

A aplicação de Reiki envolve, ainda, técnicas de relaxamento, através da respiração, bem como entrevista com a pessoa atendida, tanto antes da aplicação, abordando-se os sintomas observados, bem como posteriormente ao recebimento do Reiki, onde o indivíduo relata o efeito que a vivência lhe trouxe.

A aplicação da terapia reiki dura, em média, 15 (quinze) minutos, não havendo contra-indicação por parte da pessoa que venha a recebê-la.

### **4. CRONOGRAMA**

<b>Mês</b>	<b>Ação</b>
Agosto	Estudo e sensibilização sobre o tema com os docentes da escola
Setembro	Iniciação em Reiki dos docentes da Escola
Outubro	Início das ações de aplicação de reiki em alunos
Novembro	Continuação da aplicação de reiki em alunos
Dezembro	Mensuração dos resultados parciais do projeto

### **5. ORÇAMENTO DA FORMAÇÃO E MATERIAIS DO PROJETO**

<b>Quant.</b>	<b>Descrição do Item</b>	<b>Preço Unitário</b>	<b>Preço Total</b>
02	Maca (mesa de massagem)	R\$ 500,00	R\$ 1000,00
01	Caixinha de som portátil recarregável	R\$ 90,00	R\$ 90,00
01	Pen-drive	R\$ 35,00	R\$ 35,00

01	Porta essência	R\$ 25,00	R\$ 25,00
03	Aromatizador de ambiente	R\$ 45,00	R\$ 135,00
05	Essências de aroma	R\$ 10,00	R\$ 50,00
12 iniciados	Curso de iniciação em reiki, nível I e II	R\$ 150,00	R\$ 1800,00
TOTAL:			R\$ 3135,00

## 6. REFERÊNCIAS

CREMA, R. **Saúde e plenitude**: um caminho para o Ser. São Paulo: Summus, 1995.

DE'CARLI, J. **Reiki universal**. São Paulo: Madras, 2006.

HIRT, A. C. **O reiki como uma forma de cuidado transdimensional dentro da enfermagem**. 2005. 121f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliomed.ccs.ufsc.br/ENF0505.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2012.

MATOS, K. S. L. de. Vivência de paz: o Reiki na Escola Parque 210/211 Norte – Brasília. In: BONFIM, M. do C. A.; MATOS, K. S. L. de (Org.). **Juventudes, cultura de paz e violência na escola**. Fortaleza: Edições UFC, 2006. p. 15-32.

PALOSKI, L. H.; TREVISOL, W. **A influência da água energizada com técnica do reiki no crescimento vegetal**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: < <http://www.mestres.org/reiki-artigo-cientifico>> Acesso em: 24 abr. 2012.

## APÊNDICE B – SLIDES UTILIZADOS PARA A APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE REIKI NA EPAC AOS ALUNOS DA ESCOLA

<p style="text-align: center;"><b>PROJETO REIKI NA EPAC</b></p> <p>Responsáveis pelo projeto:            Professora Ildenia            Professora Terezinha            Dário – colaborador e pesquisador da UFC</p>  <p style="text-align: right;">1</p>	<p style="text-align: center;"><b>O que é reiki</b></p> <p>Reiki é uma terapia energética, reconhecida e classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como sendo complementar à medicina tradicional. Trata-se de uma arte de cura através das mãos, podendo ser classificada como uma prática de saúde natural.</p>  <p style="text-align: right;">2</p>
<p style="text-align: center;"><b>Objetivos do projeto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o cultivo de relações de respeito e cordialidade entre alunos, professores e funcionários inseridos na escola.</li> <li>- Auxiliar no estabelecimento e manutenção de um contexto de bem-estar social na escola.</li> </ul>  <p style="text-align: right;">3</p>	<p style="text-align: center;"><b>Qual é o público atendido</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos</li> <li>• Professores</li> <li>• Demais funcionários</li> </ul>  <p style="text-align: right;">4</p>
<p style="text-align: center;"><b>Dias e horários</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Segunda-feira – 13h40min às 17h</li> <li>• Sexta-feira – 9h às 12h</li> </ul>  <p style="text-align: right;">5</p>	<p style="text-align: center;"><b>Dúvidas?</b></p>  <p style="text-align: right;">6</p>

## APÊNDICE C – CONTRATO PARA A APLICAÇÃO DE REIKI

### CONTRATO PARA APLICAÇÃO DE REIKI

A Escola de Ensino Fundamental e Médio Plácido Aderaldo Castelo está realizando a aplicação de reiki na escola. O projeto Reiki na EPAC busca reforçar a prática de ações de paz no espaço escolar.

O reiki é uma terapia integrativa que trabalha com a transmissão de energias através da imposição das mãos. Atualmente o reiki está bastante difundido em espaços de saúde, tais como hospitais, postos de saúde e espaços que trabalham com terapias complementares. Não apresenta contraindicação, pois não gera efeitos colaterais. Recentemente tem sido utilizado em escolas, pois se mostra como uma ação que promove o bem-estar e equilíbrio físico e psíquico do sujeito, resultando em melhores relações entre as pessoas.

A aplicação do reiki gera uma sensação de tranquilidade, harmonia e relaxamento. Como dito anteriormente, o reiki é uma terapia, não estando ligado a nenhum tipo de prática religiosa, sendo, inclusive, objeto de estudo de várias pesquisas científicas.

Os alunos que desejarem participar das atividades de reiki na escola poderão fazê-lo no contra-turno das suas aulas, nas segundas-feiras, das 13h40min às 17h, para quem estuda pela manhã ou noite, e das 9h às 12h, para quem estuda pela tarde ou noite.

