

Considerações pedagógicas na abordagem transpessoal: passado e presente na educação

Regina Clare Monteiro

Doutora em Educação pela UNICAMP. Assessora Acadêmica da UNIFAN. Professora do Programa de Mestrado em Educação da UNESPAR.
e-mail: reginamonteiro@terra.com.br

Resumo

O enfoque transpessoal, que chega a nós da Educação por intermédio da Psicologia, vem ganhando cada vez mais espaço na concepção de mundo e de vida. No Brasil, um número crescente de escolas oferece um ensino preocupado com a visão integral do ser humano (do aprendente), retomando clássicos da Pedagogia como Rousseau, Steiner, Montessori, Decroly, entre outros, atendendo a uma demanda de mercado extraordinariamente significativa. Entretanto, há raras publicações científicas ou acadêmicas, em nosso país, sobre Educação Transpessoal que possam fundamentar este fazer pedagógico. Este trabalho procura levantar alguns pontos de partida para que outros estudos auxiliem a estabelecer um caminho, teórico e prático, para este enfoque.

Palavras-Chave

Educação; transpessoal; prática docente.

Abstract

The transpersonal focus, that comes to us from Education by means of Psychology, is gaining more and more attention in the conception of world and life. In Brazil, a growing number of schools offer teaching concerned with an integral vision of the human being (the learner), taking up the classics in Pedagogy such as Rousseau, Steiner, Montessori, Decroly, amongst others, attending to an extraordinarily significant market demand. However, scientific or academic publications are rare in our country on Transpersonal Education which can found this pedagogical concept. This study seeks to bring up some starting points so that other studies can help to establish the way, theoretical and practical, for this focus.

Key words

Education; transpersonal; teaching practice.

Nossas pressuposições sobre o mundo como que esfumaçam a nossa visão, nebulando as experiências, os pensamentos, as crenças e as atitudes. Essa fumaça é produzida pelas premissas e axiomas fundamentais que temos sobre a Natureza e o Homem, certezas da vida que raras vezes questionamos.

Mas uma visão de mundo é necessária a todo ser humano. Para os antropólogos, todas as culturas abraçam alguma visão de vida que forneça, a seus membros, a sensação de que ocupam o seu lugar no Todo; para os psicólogos, é imprescindível aos indivíduos uma visão geral, na qual possam orientar-se. Em uma cultura, ou no indivíduo, a visão de mundo pode abranger aquilo que é conhecido pela ciência naquele tempo e local, acrescido de idéias religiosas e filosóficas.

A visão de mundo do Ocidente ainda predominante formou-se ao redor do materialismo do século XIX, mesclada com idéias mais recentes como a Relatividade, de Einstein, e o Princípio da Incerteza, de Heisenberg. Baseada no chamado Reduccionismo do século XIX, que resultou na análise dos objetos em seus componentes cada vez menores, esta visão de mundo tem dado origem à fragmentação, tanto na concepção do mundo, como na do indivíduo.

A mente é olhada como mera função do cérebro e a consciência vista como um subproduto da evolução física. Segundo esta visão, o mundo adquire um caráter material, físico, e parece ser constituído de unidades isoladas, independentes, que aparentam uma desconexão inerente. Para o físico David Bohm (1992), este tipo de

pensamento é um dos principais fatores na atitude divisionista que permeia o mundo contemporâneo. O nosso impulso para romper a realidade em fragmentos, que percebemos através dos sentidos, é reforçado pela linguagem que enfatiza as diferenças. Assim como vemos objetos separados, distintos, vemos também pessoas diferentes, que parecem ter uma identidade exclusivamente própria, enquanto indivíduos auto-enclausurados. Questionada por pensadores, esta visão separatista da realidade vem convergindo para outra, possivelmente mais ampliada, que procura mostrar como o progresso na ciência, especialmente no âmbito da natureza da matéria, torna obsoleto o enfoque divisionista, estabelecido na mente humana. Mas, apesar das convincentes evidências, nossos hábitos, profundamente arraigados em uma visão fragmentada da realidade, são difíceis de serem rompidos. Resistimos às mudanças porque é algo que se situa além da esfera da percepção consciente e da escolha. Aceitamos por tanto tempo os conceitos separatistas, com base nas impressões sensoriais, enquanto realidade final, que os limites estabelecidos por eles firmaram-se como invioláveis.

Esta visão fragmentada também permeia o conceito sobre si mesmo. Crescemos considerando-nos pessoas separadas, independentes em nossos próprios mundos interiores. Até mesmo entre os mais esclarecidos a tendência mais acentuada é a de viver no meio de uma esfera autocentrada, atribuindo importância básica aos interesses e benefícios pessoais, às energias gastas no fomento do seu mundo particu-

lar, freqüentemente em prejuízo de terceiros (nem que seja pela omissão e descompromisso). Os ideais de individualismo e competição baseiam-se nesta visão que nos serviu durante a maior parte de nossa história. Entretanto, os novos caminhos da política, da economia, enfim, das ciências em geral, levam-nos a reconhecer o planeta como uma 'aldeia global', na qual não se pode estar separado um do outro. A comunicação internacional instantânea, o comércio mundial, reservas decrescentes de recursos naturais do planeta, superpopulação, entre outros, são alguns dos fatores, extremamente conhecidos, que deveriam impulsionar o homem para uma inter-relação harmoniosa. Entretanto, a ênfase nas distinções entre raças, nações, grupos étnicos, classes sociais, famílias, indivíduos, impede um trabalho conjunto para o bem comum e até mesmo para a sobrevivência.

Compartilhando e interagindo constantemente, ainda que cada um de nós seja um indivíduo independente, constituímos uma única humanidade, e as divisões em grupos e nações são menos fundamentais do que a unidade e, se o anseio pela transformação, pela sensação de 'inteireza' é histórico, e até ontológico, o termo que o identifica, atualmente, também não é recente. Em alguns dicionários de filosofia encontra-se a palavra 'holismo' – do grego '**holos**' = **todo** – cuja criação é atribuída a Jan Christian Smuts, filósofo e estadista sul-africano, autor do livro 'Holism and Evolution', publicado em 1926.

Nesta obra Smuts postulava um princípio organizador de Totalidade, sustentando a existência de uma tendência holística,

integradora e fundamental no universo. Sua obra foi tida como visionária e passaria despercebida se o psicanalista Alfred Adler, extremamente influenciado por ela, não o lançasse na Europa. Tratava-se de uma obra pioneira, muito à frente do seu tempo e, seu alcance não poderia ter sido, como de fato não o foi, plenamente compreendido na sua época.

