

REFLEXÃO INCORPORADA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ADOLESCENTE: UMA EXPERIÊNCIA NA COMUNIDADE DO COQUE

Aurino Lima Ferreira¹

“Os professores da escola chega com este olhar, ora querem salvar, somos os pobrezinhos, as vítimas, ora enxerga agente como marginais, não importam como trate, falta o olhar de interesse, falta ver que SOMOS HUMANOS.” (Diário de Pedro², 15 anos)

Introdução

Este trabalho se inscreve dentro de um projeto de pesquisa de doutorado³ que busca acompanhar uma experiência de educação não-formal desenvolvida na comunidade do Coque, Recife, PE, por uma organização de caráter associacionista que trabalha dentro de um enfoque de resgate da integralidade humana. A escolha da análise desta experiência deve-se ao fato de que ao examinarmos a situação atual, as teorias em educação⁴, em geral, permanecem atreladas a uma “epistemologia da cegueira” (Santos, 2002) que quase nada tem a dizer sobre o que significa *ser humano* em situações vividas e cotidianas. Mais especificamente, nossa intenção é apontar para o fato de que o projeto pedagógico da modernidade bloqueou uma certa visão do sujeito, que vamos nomear, aqui, de *sujeito incorporado*⁵. A subsunção dessa noção, como pretendemos mostrar, tem repercussões diretas para o campo educativo.

A noção de *sujeito incorporado* visa promover um movimento de investigação, a saber, a articulação entre conhecimento, cognição e experiência. Assim, a noção de incorporação assume um sentido duplo: inclui o corpo tanto como uma estrutura experiencial vivida, como o contexto ou o meio dos mecanismos cognitivos, bem como busca romper com as perspectivas dualistas que sustentam a divisão sujeito e objeto. Ao retomar esse conceito da obra de Maurice Merleau-Ponty

¹ Especialista em Psicologia Transpessoal (Dharamsala, Índia), Mestre em Psicologia (UFPE), Doutorando em Educação (UFPE).

² Todos os nomes dos alunos são fictícios

³ Projeto desenvolvido pelo autor do texto no Centro de Educação da UFPE sob orientação do Dr. Policarpo Júnior.

⁴ Nesse texto, estaremos utilizando indistintamente as expressões “teorias de educação”, “paradigmas educacionais” e “filosofias da educação”. Claramente, cada uma dessas expressões possui um sentido estrito que as distingue das demais. No entanto, face ao caráter deste trabalho, não desejamos sobrecarregar a reflexão com distinções no âmbito epistemológico. Por enquanto, entendemos por teorias de educação uma reflexão sobre a educação que inclua uma análise dos problemas e das propostas de compreensão da formação humana.

⁵ Por *sujeito incorporado* queremos nos referir, seguindo as idéias de Merleau-Ponty apontadas Varela, Thompson e Rosch (1991), à concepção de um “sujeito” integrado, no qual a ilusão do dualismo corpo e mente está sendo superado.

supomos poder investigar o trânsito entre as teorias em educação e a experiência humana, fecundando tanto as teorias de educação, quanto as pesquisas empíricas no campo.

Merleau-Ponty abordou o *mundo vivido* da experiência humana a partir de uma perspectiva original fecundada na tradição da fenomenologia. Mas, apesar de ter deixado continuadores, sua obra permanece uma “escola filosófica” pouco influente no campo educativo brasileiro, ao contrário do que acontece na América do Norte, onde sua obra tem sido retomada para desenvolver um número significativo de pesquisas, sobretudo, na área da integralidade humana. Segundo Ozman e Crave (2004), “*Merleau-Ponty tentou projetar um programa filosófico que o capacitasse para a construção de uma nova base para a pesquisa da imaginação, cultura, ética e política*” (p.252). Infelizmente esse programa encontra-se ainda pouco abordado pelas ciências humanas em geral.