Ao assinar esse termo o(a) responsável pelo aluno estará autorizando o mesmo a participar desse projeto. Isso não acarreta nenhuma obrigatoriedade, por parte do responsável ou do aluno, em participar dessa atividade. A participação nesse projeto é voluntária, não havendo nenhum prejuízo acadêmico ao estudante que não desejar fazer parte dele. Esclarecemos, ainda, que não será cobrado nenhum valor monetário daqueles que vierem a participar do projeto.

Para maiores esclarecimentos os pais ou alunos podem procurar os profissionais que coordenam o projeto Reiki na EPAC.

Profª. Ildenia

Profª. Terezinha

Dário (colaborador do projeto e pesquisador da UFC)

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) responsável

\_\_\_\_\_ Fortaleza \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_



**APÊNDICE E – INSTRUMENTAL PARA ACOMPANHAMENTO DAS PESSOAS  
ASSISTIDAS PELO PROJETO DE REIKI NA EPAC**

**PROJETO REIKI NA EPAC**

**Instrumento para acompanhamento das pessoas atendidas**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**aluno**                       **professor/funcionário da escola**                       **parente/amigo**

**Data:** \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Sofre/está sentindo algum mal-estar de ordem física e/ou emocional/psicológica?

---



---



---



---

Como se sentiu após a aplicação de reiki?

---



---



---



---

**(De uso de reikiano)** Quais foram as suas sensações durante a aplicação de reiki?

**esquentamento**                       **esfriamento**                       **visualização de cores**                       **intuições**  
 **vontade de chorar**                       **tontura/mal-estar**                       **outras (\_\_\_\_\_)**

Detalhe essas sensações (ocorreram quando estava aplicando o reiki em qual/quais parte do corpo?):

---



---



---



---

## APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO APLICADO EM ALUNOS, PROFESSORES E PROFESSORAS REIKIANAS

### PESQUISA SOBRE O REIKI NA EPAC – QUESTIONÁRIO

Esse questionário contém perguntas sobre a sua participação no projeto de reiki na EPAC. O seu preenchimento é voluntário. Os dados coletados através dessas perguntas serão utilizadas para as análises referentes à pesquisa intitulada “O reiki na escola: educação e cultura de paz na Escola Estadual Professor Plácido Aderaldo Castelo”, realizada nessa instituição pelo mestrando em educação (Faculdade de Educação - UFC) Dário Gomes do Nascimento. Os nomes das pessoas que responderem ao questionário não serão divulgados. Nas análises das respostas elas serão identificadas por letras do alfabeto. Caso necessite de maiores esclarecimentos você pode conversar com o pesquisador.

- Você notou alguma alteração na sua qualidade de vida após ser iniciada no reiki (**todos**)?

- O reiki trouxe alguma contribuição para desempenho escolar (**alunos**) / para o seu trabalho enquanto professora (**professores e reikianas**)?

- Você percebe alguma contribuição trazida pela de prática reiki para as ações desenvolvidas na EPAC (**professores e reikianas**)?

- O que lhe motivou a participar do projeto de reiki na EPAC (**reikianas**)?



APÊNDICE G – CARTAZ COM INFORMAÇÕES DE DIAS E HORÁRIOS DA  
OCORRÊNCIA DA ATIVIDADE DE REIKI NA EPAC

# Projeto Reiki na EPAC

## Dias e horários:

Segundas-feiras, das 13h40min às 17h  
para alunos dos turnos da manhã e noite

Sextas-feiras, das 9h às 12h  
para alunos dos turnos da tarde e noite

Professores e demais funcionários  
também estão convidados a  
participar do projeto.



## ANEXO A – CARTAZ I PASSEIO CICLÍSTICO

**1º Passeio Ciclístico EPAC**  
Escola Plácido Aderaldo Castelo

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
Secretaria de Educação

**08** SÁBADO  
**ÀS 7:00H**  
**JUNHO**  
ESCOLA PLÁCIDO ADERALDO CASTELO

**Super RMC**  
Fones: 3294-1501  
Av. Min. Albuquerque Lima, nº 40  
2ª Etapa - Cxj. Ceará

**telnet**  
EVOLUINDO COM VOCE  
**3489.9999**

**AL Fitness**  
Academia Feminina  
(85) 32942585 / 8639 3709

**COPIADORA CENTRAL**  
Grátis! Rapid!  
Fone: **3489.8588**

**Inforlu**  
Documentos de Viagens - Emissão e Planos e Passagens  
SAC: 8744.0404 - 8103.0808 - 3259.5309  
www.inforlu.wordpress.com - inforlu@gmail.com

**Padaria Doce Sabor**  
**3286.1996**

## ANEXO B – CARTAZ II PASSEIO CICLÍSTICO



2º PASSEIO  
CICLÍSTICO

Juventude,  
Esporte e Paz

**17 maio/14**  
ÀS 8:00H

PROMOÇÃO:  
**EPAC**  
INF.:  
**3101.5683**

CONCENTRAÇÃO:  
**PÓLO DE LAZER  
CONJUNTO CEARÁ**  
**Mais Educação  
pela Paz!**

**KMfitness**  
f /kmfitnessfortaleza  
@kmfitnessfortaleza

Prefeitura de  
**Fortaleza**

GOVERNO DO  
ESTADO DO CEARÁ

**COPIADORA  
CENTRAL**  
FONE: **3489.8588**

**FARMÁCIAS  
Pague  
Menos**

**DELI  
CARNES**  
FRANCOBÓIA