Anos depois de Smuts, o escritor Arthur Koestler (1969) desenvolveu o conceito de "hólon" – "o termo que proponho seria '**hólon**'; do grego *holos* = todo, com o sufixo **on** que, como em **próton** ou **nêutron**, sugere uma partícula ou parte" (p.67) – referindo-se à dinâmica todo-e-as-partes. O paradigma representado pelos termos "todo" e "parte", está arraigado, adverte o escritor, em nossos hábitos inconscientes de pensamento. Quando a libertação desses hábitos for possível, uma grande diferença em nossa visão mental poderá surgir.

Uma visão holística, ou transpessoal, não é uma teoria completamente definida, mas constitui uma visão unificada, em níveis variados, que integram harmoniosamente muitas colocações centrais em uma visão global da unidade, considerando o universo como uma grande hierarquia de unidades, cada uma seguindo sua própria trajetória de desenvolvimento histórico. Cada padrão, seja um organismo, uma comunidade ou o sistema solar, possui sua própria ordem interna e faz parte de uma ordem mais ampla, levando-nos às constatações de Gregory Bateson (1998), para quem o universo é reconhecido como um Sistema de sistemas, um Grande Padrão de padrões. São 'todos' dinâmicos,

reconfigurando-se constantemente na medida em que as mudanças, em algum dos níveis, repercutem através dos demais. Esse processo de integração progressiva não se limita ao nível biológico, afinal organismos fazem parte de um todo social: as coisas vivas pertencem a famílias, comunidades, populações.

Epistemologicamente, a ciência e o processo científico deveriam estar conduzindo a humanidade à estabilidade e consolidação do mundo em seu todo, já que é tida como uma das mais perfeitas obras humanas.

Entretanto, o triunfo da razão, produzindo o 'racionalismo científico' dissociou o conhecedor do conhecimento e do conhecido. A ênfase na quantificação levou à perda da dimensão qualitativa. Segundo Rubem Alves (1986,p.33), o quantificável pode ser conhecido com precisão e manipulado com eficácia; é gerenciável, dominado pela ciência e produzido pela administração e pela política. Mas, dimensões qualitativas da vida - felicidade, alegria de viver, saúde mental, bem estar físico, etc - não podem ser medidas; desafiam as definições precisas. "Andam por aí como se fossem o suave sopro do Espírito; não sabemos de onde vêm e nem para onde vão..".

Se a luta entre a qualidade e a quantidade é antiga, foi com a revolução científica que, efetivamente, exilou-se a qualidade. Não mais objeto de preocupação da ciência, passou a pertencer a artistas, poetas, religiosos e alguns "filósofos anacrônicos/visionários".(ALVES, 1986, p.33)

No cientificismo a vida humana acontece no contexto de uma realidade

objetiva sobre a qual não se tem poder. Essa mentalidade e percepção do Universo propiciaram à nossa civilização ocidental aqueles aspectos que são característicos da era moderna: idéias de progresso aliadas à ideologia do "bem estar para todos". Assim, o último século presenciou um extraordinário progresso científico e tecnológico, com sua ênfase no empirismo e no controle dos eventos naturais. Porém, este mesmo período evidenciou a ingênua crença progressista como insustentável, porquanto presenciou, também, guerras nefastas e suas desastrosas conseqüências.

Para Crema (1989), isto se deve ao fato de, certamente, não haver ocorrido uma correspondente evolução ética-psíquica-espiritual. A evolução do ser humano não se deve a uma mecânica causal, mas a esforços conscientes, dentro de uma perspectiva de ação e responsabilidade. A evolução humana é uma 'evolução da consciência', 'representando uma árdua conquista em nada parecida com o fruto de um confortável decreto da Natureza'.(CREMA, 1989, p.24-25)

A flexibilidade é um elemento essencial para a evolução. Modelos rígidos de estruturas sociais e padrões de comportamento, onde a sociedade não consegue mais adaptar-se a situações cambiantes, tendem a incapacitar o processo criativo de evolução cultural. A sociedade entra em colapso e desintegra-se. As civilizações em crescimento exibem variedade e versatilidade ilimitadas; as que estão em processo de desintegração mostram uniformidade e ausência de inventividade. E, na dinâmica dessa crise, durante esse processo de de-

sintegração, a criatividade da sociedade – sem capacidade de resposta a desafios – procura novos movimentos que reafirmem seu potencial criador. Unger (1990) refere-se a tais movimentos como “emergentes”, porquanto, além de emergirem da crise de civilização, fazem também emergir algumas questões de fundo, repensando relações como: ser humano/natureza, homem/mulher, o sagrado, autonomia e heteronomia, unidade e diferença, enquanto eixos do surgimento de novos valores para a atuação social. Destaca, nisso, um caráter reestruturador do cultural e do político contido nesses movimentos.

Uma transição relacionada com valores culturais envolve uma mudança profunda no pensamento, na percepção e nos valores que compõem uma determinada visão da realidade, convidando a uma transição conceitual, valorativa e atitudinal.

A fragmentação que se instalou no Homem, a partir da “ilusão” da separatividade, especialmente entre conhecedor, conhecimento e conhecido é negada pela física quântica quando esta demonstra que, em última instância, só existe espaço onde não há fronteira alguma. Isso nos leva a constatar que toda fronteira, toda fragmentação, é criação da mente analítica do Homem. Mas, embora tudo o que exista seja expressão de uma unidade fundamental, isto não implica que todas as coisas sejam similares. Vivemos num mundo de contrastes - luz e sombra, crescimento e decadência-. Contínuo e indiferenciado em si mesmo, o Uno mesmo assim contém a possibilidade de todas as diferenças e opostos, numa infinidade de relacionamentos.

Sujeito e objeto, espírito e matéria, constituem, assim, aspectos de uma unidade na qual estão sintetizados. São polos essenciais à manifestação, na qual um não poderia existir sem o outro, mas a lógica binária exige que algo seja isto ou aquilo. Geralmente estipulamos categorias bem delineadas e definidas para depois pressupomos que a Natureza se adapta aos nossos conceitos. Muitos opostos são apenas relativos, conceitos abstratos que pertencem ao mundo do pensamento. As nossas mentes dicotomizam e estabelecem dualidades, através das quais vemos, então, a totalidade não fragmentada da Natureza. No processo de tentar conhecer a realidade como um objeto, pensamos à respeito de nós mesmos, o sujeito, como fundamentalmente separado e distinto de tudo o mais. Ora, a Física vem dizer que sujeito e objeto não podem ser divorciados um do outro. Na física quântica descobriu-se que os cientistas que fazem medições, nunca conseguem separar-se completamente daquilo que está sendo medido. Assim, o observador, em seus conceitos e instrumentos subjetivos, interage com o observado, para quem o universo é ‘participativo’, e nele a consciência humana necessariamente interage, mesmo ao tentar apenas observar.