Acreditamos, então, que um aprofundamento da idéia de *incorporação-dupla*, articulada pela primeira vez por Merleau-Ponty e desenvolvida e ampliada por Varela, Thompson e Rosch (1991) com as contribuições do budismo, pode oferecer um apoio para ampliação da visão de uma educação integral. Suas análises nos permitem recolocar uma questão vital no debate educativo contemporâneo: Com que desafios a experiência humana se depara quando pretende propor uma perspectiva integral de educação? No centro deste questionamento está a noção dominante de subjetividade (*self*), como o epicentro do conhecimento, da cognição, da experiência e da ação. Uma noção que vem sendo sistematicamente desafiada nos últimos anos ⁶. O aparecimento desse tema no interior da educação indica a possibilidade de pensarmos o *sujeito aprendente* – e seu estatuto de *self* como sujeito cognoscente – em outras bases.

De nosso próprio ponto de vista, esse não é um debate que deve ser relegado a uma investigação puramente teórica, pois, como pretendemos demonstrar, esta questão diz respeito diretamente às nossas vidas e à compreensão de nós mesmos, requerendo, portanto uma reflexão mais sofisticada e à altura desta temática. Por isso, o propósito mais amplo deste trabalho consiste em abrir um espaço de reflexão no qual o trânsito entre as teorias que sustentam a noção de “sujeito da educação” e a “experiência humana” possam ser apreciadas criticamente, a partir de uma interface entre a fenomenologia e a filosofia budista da mente que nos permitirá resignificar a visão hegemônica do sujeito educacional.

⁶ Esse desafio, no entanto, não é novo. De fato, desde o final do século XIX, autores como Nietzsche e Freud vem endereçando severas críticas à noção metafísica de subjetividade. Freud (1969), por exemplo, fala de uma destruição da ilusão narcisista operada por Copérnico, Darwin e por ele próprio através da psicanálise. Embora consideravelmente menos familiar que outras investigações pragmáticas da experiência humana, como a psicanálise, a tradição budista também é especialmente relevante nessa crítica, haja vista que a pedra fundamental dessa tradição é o conceito de um ente cognitivo não-unificado ou descentralizado (os termos usuais para isso são *egoless* ou *selfless*, que significam, literalmente, “sem ego”, e “sem self”).

Esta pesquisa objetiva investigar, portanto, a compreensão (o sentido) de educação por parte de adolescentes que estudam em escolas formais e que também fazem parte de um curso não formal de preparação de “Educadores Holísticos”, que faz uso de “estratégias integrais”⁷ no processo formativo de seus alunos. O “campo empírico” que estrutura o objeto da pesquisa está incluído dentro de um projeto desenvolvido pela organização social Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA). Uma instituição da sociedade civil, sem fins lucrativos, que atua no atendimento das necessidades básicas de aprendizagem dos/as crianças, adolescentes e mulheres da comunidade do Coque (Recife, PE)⁸. Essa Organização vem desenvolvendo, nos últimos anos, uma formação sócio-educacional baseada em um sistema pedagógico alternativo ancorado no modelo de integralidade.

A comunidade do Coque é uma das maiores favelas da periferia urbana do município do Recife, estendendo-se por uma área de 133 hectares, com uma população estimada de mais de 48 mil habitantes. A qualidade de vida no bairro e o atendimento das necessidades básicas de infraestrutura, saúde, educação, alimentação e emprego são bastante precárias. Apesar de estar praticamente localizada no centro do Recife, a comunidade não está integrada à vida da cidade. Há uma espécie de “barreira invisível” que funciona como bloqueadora dos projetos de desenvolvimento na área. Um dos motivos para essa situação deve-se à violência existente na localidade. O Coque viu-se enredado em um ciclo vicioso extremamente perverso. Ninguém ajuda porque a região é violenta, e a comunidade é violenta porque ninguém ajuda. A falta de investimentos, tanto da iniciativa privada quanto dos poderes públicos, só contribuiu, ao longo do tempo, para consolidar essa situação.

As crianças e os adolescentes têm sido um público crítico. Instados a trabalhar desde cedo em serviços precarizados, eles/as apresentam baixos índices de rendimento escolar e competências sócio-cognitivas defasadas. Além disso, eles/as vêm sendo, sistematicamente, cooptados pelos grupos de narcotráfico presentes na área, o que tem sido motivo de graves preocupações pelos moradores, pelos grupos e instituições que atuam na área e pelos Conselhos de Defesa e Tutelares da Criança e do Adolescente do Município.