Apesar desta perspectiva, temos o profundo hábito inconsciente de nos separarmos, enquanto sujeito, de tudo o mais. Disto resulta a visão que temos de nós mesmos, enquanto ilhas de percepção separadas e isoladas. O novo posicionamento das diversas ciências vem mostrar que há outra maneira de olhar para os mundos interior e exterior; uma forma de conhecer

que não separa o conhecedor do conhecido, o sujeito do objeto.

O Homem, como componente central da evolução, possui uma característica exclusiva, a habilidade de poder observar a si próprio, seus pensamentos e sentimentos, afastando-se mentalmente da situação imediata e avaliando-a: é a **autoconsciência**. Esta capacidade conduziu a outras habilidades singularmente humanas. Aumentou enormemente o poder de escolha, baseado no planejamento e na previsão do futuro. A escolha conduz a um grau de responsabilidade totalmente novo para com as nossas ações.

A autoconsciência concede-nos o poder de nos tornarmos agentes da evolução. Podemos escolher os nossos sentimentos e pensamentos internos, temos a possibilidade de autocontrole e autodireção, o que, por sua vez, permite certo grau de controle sobre o nosso ambiente e o nosso mundo. É uma evolução auto-induzida através das próprias decisões e esforços. Muito embora o pleno desenvolvimento da autoconsciência e escolha ainda não sejam aparentes, somos capazes, em certa medida, de escolher aquilo que desejamos exprimir e ser, e, por conseguinte, aquilo que o nosso mundo será. O ser humano pode começar a dirigir conscientemente sua própria evolução, enquanto espécie ou enquanto indivíduo.

Neste mundo dinâmico, governado pelo princípio universal do movimento, onde nada permanece inalterado, o homem também necessita de flexibilidade, para acompanhar o fluxo da corrente da vida. Contudo, a mudança interna não precisa ser aci-

dental e ao acaso; pode ser um crescimento no qual o ser se movimenta para níveis mais elevados de integração e maturidade. Às vezes ficamos agudamente conscientes da necessidade de crescimento e mudança ao enfrentarmos uma crise, após a qual não podemos permanecer como éramos. Mas, em certa medida, está sempre presente uma pressão interior na direção do crescimento evolutivo em um universo em constante expansão, muito embora submersa pelas atividades cotidianas do homem. A grande questão de fundo é que, não podendo mais responder, com exatidão aos problemas que hoje enfrenta a humanidade, faz-se necessária uma nova visão de mundo. E esta, pelo caminho da própria ciência, precisa ser integrativa, sistêmica, inter-relacionada, porque assim são as dificuldades que se apresentam em nosso momento histórico. Talvez um marco essencial que se coloca frente às dificuldades que a humanidade hoje enfrenta, seja de que elas protagonizam uma crise de percepção, porque tentamos, em vão, continuar aplicando os conceitos de uma visão de mundo obsoleta (mecanicista) a uma realidade que já não pode mais ser compreendida em função desses conceitos, numa abordagem que busque soluções para os específicos problemas da época atual, levando-se em conta a experiência do passado.

Ainda não é possível vislumbrar uma estrutura completamente estabelecida - conceitual ou institucional- para a formulação de um novo paradigma, mas os alicerces já estão sendo fixados. Como? Por organizações, comunidades e indivíduos que

estão desenvolvendo formas de pensamento e conseqüentes ações (locais, setoriais ou globais), que traduzem essas interações constantes e até paradoxais. Na verdade, parece que o espírito da época atual está cheio de paradoxos: diz que uma partícula é, ao mesmo tempo, todas as partículas – **Bootstrap**¹ –; faz com que o ‘todo’ componha todos os eventos, mas ao mesmo tempo os reflita – holografia² –; é pragmático e transcendental; valoriza o esclarecimento e o mistério, a interdependência e a individualidade. É uma lógica que parece chocar não apenas o senso comum, mas as habituais estruturas de pensamento dos cientistas modernos.

Mas, se o anseio pela transformação, pela sensação de ‘inteireza’ é histórico, e até ontológico, esse encontro entre as correntes, em busca de soluções, torna-se impraticável sem a participação da Educação.

Uma educação para o homem como um todo

Determinar os fundamentos e a meta de uma pedagogia não é trabalho fácil. Lanz (1990) diria que é porque a pedagogia teve um curto período de autonomia. Originada como uma disciplina da filosofia, assim viveu por muito tempo e, nos dias atuais, faz ‘empréstimos’ da psicologia, da psiquiatria, da biologia, da cibernética e de outras ciências. Para o autor húngaro, isso demonstra que a pedagogia “perdeu” de vista seu objetivo primitivo: a formação do ser humano.

Os pensadores da educação moderna conceituam que seu verdadeiro papel é

estimular as pessoas para que desenvolvam seus poderes de pensamento, encorajando o dom da curiosidade intelectual. O atual sistema educacional serve à instrução; tem por objetivo fornecer ao homem o conhecimento e uso dos objetos necessários para sua vida profissional. Mesmo assim, reconhece-se que a educação-instrução não sabe exatamente quais suas metas pedagógicas, se materiais, cognitivas, sociais ou afetivas. E, ainda que este sistema, enfatizando a instrução, tencione preparar profissionalmente os educandos, o que se observa, enquanto resultado, é que o produto das escolas tradicionais é despreparado para as exigências da vida profissional, e ainda mais para as exigências da vida social. Como fomos preparados para encarar o simples fato de, dia após dia, vivermos a vida? Uma educação para a vida é uma educação que se compromete com a auto-investigação.

O modelo educacional moderno, saturado de racionalismo, empiricismo, mecanicismo, há tempos percebeu a necessidade de retomar o lado humano da educação. E é interessante descobrir que uma educação para a vida, para a sensação de ‘inteireza’, já foi preconizada por ícones da concepção pedagógica de todos os tempos.

Rousseau foi o primeiro a fazer um apelo à educação dos sentimentos, seguido por outros, como Decroly, Dewey, Montessori, Piaget - que enfatizaram o aprendizado através do fazer - e ainda Steiner, com a ênfase no desenvolvimento da intuição e daquilo que hoje se denomina educação na abordagem transpessoal (junção das quatro funções psíquicas de Jung³:

razão, sensação, intuição e sentimento).

Retomemos, em linhas gerais, o pensamento de alguns destes grandes autores que tanto contribuíram, e ainda contribuem, para a Educação. Alguns foram contemporâneos e 'trocavam' informações entre si, como Decroly e Dewey, por exemplo. Decroly também influenciou substancialmente a obra de Celestin Freinet, com suas idéias sobre os centros de interesse.

Neste estudo, assim como no exíguo espaço possível de um artigo⁴, serão abordadas as concepções pedagógicas de Rousseau, Decroly, Montessori e Steiner, pelo embasamento teórico que representam para a proposta transpessoal em educação. Entretanto, Dewey, Piaget, Freinet, entre outros, também trazem significativa contribuição à educação que se pretende "inteira", trazendo ao centro da discussão, mais uma vez, a necessidade de se pensar o ser humano de forma integral.

1 Rousseau

Jean Jacques Rousseau nasceu em Genebra, Suíça (1712-1778) e deixou várias obras, das quais se destacam: *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*; *Do contrato social*, e a obra romaneada *Emílio ou Da Educação* (1762).

Em Emílio, Rousseau retrata o que entende por 'educação natural': Um jovem é educado dentro da concepção naturalista, acompanhado por um preceptor ideal e afastado da sociedade, considerada corruptora. A concepção naturalista apresentada por Rousseau não significa o retorno a uma vida selvagem, primitiva, iso-

lada, mas afastada dos costumes da aristocracia da época, da vida artificial que girava em torno das convenções sociais. Para Rousseau, a educação deveria levar o homem a agir por interesses naturais e não por imposição de regras exteriores e artificiais, pois só desta maneira, o homem poderia ser o dono de si próprio. Condenava, assim, a educação puramente intelectualista que, fatalmente, levaria os jovens a um ensino formal e livresco.

Rousseau acreditava que o homem não se constitui apenas de intelecto, mas do que ele chamou de 'disposições primitivas', que seriam as emoções, os sentidos, os instintos e os sentimentos. Por existirem antes do pensamento elaborado, estas 'disposições primitivas' são, para Rousseau, mais dignas de confiança, do que os hábitos de pensamento que foram forjados pela sociedade e impostos ao indivíduo.

Na Europa do séc. XVIII prevaleciam as idéias de que a educação da criança deveria ser voltada aos interesses do adulto e da vida adulta. Rousseau queria combatê-las, introduzindo a concepção de que a criança é um ser com características próprias em suas idéias e interesses e não deveria, portanto, ser vista como um adulto em miniatura.

Contrário à concepção então vigente de que a educação é o processo pelo qual a criança adquire conhecimentos, atitudes e hábitos armazenados pela civilização, sem transformá-los, Rousseau traz a idéia de que cada fase da vida possui características próprias. Ou seja, tanto o homem como a sociedade se modificam e a educação é o elemento fundamentalmente

necessário para adaptação a essas modificações. Essa 'constante' transformação retira da educação o caráter, preconizado na época, de preparação para a vida. Para Rousseau, a vida prepara para a vida. A verdadeira educação não vem de fora, mas da expressão livre da criança no seu contato com a natureza e, ousamos acrescentar, com a sociedade e o mundo, em constante transformação.

Nesse postulado, ao contrário da rígida disciplina e do uso excessivo da memória, Rousseau propõe serem trabalhados, com a criança, o brinquedo, o esporte, a agricultura, a linguagem, o canto, a aritmética e a geometria, estes últimos considerados por ele como instrumentos de variados ofícios, vinculando o seu conhecimento a uma utilização prática e cotidiana, ou seja, estas atividades propiciariam, à criança, medir, contar, pesar, desenvolvendo, assim, conteúdos e informações relacionados à vida e aos seus interesses.

Para Rousseau, a *verdadeira finalidade da educação era ensinar a criança a viver e a aprender a exercer a liberdade*. Desafiou as convenções, ao afirmar que a criança não é educada para Deus, nem para a vida em sociedade, mas sim, para si mesma. Rousseau dizia que "viver" era o que desejava ensinar às crianças para que, quando saíssem de suas mãos, não fossem magistrados, soldados ou sacerdotes. Desejava que fossem, antes de tudo, Homens.

2 Decroly

O médico Ovide Decroly, nascido na Bélgica (1871-1932), iniciou seu trabalho na Educação com crianças deficientes mentais. Da transição da medicina para a educação, criou uma disciplina chamada 'pedotecnia', com enfoque nas atividades pedagógicas dirigidas ao conhecimento da evolução física e mental das crianças.

Fortemente influenciado por Rousseau, Decroly é considerado o primeiro educador a pensar a "Educação Holística", por sua definição de que as crianças aprendem o mundo com base em uma visão do todo. A partir das idéias de Rousseau, sobre a natureza intrínseca do ser humano, Decroly concebeu o conceito de que a necessidade gera o interesse e só este leva ao conhecimento. Assim como Rousseau, acreditava que a escola deveria centrar-se no aluno, e não no professor, e preparar as crianças para viver em sociedade, ao invés de fornecer-lhes simplesmente, conhecimentos destinados a sua formação profissional.

Embora tenha escrito muitas obras, Decroly nunca sistematizou seu método, cuja fundamentação era a possibilidade concreta do aluno conduzir seu próprio aprendizado e, portanto, aprender a aprender. Mesmo sem a sistematização, algumas propostas pedagógicas de Decroly continuam vivas em nossas salas de aula, como a **globalização de conhecimentos** e os **centros de interesse**.

Para Decroly, o **Princípio da Globalização** baseia-se na idéia central de sua pedagogia, tal seja a de que as crianças aprendem o mundo com base em

uma visão do todo, podendo organizá-lo, posteriormente, em partes que darão ordem ao caos. Ou seja, ao invés de um conhecimento isolado de sílabas e letras, a aprendizagem da leitura seria mais frutífera se baseada em atividades de associação de significados e discursos completos. Um conhecimento evoca o outro e assim por diante, o que será denominado por Decroly de 'caráter global da vida intelectual'. Assim, o educador deve estar atento para que cada trabalho da criança seja uma real expressão de seu pensamento, sem cópias, sem pré-definição.