A organização existe desde 1986 e é formada por uma equipe multidisciplinar (em sua maioria voluntários), atuando prioritariamente nas ações de promoção e defesa dos direitos sociais das crianças, adolescentes e mulheres, principalmente, no campo da educação. Suas matrizes

⁷ Estratégias que visam superar a divisão mente/corpo presente na maioria dos modelos educacionais formais.

⁸ O Coque localiza-se a cerca de 2,5 Km do centro do município do Recife e a 3,5 Km da Boa Viagem, entre os ambientes da planície e o litoral, em uma região caracterizada como “baixo estuário” em função das marés e rios que lhe circunscrevem. É, na verdade, uma ilha (a chamada “Ilha de Joana Bezerra”). O acesso à comunidade é feito pela Av. Agamenon Magalhães, uma das principais vias de comunicação da Região Metropolitana do Recife, no sentido da região Sul, em direção a Estação do Metrô Joana Bezerra.

pedagógicas visam construir uma Rede de Solidariedade e Proteção da Vida suficientemente ativa para barrar algumas das causas geradoras da exclusão e das injustiças vividas pelos coletivos marginalizados na localidade. A ênfase em modelos de integralidade tem por objetivo central, segundo os gestores do projeto, *“desenvolver atividades que impactem mais diretamente na qualidade de vida dos beneficiários, através da inserção no mundo do trabalho, da geração alternativa de renda e formação para uma cultura da paz”*. Daí porque, em função do seu modelo de intervenção, o NEIMFA é hoje uma das poucas organizações que conseguiram “sobreviver” nesse ambiente, atuando há 19 anos sem sofrer interrupções ou pressões externas em seu trabalho, mobilizando o tecido associativo da comunidade.

Nosso interesse específico nessa organização, entretanto, deriva da existência de uma ação que estamos acompanhando, mais diretamente, e que consiste na formação de “Educadores Holísticos”. A intenção era observar a ação dos modelos formativos integrais que são postos em ação, nessa atividade, analisando o impacto nos sujeitos envolvidos. O eixo central desse curso é promover um incentivo à formação humana, entendida como educação integral, ou seja, *“alia as estratégias da escolarização formal, que visa atingir o nível cognitivo, a uma preparação ético/espiritual com uma marcada influência das tradições orientais, com vistas a intervenções sociais que promovam a redução da violência e resgate da cidadania e paz na comunidade. Estamos pensando o aluno como ser multidimensional”* (Entrevista com o Coordenador do Curso, *Diário do Pesquisador*). O curso oferece formação para trabalho com associações da sociedade civil, acompanhamento escolar, apoio na área cultural e de lazer e incentivo à realização de curso de nível superior⁹.

A observação em profundidade dessa experiência singular tem nos fornecido pistas importantes para validar o argumento proposto neste trabalho, ou seja, em que medida modelos de integralidade específicos impactam sobre a educação concreta dos adolescentes, mediante um deslocamento da noção de sujeito cognocente, como uma entidade rígida e sólida (sujeito substancialista) e apoiado no paradigma cartesiano, para uma visão de sujeito integral ou sujeito entre-deux de Ponty, propostas pelas visões integrais (filosofia da mente budista).

Um olhar fenomenológico como método

⁹ As atividades estão divididas em módulos que tem uma duração total de 05 anos: educação e cidadania; filosofia, holismo e educação, artes; história, cultura e sociedade; psicologia integral, cuidar do ser, informática, língua portuguesa, matemática e inglês.