Como é de conhecimento da maioria dos educadores, os **Centros de Interesse** são grupos de aprendizado organizados de acordo com a faixa etária dos alunos. Decroly baseou sua concepção nas etapas da evolução neurológica infantil, convencido de que as crianças dispõem de condições biológicas suficientes, quando entram na escola, para desenvolver conhecimentos de seu interesse, desde que a estrutura altamente alienante do sistema escolar não lhes retire o inato 'espírito de observação'. A partir dos centros de interesse, os alunos é que escolhem o que querem aprender e constroem, assim, o próprio currículo, seguindo a curiosidade e não a divisão de temas e disciplinas imposta pela estrutura escolar. Um bom exemplo da interdisciplinaridade tão perseguida nas escolas e nas concepções atuais de educação.

Os métodos e atividades vinculados à pedagogia proposta por Decroly fundamentam-se no desenvolvimento de três atributos da criança: a **observação, a associação e a expressão**. A observação é

entendida como uma atitude constante em todo o processo educativo, baseada na concepção de que o interesse é que leva à aprendizagem. A associação permite que o conhecimento, adquirido pela observação, seja entendido em termos de tempo e espaço. A expressão, obviamente é a externalização, a 'materialização' e o compartilhamento do aprendizado adquirido pela criança, seja ele através da linguagem, da expressão corporal, do desenho, da construção, da arte. Enfim, para Decroly, a expressão do conhecimento não se baseava apenas na 'palavra'. Por isso pregava a inclusão de atividades ao ar livre (jogos, brincadeiras, exercícios...), criticando a supervalorização do trabalho intelectual e da expressão verbal. O conhecimento apreendido como um todo, pode, e deve, se expressar como um todo: corpo, mente, emoção, arte.

3 Montessori

Assim como seu contemporâneo Decroly, Maria Montessori, a primeira mulher a se formar em Medicina na Itália (1870-1952), defendia o respeito às necessidades e interesses de cada criança, a partir de estágios de desenvolvimento correspondentes às faixas etárias, acreditando que, ao não contrariar a natureza humana, seu método se tornava mais eficiente do que os tradicionais.

Montessori e Decroly tinham muito em comum. Ambos beberam da fonte de Rousseau, formaram-se em medicina e direcionaram-se para a neurologia. Ambos trabalharam com deficientes mentais no início e, a partir deste trabalho, criaram métodos que aplicaram à educação de

crianças consideradas 'normais'. A diferença fica por conta do atendimento: no método montessoriano a criança tem um atendimento individual, na sala de aula; Decroly preferia o trabalho em grupo, já que a escola deveria, em sua concepção, preparar para o convívio em sociedade. Outra diferença refere-se ao 'ambiente' escolar. Para Decroly a escola era uma 'oficina' que trabalhava com elementos reais do cotidiano da criança. Montessori, em seu método, preconiza que a atividade pedagógica deve ser desenvolvida em ambientes preparados, a fim de tornar produtivos os impulsos naturais das crianças. O espaço interno, nas escolas montessorianas, é preparado cuidadosamente de forma a permitir, aos alunos, movimentos livres, facilitando o desenvolvimento da independência e da iniciativa pessoal. Assim, embora os ambientes sejam estimulantes (e estimulados, uma vez preparados para este fim), a educação, para Montessori, é uma conquista da criança; acreditava na auto-educação do aluno, na capacidade do ser humano de ensinar a si mesmo, se lhe forem dadas as condições para tanto.

Embora muitos já tenham ouvido falar do método montessoriano, associado corretamente à educação infantil, a verdade é que talvez uma boa parcela dos educadores não o conheça profundamente. Grosso modo, individualidade, atividade e liberdade do educando constituem as bases de sua teoria, que enfatizava ser, o indivíduo, sujeito e objeto do ensino. Para ela, a educação transcende os limites do acúmulo de informações, permeia a formação integral do aluno e o prepara para a vida. Seu método, assim como sua concepção

pedagógica, baseiam-se na crença do potencial criativo desde a primeira infância que, associado ao desejo de aprender, propicia o conhecimento.

A formação médica de Montessori certamente contribuiu para o aspecto biológico do seu método pedagógico. Seus fundamentos teóricos constituem-se em completas informações científicas sobre o desenvolvimento infantil e sua prática inspira-se na natureza, enfocando a evolução mental da criança em sintonia com o seu crescimento biológico. Essa associação levava à identificação de fases definidas, consideradas mais adequadas a determinados tipos de aprendizado e assimilação de conteúdos específicos.

Entretanto, assim como Rousseau ou Decroly, Maria Montessori acreditava que a educação, como a vida, deveria conduzir o aluno além dos limites das conquistas materiais. Para a educadora, cada criança, cada aluno, cada ser humano, possui seu lugar no mundo, onde pode desenvolver um trabalho gratificante, contribuir para a paz e, principalmente, trabalhar seu interior desenvolvendo sua capacidade de amar. Tal grupo de indivíduos independentes, criativos, devotos ao respeito pela natureza e pelos outros, só poderia conduzir a uma comunidade pacífica. A meta coletiva é considerada, por seus estudiosos, como a finalidade maior da educação montessoriana.

4 Steiner

Rudolf Steiner (1861-1925) estudou Ciências Naturais e Matemática, mas também se aprofundou em temas político-sociais, literatura e filosofia. Amante de

Goethe, Steiner dedica-se a pesquisar e publicar trabalhos filosóficos sobre a questão espiritual do homem. Sua obra **A Filosofia da Liberdade** traz analogias entre as experiências sensoriais e as experiências espirituais do homem, propondo uma metodologia científica. Este método rigoroso de investigação, cuja contribuição é inédita, permite a incursão tanto no campo do físico-sensível quanto no plano espiritual, abrindo espaço para estudos sobre o ser humano e o universo (e todas as relações e inter-relações possíveis e existentes entre ambos), numa visão global (holística), a respeito da origem, do desenvolvimento das metas dos seres e do mundo. Centrando seu estudo no homem, Steiner desenvolve a Antroposofia, na qual o ser humano é entendido como um microcosmo, onde vibram e pulsam todos os processos do universo. A Antroposofia é um caminho de conhecimento que possibilita rigorosas e comprováveis respostas a todos os campos relacionados ao homem e ao seu mundo.

Pode-se afirmar que a base da investigação científica de Steiner é a idéia do homem como unidade. A partir dela, produziu inúmeras obras que influenciaram todos os setores do conhecimento humano: a Pedagogia, a Medicina, a Arquitetura, a Agricultura, a Organização Social, entre outras.

Os fundamentos teóricos que constituem a Antroposofia merecem um estudo aprofundado, digno da significativa contribuição oferecida por Steiner, com seus estudos, à questão do Homem. Para os fins deste trabalho, limitar-nos-emos a estas poucas palavras, passando a focar a sua contribuição para a Pedagogia.

Na Educação, a ênfase nas dimensões humanas do pensar, sentir e a vontade, formularam as bases para a Pedagogia Waldorf, cujo nome vem da referência a uma fábrica de cigarros, a Waldorf/Astória, na Alemanha, propriedade de um amigo, para cujos operários Steiner proferiu palestras sobre temas sociais e educativos. Tais palestras geraram nos funcionários da fábrica o desejo de que seus filhos tivessem acesso a uma educação escolar adequada às necessidades do desenvolvimento humano na modernidade. Emil Molt, proprietário da fábrica de cigarros, pede a Steiner que organize essa escola, a partir de sua concepção sócio-antropológica. Em 1919, em Stuttgart, nasce a primeira Escola Waldorf (hoje são aproximadamente 1000, em todo o mundo), após intensos estudos de Steiner e sua equipe de professores sobre Pedagogia, Didática e Metodologia.

As máximas da Revolução Francesa – Liberdade, Igualdade e Fraternidade – representam as diretrizes básicas adotadas por Steiner para compor sua pedagogia. Para ele, Liberdade era o princípio básico a reger a vida cultural-espiritual de todos os seres humanos; a Igualdade consistia no alicerce fundamental da questão jurídico-legal e a Fraternidade deveria, imprescindivelmente, sustentar a atividade econômica. Na Pedagogia Waldorf, o desenvolvimento, na criança, das bases para um pensamento claro, preciso, isento de preconceitos e dogmas, leva-la-á a liberdade; a igualdade é conquistada com o estímulo aos sentimentos autênticos, não massificados, que desenvolvam o respeito aos demais e aos direitos e obrigações que, por sua vez,

sustentarão, responsabilmente, a fraternidade na vida econômica futura. Essa visão de homem e de sociedade nutre a ação pedagógica das Escolas Waldorf, passando por sua organização institucional de autogestão colegiada e pela interação sócio-comunitária de suas unidades. Esta concepção reforça sua crença de que uma sociedade só poderá desenvolver-se de forma sadia, respondendo adequadamente às solicitações de sua época, se levar em conta as dimensões essenciais do ser humano, absolutamente representadas pelos princípios básicos da Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

Para Rudolf Steiner, a problemática social e ecológica com que deveriam se confrontar as gerações do século XX, não poderia ser enfrentada com a simples aquisição de conhecimentos científicos e técnicos. Entendia que era necessário um pensamento vivo e global, que permitisse aos homens agir com independência e capacidade de iniciativa, buscando uma atuação sustentada na responsabilidade social, num interesse ativo por todos os aspectos da vida, numa vontade e ação comprometidas com o social. Esse homem, preconizado pela Pedagogia Waldorf, é visto, assim, como uma unidade harmônica psico-anímico-espiritual, com uma essência individual única e um corpo físico como sua imagem e instrumento. Se para esta concepção pedagógica, o ser humano não está determinado, exclusivamente, pela herança e pelo ambiente, o homem é então entendido como portador inato de predisposições e capacidades aptas a se desenvolverem, ao longo de sua vida. Os setênios,

etapas de 7 anos, representam princípios gerais evolutivos próprios a cada fase de desenvolvimento do homem. Cada uma destas etapas de sete anos traz momentos diferenciáveis de aprendizado, nos quais surgem, naturalmente, interesses, perguntas latentes e necessidades concretas que irão permitir, ao educando, encontrar respostas dadas pelo seu 'interior', em concordância com seu físico.

Para a concretização dessa conquista gradual de consciência, a ação pedagógica deve promover e facilitar a aprendizagem, organizando conteúdos curriculares adequados ao tempo e ao ritmo de cada fase evolutiva, ou cada setênio.

A educação proposta pela Pedagogia Waldorf, assim como as concebidas por Rousseau, Decroly e Montessori (entre outros), propõe a transcendência da mera transmissão de conhecimentos, preconizando o desenvolvimento integral do ser humano. A aprendizagem deve, necessariamente, ser uma 'resposta' aos interesses e necessidades dos educandos. Uma aprendizagem de fato significativa, segundo Steiner, tem como meta a formação da vontade e o estímulo à sensibilidade e ao intelecto, cultivadas pela ciência, pela arte e por valores morais e espirituais. A Pedagogia Waldorf define o ensino como o entrelaçamento de pontos de vista científicos e estético-artistísticos, com o respeito profundo pelo outro e pela natureza, num espírito de admiração ante o mundo, possível a partir de uma religiosidade livre e verdadeira.

Considerações Finais

A Albert Einstein é atribuída a seguinte frase: “se enxerguei tão longe, foi porque me apoiei em ombros gigantes”. A concepção pedagógica transpessoal apóia-se em ‘gigantes’ da Educação, pensadores que ousaram criar propostas que desafiavam os paradigmas estabelecidos em sua época. Isso nos faz perceber que a luta pela mudança de visão de mundo, pelo reconhecimento do homem enquanto ser integral, é antiga e, ao mesmo tempo, atual.

Na sociedade contemporânea, sob o domínio do conceito mecanicista, desde o momento em que as crianças começam a ter noções de linguagem, inicia-se a determinação de normas de comportamento, no intuito de ‘ajudá-las’ a evitar ‘erros’ (que na maioria são nossos) e a proporcionar-lhes uma vida melhor. Entretanto, apesar dessas normas, 95% do aprendizado que a criança recebe é uma estampa direta daquilo que somos. Jung (1982) disse que a criança vive no lado sombrio dos pais, o lado emocional que não expressamos visivelmente em nossas ações, mas que sentimos profundamente em nosso interior. A criança vive em nossa vida emocional, capta-a e a reflete. Assim, pais e educadores acabam passando a maior parte do tempo transmitindo mensagens ambíguas, porque imitando o que vê/percebe/sente, a criança vai se tornando o que somos, mas tenta, desesperadamente, seguir nossas normas para se tornar aquilo que dizemos que ela deve ser.

A expressão de uma educação transpessoal, uma educação voltada para

a pessoa como um todo - num mundo como um todo - infere a autoconstrução do indivíduo.

Para Maria Montessori (1980), a real tarefa da educação - o único trabalho do educador - é ajudar o homem a autoconstruir-se no período oportuno, para dar-lhe a chance de ascender a “algo grande”. E esse auxílio na autoconstrução do homem é o cerne da consciência educacional na perspectiva transpessoal.