Para fins deste projeto, situamos a Fenomenologia também como um método heurístico de acesso à experiência vivida pelos sujeitos, no bojo dos modelos de educação centrados na integralidade, apresentando algumas estratégias oriundas da fenomenologia como o recurso para empreender essa tarefa. Iniciar um pensar fenomenológico implica *ir-à-coisa-mesma* tal como ela se apresenta, não se fixando a pressupostos teóricos que, per si, leve à verdade. Quando iniciamos a construção de uma metodologia que nos permita apreender as nuances de um objeto/fenômeno como a educação, logo fica evidente que mesmo buscando critérios de rigor, não podemos assumir como válidos e apropriados os critérios defendidos pela *atitude natural*¹⁰ da ciência positivista, tais como: *adequação* entre a observação do existente e o observado, sendo esse o sentido de verdade; *neutralidade* do investigador em relação ao observado e às análises que realiza; *objetividade* na efetivação das análises e respectivas interpretações.

A opção pelo método fenomenológico nesta pesquisa deve-se principalmente ao fato da natureza do fenômeno a ser investigado: a experiência vivida no mundo do dia-a-dia dos alunos com a educação, ou seja, um fenômeno eminentemente humano que não pode ser atingido diretamente pela observação externa, requerendo a participação ativa dos participantes envolvidos. Dessa ótica,

[...] As situações que alguém vivencia não têm, apenas, um significado em si mesmas, mas adquirem um sentido, para quem as experencia, que se encontra relacionado à sua própria maneira de existir. [...] o sentido que uma situação tem para a própria pessoa é uma experiência íntima que geralmente escapa à observação [...] pois o ser humano não é transparente; para desvendar sua experiência o pesquisador precisa de informações a esse respeito, fornecidas pela própria pessoa. A investigação desse tipo de experiência, que constitui a vivência, apresenta-se como um desafio para o método experimental que está voltado para a observação dos fatos e o significado destes, considerando-os em si mesmos” (Forghieri, 1993, pp. 57-58).

Uma investigação fenomenológica trabalha com o que faz sentido para o sujeito, com o fenômeno posto em suspensão, como percebido e manifesto pela linguagem; e trabalha também com o que se apresenta como significativo ou relevante no contexto no qual a percepção e a manifestação ocorrem.

A redução fenomenológica consiste em retornar ao mundo da vida, tal qual aparece antes de qualquer alteração produzida por sistemas filosóficos, teorias científicas ou preconceitos do sujeito; retornar à experiência vivida e sobre ela fazer uma profunda reflexão que permita chegar à essência do conhecimento, ou ao modo como este se constituiu no próprio existir humano. Ao fazer a transposição do método fenomenológico, do campo da

¹⁰ De acordo com Moura (1989, p.64) a atitude natural concebe, por princípio, as coisas como conteúdos distintos dos fenômenos e manifestações.

Filosofia para o da educação, o objetivo inicial de chegar à essência do próprio conhecimento passa a ser o de procurar captar o sentido ou o significado da vivência para a pessoa em determinadas situações por ela experienciadas em seu existir cotidiano.

Ao fazer uso da redução fenomenológica para investigar formas concretas de existência, o pesquisador deve iniciar o seu trabalho voltando-se para a sua própria vivência a fim de refletir sobre ela para captar o significado da mesma. Mas, para chegar a esse contato com a imediatez de sua vivência, é necessário que o pesquisador procure ter em mente que “*o maior ensinamento da redução é a impossibilidade de uma redução completa*” (Merleau-Ponty, 1999, p.10). Logo, a redução consiste, antes de tudo, “*numa profunda reflexão que nos revele os preconceitos em nós estabelecidos e nos leve a transformar este condicionamento sofrido em condicionamento consciente, sem jamais negar a sua existência.*” (Merleau-Ponty, 1973, p.22). Segundo Nunes (1991), a redução põe em parêntesis a atitude natural, colocando-a como uma tese, em suas palavras “uma simples posição” (p. 92).

Partindo deste enfoque a pesquisa desenvolveu-se em seis grandes momentos interarticulados, tendo em vista apreender a experiência de educação vivenciada pelos adolescentes do Curso de Educadores Holísticos no período de 2003 (início do curso) a 2005. O **1º Momento**, Descrição Fenomenológica, constou de uma exaustiva descrição do objeto/fenômeno de estudo, sendo realizada uma descrição das experiências de educação vividas pelos participantes na escola formal e não formal a partir da análise dos diário produzidos pelos alunos e pelo pesquisador durante o curso e de uma entrevista semi-estruturada. O **2º Momento**, Discriminação das Unidades de Significado, foi marcado pela elaboração da discriminação das *unidades de significados*, as quais foram extraídas após a releitura de cada transcrição. No **3º Momento**, Agrupamento das Unidades de Significado em Temas ou Categorias, algumas unidades de significado, obtidas no momento anterior, foram agrupadas em temas pelo pesquisador. O **4º Momento**, Síntese e Integração de Insights, buscou sintetizar e integrar os insights contidos nas unidades de significado, obtidas no terceiro momento, as quais foram agrupadas em temas em função das convergências e/ou divergências dos significados atribuídos pelos entrevistados e que constituem os aspectos essenciais da estrutura compreensiva geral do fenômeno. No **5º Momento**, os resultados obtidos foram apresentados aos participantes de forma que estes puderam falar sobre a sua adequação, buscava-se assim uma validação final junto aos participantes. No **6º Momento**, Discussão, os resultados foram confrontados com as teorias, visando expandir o diálogo iniciado com os participantes. Os resultados apresentados a seguir inserem-se neste sexto momento, e trazem uma busca inicial de respostas ao fenômeno investigado.

Uma breve apresentação de resultados

O grupo analisado é formado de 14 (quatorze) adolescentes de baixa renda, com faixa etária entre 15 e 17 anos, freqüentando da 7ª série do ensino fundamental à 2ª série do ensino médio. Os participantes estudam pela manhã em escolas de ensino formal da cidade do Recife e no período da tarde fazem parte de um curso de educação não formal, “Educadores Holísticos”, oferecido por uma entidade de caráter civil da comunidade do Coque, Recife. As unidades de significado colhidas da entrevista e da análise dos diários produzidos pelos alunos ao longo do curso foram agrupadas em temas em função das convergências e/ou divergências dos significados atribuídos pelos entrevistados e que constituem os aspectos essenciais da estrutura compreensiva geral do fenômeno. A seguir os temas centrais serão apresentados, seguidos da fala dos adolescentes e de uma reflexão teórica. O objetivo é construir um texto onde os resultados reflitam e dêem voz aos sentidos vividos de educação pelos alunos.

A - Uma pedagogia direcionada para a integralidade: contra o desperdício da experiência

“Aqui (comunidade do Coque) se aprende logo que a escola não vai nos ajudar, ela não foi feita para gente. Meus amigos me dizem: estudar para quê, se agente consegue dinheiro rápido de outra forma, a gente não sabe se vai tá vivo amanhã mesmo. Eu acho limitado este pensamento, afinal o destino deles é sempre o mesmo: Amaro Bocão (Cemitério de Santo Amaro) e o Aníbal Bruno. Acho possível encontrar outra saída, mesmo sabendo que a escola não ensina.” (Caio, 15 anos)

A fala desse adolescente aponta para um dos principais desafios da pedagogia no século XXI: a atribuição de sentido à experiência escolar (Charlot, 2000; Tedesco, 1998). Desafio que extrapola a pedagogia em sentido estrito, envolvendo os rumos mesmos que a sociedade contemporânea tem assumido. Hoje, as relações de sociabilidade são de desconfiança, violência e agressão e os cidadãos emergem como “inimigos potenciais” que disputam um lugar no mercado de trabalho e na divisão de bens e serviços. A questão da violência, por exemplo, ao lado de tantos desafios que a educação deve se defrontar - o analfabetismo, a evasão escolar, a educação de jovens e adultos, etc. -, constitui um ponto focal da agenda educativa no século XXI (Duarte, Lopreato e Magalhães, 2004). Entre as causas que estão na raiz de nossa dificuldade de pensar essa problemática está o fato de não dispormos de modelos integrais de compreensão do humano pela reflexão pedagógica.