É importante destacar que só o modo não-dual é capaz de dar o ‘conhecimento da realidade’. Essa integração da identidade e da não identidade implica uma nova lógica que ultrapassa a lógica formal da não contradição. É uma visão que traz consequências epistemológicas perturbadoras, pois envolve conceitos novos, já que a educação tradicional institucionaliza a fragmentação. No nível do ser, estabeleceu-se a ilusão entre o sujeito e o objeto e o conhecimento passou a ser um processo progressivo de registro externo ao homem, através da catalogação de dados, hoje computadorizados. Essa distinção, por condicionamento e educação, levou à fragmentação das funções psíquicas que Jung (1982) estabeleceu em sua análise: sensação, sentimento, razão e intuição. Estas, por sua vez, acarretaram a fragmentação no campo epistemológico, em quatro ramos distintos, com pouca ou nenhuma relação entre si: a ciência, a arte, a filosofia e a religião. Para Weil (1990), o principal papel do enfoque holístico será reunir as funções psicológicas no plano individual, e agrupar as quatro partes do conhecimento através da transdisciplinaridade.

Para Sanfelice (1986) o fenômeno educativo não está isento de implicações decorrentes das relações mantidas com o todo social que o produz. Este 'todo social' determina o que se materializa ou não no ato pedagógico e a relação com o que ocorre a nível coletivo é imprescindível para o crescimento a nível individual. Mas o que vamos vendo é que a educação convencional dificulta o pensar independente. Ela fabrica, segundo um modelo, um tipo de ser humano padronizado, em busca de segurança, status (real ou simbólico) e conforto, com um mínimo de reflexão: um pensador intelectual não tem pensar próprio, porque repete frases, pensa dentro de uma rotina, ajusta-se a um padrão. O que as escolas expressam é exclusivamente "ensino" e este dirige-se às funções intelectuais e sensoriais, exclusivamente. Não despertando a inteligência "integral" do indivíduo, o ensino induz a adaptar-se a padrões, é uma iniciação prolongada demais e, com isso, acaba se defasando. É um responder a um padrão de aceitação social que exige, cada vez mais, uma permanência prolongada nas escolas, que passam a ser 'fábricas de ensino' a fornecerem um atestado de adesão a algum código de semelhança aceitável, vedando, ao educando, a compreensão de si mesmo como um processo total (processo que é entendido na concepção transpessoal como um alargamento progressivo das fronteiras humanas). É uma 'educação' que nos oferece, de forma sutil e insistente, uma fuga de nós mesmos. Pessoas em conflitos consigo mesmas relacionando-se, conflituosamente, com outros.

Se a ênfase dada pelo ensino atual

é a razão, em uma proposta pedagógica transpessoal tende-se a despertar, e desenvolver, tanto a razão quanto a intuição, a sensação e o sentimento, na procura de uma harmonia entre as funções da psique. O ensino, enfatizando o conteúdo de um programa, propõe um exercício constante da mente. O exercício leva à eficiência, mas não à integração. Uma mente exercitada é o prolongamento do passado e a reprodução dos mesmos níveis da sociedade em que estamos inseridos. Ora, qualquer 'prolongamento' do passado inibe a descoberta do novo. Para a proposta transpessoal, cada situação da existência é uma oportunidade de aprendizagem; sem uma integral compreensão da vida, os problemas individuais e coletivos tendem a crescer, em profundidade e extensão. Nesta abordagem, o homem ignorante não é o sem instrução, mas aquele que não conhece a si mesmo; é insensato o homem, intelectualmente culto, pensar que os livros, o saber e a autoridade podem dar-lhe a 'compreensão'. A compreensão só pode vir com o autoconhecimento, que é o conhecimento da totalidade do processo psicológico do indivíduo. Na abordagem transpessoal, a educação, no sentido genuíno, é a compreensão de si mesmo, pelo indivíduo, porque é dentro de cada um de nós que se concentra a totalidade da existência.

Uma nova abordagem da Educação depende, primeiramente, de uma atuação diferenciada de seus professores, mas isso só é possível se houver uma integração total com a visão de mundo da atualidade. Se, como vimos, a autoconstrução é um fator básico, necessita começar por aqueles que

irão auxiliar os mais jovens a empreender uma viagem interior, em busca de si próprio.

A necessidade de se construir a unidade é que se impõe na consciência e vontade do educador, impulsionando e determinando sua ação. Educar, sob esta luz, convida à reflexão do ser, a um aproximar-se lentamente a esta percepção para que este possa ser captado em sua mudança (transformação) permanente; é tocar o ser e agir a partir dele, de suas exigências, de seu modo especial de estar no mundo e não a partir de nossos pré-juízos, pré-conceitos ou angústias.

O indivíduo, o ser humano, é que forma a comunidade, a sociedade. Sentir-se apartado desta sociedade é uma ilusão, é irreal. Efetuando-se uma mudança radical em si mesmo, efetua-se uma mudança na estrutura e na natureza da sociedade: operando-se uma revolução fundamental, opera-se uma revolução social.

Notas

¹ Na tentativa de integrar todas as novas e revolucionárias descobertas, a pesquisa em Física acabou conduzindo a uma tentativa filosófica chamada abordagem *bootstrap* (Geoffrey Chew e outros). Segundo o Físico Basarab Nicolescu o nome representa o *“empenhar-se em levantar-se com as próprias botas”*. É uma filosofia que abandona a idéia de constituintes fundamentais da matéria, não aceitando nenhuma constante, lei ou equação fundamental. O universo é descrito como uma *“teia dinâmica de eventos inter-relacionados”*, cuja estrutura é determinada pela coerência total de todas as suas interações. Outra descoberta interessante é a postulada pelo físico Gabor, em 1948, denominada de Teoria Holográfica. Essa teoria só pôde ser confirmada no início da década de 60 com o surgimento do raio laser, e valeu ao físico o Prêmio Nobel de 1971.

A holografia baseia-se na reconstrução de ondas, o que possibilita uma espécie de fotografia denominada holograma, cuja imagem reconstituída é inteira e tridimensional. Para o físico, o que assombra a mente cartesiana é que, ao se cortar o holograma ao meio, a unidade da imagem é reconstituída em cada pedaço; e se o processo da divisão é repetido, cada parte do holograma conterá, praticamente, a imagem inteira, e assim indefinidamente. A evidência é que não apenas as partes estão no todo, como também o todo está contido nas partes. Sobre o tema ver, entre outros, Wilber, Ken. (Org.) O paradigma holográfico, Cultrix, 1994 e TALBOT, Michel. O universo holográfico. Best Seller, 1991.