Tratar dessas e de outras questões significa lidar com temas complexos que não se esgotam numa primeira análise e abrangem uma multiplicidade de causas e variáveis - psicológicas, sociais,

econômicas, culturais -, todas elas igualmente importantes. É preciso, portanto, estar atento para vencer as tentações do reducionismo bastante comum no campo educativo. Como foi dito anteriormente, Santos (2000) usa a expressão “epistemologia da cegueira” para dizer das formas de representações da realidade distorcidas criadas e produzidas pela modernidade, em que o ato de ver muito parcialmente é julgado como ver plenamente. Esta cegueira é o que nos impede de compreender as questões de fundo do campo pedagógico.

Não se trata de uma simples casualidade, haja vista que o projeto pedagógico da modernidade permanece tributário de um certo entendimento sobre o sujeito, suas experiências e relação consigo, com os outros e com o próprio mundo. Trata-se da compreensão substancialista que faz da razão e de suas propriedades transcendentais o solo em que se movimentam as teorias pedagógicas. Tensionado entre as interferências do racionalismo cartesiano e do empirismo baconiano, o processo educativo permanece, de modo que, *“cercado pela pedagogia do método e das técnicas de ensino como forma de assegurar a apropriação, pelo sujeito epistêmico, dos conteúdos culturais reproduzidos pela escola”* (Lima, 2003, p. 27), como pode ser percebido no comentário da adolescente:

“Os professores sabem das coisas, eles sabem o assunto... Tem o jeito deles de ensinar, o problema é que falta eles pensarem na vida. Eles não ensinam pra vida. É só para decorar e botar na prova. Ser bom aluno e ficar calado e responder a prova igual ao que ele ensina, não se estimula a pensar pela própria pessoa.” (E.M, 15 anos)

Estas palavras sinalizam que a experiência que estamos realizando como educadores, e como humanidade, é a do fracasso dessa forma de pensar e projetar as questões educativas. Entre as promessas não cumpridas e os déficits irremediáveis arrolados está a incapacidade desse modelo em estabelecer a própria auto-constituição dos indivíduos, referendada na subjetividade como recurso fundamental em favor da pretensão emancipatória da educação moderna. É novamente Santos (2002) quem nos recorda que,

enquanto no século XVIII morreram 4,4 milhões de pessoas em 68 guerras, no nosso século morreram 99 milhões de pessoas em 237 guerras. Entre o século XVIII e o século XX a população mundial aumentou 3,6 vezes, enquanto os mortos na guerra aumentaram 22,4 vezes. Depois da queda do Muro de Berlim e do fim da guerra fria, a paz que muitos finalmente julgaram possível tornou-se uma cruel miragem em face do aumento nos últimos 6 anos dos conflitos entre Estados e sobretudo dos conflitos no interior do Estado” (p. 24).

Colaborando com estes dados os alunos indicam:

“Meu primo foi morto, levou seis tiros na cabeça, cheguei chorando na escola, ninguém nem ligou”. (Entrevista com José Silva, 14 anos)

“No final de semana foram mortos uns três. Depois da morte dos policiais as coisas ficaram difíceis. É polícia por todos os lados. Somos tratados como marginais, parece que foi eu que cometi o crime. Eles deveriam olhar quem foi. Saiu na televisão e no jornal como se fosse todos os moradores responsáveis. ...Eu vinha para o curso, aí a polícia mandou parar, eu não tinha nada haver, estava passando na esquina da escola Costa Porto, aí eles mandou ficar de costa na parede, revistou dando tapa e dizendo gracinha, e aí foi logo perguntando onde tava o roubo. Vocês são ladrão, eu sei, agente escutava e ficava calado. Aí mandou agente baixar as calças e ficar nu na parede aí depois mandou agente ir embora.” (Entrevista com Lucas, 14 anos)

Apontando para os desafios vividos pelos indivíduos no contexto escolar, uma das alunas revela seus pensamentos destrutivos em relação a figura paterna:

Por mim eu matava, tocava fogo e depois jogava o resto no mar. Não gosto dele, nunca gostei. Minha mãe diz que ele é meu pai, mas não considero. Saber fazer, soube. As vezes vai lá em casa, não mora mais com minha mãe, e vai dando um de valente, que butar ordem, butar moral... Ele veio dá um tapa na minha cara, minha mãe se meteu, se tivesse dado ele ia vê... Pedi uma arma ao pessoal da esquina só esperando ele dá-lhe, tava doida que ele desse, não dormi de noite só esperando, ele ia logo, logo pra debaixo do chão. (Diário de Gudimylla, 13 anos).