² A holografia é um método de fotografia sem lentes no qual o campo ondulatório da luz espalhada por um objeto é registrado numa chapa sob a forma de um padrão de interferência. Quando o registro fotográfico – o holograma – é exposto ao raio laser, o padrão ondulatório original regenera-se e uma imagem em três dimensões aparece. Não havendo lentes focalizadoras, a chapa tem a aparência de um padrão de espirais destituído de qualquer significado. Qualquer pedaço do holograma pode reconstruir a imagem inteira. Seu princípio é bem descrito pelo biólogo Lyall Watson: “Se você deixar cair um seixo num tanque, ele produzirá uma série de ondas regulares que se dirigirão para fora em círculos concêntricos. Deixe cair dois seixos idênticos dentro do tanque em pontos diferentes e você obterá dois conjuntos de ondas semelhantes, que se moverão um em direção ao outro. Onde as ondas se encontrarem, haverá interferência entre elas. Se a crista de uma atingir a crista da outra, elas trabalharão em conjunto e produzirão uma onda reforçada cuja alteração é duas vezes maior que a de qualquer uma delas. Se a crista de uma coincidir com o vale da outra, elas se cancelarão e produzirão uma zona isolada de água tranqüila. Na verdade, ocorrerão todas as possíveis combinações das duas, e o resultado final é uma complexa distribuição de ondulações conhecida como padrão de interferência. As ondas luminosas comportam-se exatamente da mesma maneira. O mais puro tipo de luz disponível a nós é aquele produzido por um **laser**, que emite um feixe no qual todas as ondas são de uma mesma frequência, como aque-

las que seriam produzidas por um seixo ideal num tanque perfeito. Quando dois feixes de laser se tocam, eles produzem um padrão de interferência de ondulações luminosas e escuras que pode ser gravado numa chapa fotográfica. E se um dos feixes, em vez de vir diretamente do laser, refletir-se primeiro num objeto como, por exemplo, um rosto humano, o padrão resultante será de fato muito complexo, mas ainda pode ser gravado. Essa gravação será um holograma do rosto." (Wilber, 1994, p.22)

³ Entre todos os discípulos de Freud, provavelmente Carl Gustav Jung foi quem mais contribuiu para a expansão do sistema psicanalítico. Era considerado o príncipe herdeiro da psicanálise, mas separou-se do mestre por dificuldades teóricas irreconciliáveis que desafiavam a teoria freudiana em seu âmago. Profundamente enraizados na fisiologia e na bioquímica do corpo, os processos psicológicos analisados por Freud baseavam-se no conhecimento do organismo humano como uma complexa máquina biológica. Jung, em contrapartida, não se preocupava em explicar fenômenos psicológicos em termos de mecanismos específicos, mas tentava, antes, compreender a psique em sua totalidade, especialmente suas relações com o meio ambiente mais vasto. Suas idéias acerca dos fenômenos mentais aproximavam-se muito da concepção sistêmica. Ele via a psique como um sistema dinâmico auto-regulador, caracterizado por flutuações entre pólos opostos. As concepções de inconsciente são o que representam a diferença fundamental entre as psicologias

de Jung e Freud. Enquanto para Freud, o inconsciente era predominantemente de natureza pessoal, contendo elementos que nunca tinham sido conscientes e outros que foram esquecidos ou reprimidos, Jung, embora reconhecesse esses aspectos, acreditava que o inconsciente era muito mais que isso, considerava-o a própria fonte da consciência, sustentando que desde o início de nossas vidas temos nosso inconsciente e não somos, ao nascer, uma tábula rasa como acreditava Freud. A mente consciente, para Jung, vem de uma psique inconsciente, que é mais antiga do que ela e continua funcionando juntamente com ela ou mesmo apesar dela. Distinguiu, assim, duas esferas na psique inconsciente: um inconsciente pessoal, pertencente ao indivíduo, e um inconsciente coletivo, que representa um estrato mais profundo da psique, comum a toda a humanidade. O conceito de Jung de inconsciente coletivo é o elemento que distingue sua psicologia da de Freud e de todas as outras. Subentende um vínculo entre o indivíduo e a humanidade como um todo que não pode ser entendido dentro de uma estrutura mecanicista de pensamento, mas inteiramente compatível com a concepção sistêmica da mente, ou seja, com uma visão holística de mundo.

⁴ Aos grandes pensadores que cito a seguir, e aos colegas estudiosos de suas concepções, seguem as desculpas pela generalização das informações, com o desejo de que elas 'abram o apetite' dos leitores para as obras destes pioneiros da Educação centrada nos interesses e no potencial dos educandos.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. *A gestação do futuro*. Campinas: Papyrus, 1986.

BATESON, Gregory. *Mind and Nature: a necessary unity*. New York: Hampton, 2002.

_____. "Os homens são como a planta: a metáfora e o universo do processo mental". In: LOVELOCK, James & MARGULIS, Lynn. *Gaia: uma teoria do conhecimento*. São Paulo: Gaia, 1998, p. 35-44.

BOHM, David. *A totalidade e a ordem implicada*. Uma nova percepção da realidade. São Paulo: Cultrix, 1992.

CREMA, Roberto. *Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma*. São Paulo: Summus, 1989.

DECROLY, Ovide. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo:

KOESTLER, Arthur. *O fantasma da máquina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf*. São Paulo: Cultrix, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1956.

MONTESSORI, Maria. *A educação e a paz*. Campinas: Papyrus, 2003

_____. *A mente absorvente*. São Paulo: Nórdica, 1980.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *Entre o tempo e a eternidade*. Lisboa: Gradiva, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SANFELICE, José Luís. Sala de aula: uma intervenção no real!. In: MORAES, Régis de (org.) *Sala de aula, que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1986, pp. 83-94.

STEINER, Rudolf. *A arte da Educação*. São Paulo: Antroposófica, 2003. v. 1 e 2.

_____. *A educação da criança*. São Paulo: Antroposófica, 1996.

TALBOT, Michel. *O universo holográfico*. 3.ed., São Paulo: Best Seller, 1991.

UNGER, Nancy M. *O encantamento do humano - ecologia e espiritualidade*. São Paulo: Loyola, 1990.

WEIL, Pierre. *Holística: uma nova visão e abordagem do real*. São Paulo, Palas Athena, 1990.

WILBER, Ken. *O espectro da consciência*. São Paulo: Cultrix, 1994.

Recebido em 07 de outubro de 2004.

Aprovado para publicação em 31 de outubro de 2004.