Nesse contexto, a noção de “integralidade”, embora recente, tem encontrado uma grande aceitação devido a uma série de fatores. A noção de integralidade, como paradigma emergente, apresenta-se então como um novo referencial a partir do qual pode emergir um caminho de superação aos problemas da educação na contemporaneidade. Isso é importante para marcar a posição que a educação não é um processo apenas intelectual.

“Quando cheguei no curso (Educadores holísticos) após a morte do meu primo, os professores foram solidárias, foram amigos. Vi que eles não estavam apenas pensando se aprendo ou não aprendo para prova. Eles ligaram para mim. A morte virou ponto de reflexão, pensamos sobre a morte, isto me aliviou, me ajudou a voltar para aulas.” (Entrevista com José Silva, 14 anos)

A compreensão da fala desta aluna exige e supõe as contribuições dos *modelos integrais*, com suas *visões incorporadas* são fundamentais, pois é preciso incluir sua experiência subjetiva como componente fundamental dos processos de ensino aprendizagem, possibilitando uma educação menos fragmentada, menos reducionista e formalista e mais humana. Ao mesmo tempo em que promove a problematização sobre nosso *modo de ser-no-mundo*, tecendo uma *rede de conhecimentos* inseparáveis das práticas e dos modos de existência dos indivíduos.

“A educação no NEIMFA nos acolhe como um todo, a vida da comunidade não é excluída, vida e morte, alegria e tristeza são todos pensados como caminhos para nos ajudar a pensar possibilidades de vida mais solidária e autêntica. As disciplinas tratam da vida, são colocadas para nossa vida... Aprendemos a pensar para vida

cotidiana, as coisas são colocadas de forma que podemos assumir os nossos pensamentos, a nossa vida.” (Entrevista com Aristófanés, 17 anos)

Da ótica desse aluno, os formadores fornecem:

- a) uma aptidão geral para colocar e tratar reflexivamente, ou seja, com consciência os problemas existenciais vividos;
- b) uma forma de ligar os saberes e lhes dar sentido na busca de compreensão para as questões colocadas pela existência, tendo em vista nutrir todas as dimensões do desenvolvimento humano; e
- c) uma reflexão incorporada sobre como os saberes podem influenciar nossas vidas, mediante um exercício de pensamento que busca transcender o próprio pensamento em direção ao ainda não pensado de uma vida humanamente vivida (Kohan, 2004).

B - O papel da formação como *reflexão incorporada*: um modelo de integralidade

“Com o afeto a pessoa se transforma, por exemplo, na escola a gente não tem aquele contato direto com o professor, de forma positiva... (No NEIMFA) isso vem de dentro da pessoa, aqui é como se você percebesse que há transformação, claro que tem o meio de fora, mas aqui agente percebe que há uma interação, o jeito de lidar com você mesmo te transforma, te ajuda a ajudar o outro”. (Entrevista com Lucas, 15 anos)

Desde a sua origem, na Grécia Antiga, a filosofia tem seguido os “avatares” da própria idéia da razão como Paidéia ou formação, entrelaçando a formação do indivíduo e do cidadão com a própria aventura da razão em busca de si mesma. Essa inter-relação entre formação e racionalidade, aliás, tem constituído o próprio projeto pedagógico da cultura ocidental. Nesse caso, é possível vislumbrar não apenas “filosofias da educação”, mas a própria intencionalidade formativa da filosofia como educação do humano: interioridade, consciência de si, reflexividade, subjetividade. Como lembra Olgária Matos (1997), a filosofia nasceu como disposição prática, sabedoria prudencial, *pharmakon*, isto é, remédio da alma, medicina do espírito, contra a dor e o medo da morte, em prol do desejo de vida e de felicidade ¹¹.

É nesse contexto que a reflexão filosófica desponta como educação que supera a ignorância e o sofrimento. Ao reatar com essa origem é o conteúdo mesmo da pedagogia enquanto arte de aprender a “pôr em exame” o “trágico da existência” em busca de uma outra fenomenologia para a experiência de ser-no-mundo. Ao contrário da filosofia sistemática que se difunde na cultura

¹¹ Para Matos (1997), “inventores da palavra ‘filosofia’, os gregos não se teriam enganado. Se é preciso pensar bem, é para viver melhor (...). Se a medicina se encarregou de curar o corpo, a filosofia coube ser o consolo da alma aflita (...). A filosofia forma alma forte pelo exercício da análise de si e do pensamento autônomo” (p. 07).

ocidental moderna, o projeto formativo das *filosofias primeiras* não se satisfaziam com instrução e aquisição passiva de saberes e informações, mas realizava-se como uma atividade generosa e compartilhada (*philia*), atingindo a dimensão de uma sabedoria contemplativa e culminando em um amor à humanidade.

É no interior destas questões de fundo que se insere a formação dos educadores na sua busca por uma integralidade de suas práticas. Ferramenta chave no quadro de uma formação humanística básica que não desconsidera a importância da capacidade de “pensar melhor”, sobretudo, em uma época paradoxal em que se misturam, em um mesmo cenário, terrorismos praticados em nome da razão e um descrédito profundo em relação a essa mesma racionalidade. A questão central, portanto, não é produzir “educadores-filósofos”, mas fazer uso do conhecimento filosófico, na condição de *reflexão incorporada*, para fecundar a ação dos sujeitos que se pretendem formar educadores. Mais ainda. O ponto crítico diz respeito à formação como desenvolvimento de uma sensibilidade para a compreensão da existência, visando uma tomada de consciência das razões para estarmos neste nosso mundo. O foco central consiste na distinção entre os níveis de consciência (Barbier, 1997; Ferguson, 1981; Wilber, 1996, 2000), os quais permitem ao sujeito a capacidade de ter diferentes experiências do seu pertencimento no mundo.

“Na escola tudo está separado, parece que nada se encontra. Não aprendemos a ligar as coisas. Não vivemos de forma toda, somos como cabeças que andam. Não há espaço para sexo, espiritualidade, para relações mais profundas. (Entrevista com Nasio, 17anos)

Durante a pesquisa, os alunos sinalizaram para a necessidade de interdependência das experiências física, afetiva, cognitiva e espiritual, de uma concepção holística da realidade, de re colocação dos valores humanos fundamentais como orientadores das metas do campo educativo. Isso implica admitir que um dos maiores obstáculos ao processo de desenvolvimento da consciência humana reside na visão que o sujeito tem do seu próprio eu (*ego*). A noção de *ego* refere-se, aqui, à crença em uma entidade distinta, concreta, sólida, independente e separada de quaisquer outros fenômenos, principalmente do corpo.

Não se trata, entretanto, de remover o *ego*, mas, antes, de produzir uma percepção de que somos mais do que acreditamos ser, quando identificados com nosso *ego empírico*. Nesse contexto, o *self*, que seria a plenitude do ser, inclui o próprio *ego* no processo de individuação, mas não faz deste o centro do psiquismo humano. Do ponto de vista educacional isso significa, dentre outras coisas, a necessidade de “descongelar” e catalisar o desenvolvimento do *self* para além das estruturas egóicas, fazendo uma inclusão do corpo. O que tem repercussões diretas tanto no ambiente educacional quanto no sistema social.

A educação pode fornecer informação acerca dos potenciais humanos e de formas transconvencionais de ser. Quanto a isso, é importantíssimo demonstrar que essas possibilidades existem, que podem ser concretizadas através de práticas específicas (...). Os desafios educacionais mais difíceis de nossa época não são, portanto, os que atualmente preocupam a maioria dos educadores e políticos ocidentais, como a maneira de aumentar as notas obtidas em matemática ou estimular o interesse em ciências. Em vez disso, do ponto de vista global e espiritual a questão mais importante de nossa era consiste em saber como fazer da educação um recurso cultural mundialmente disponível para promover o amadurecimento ao longo de toda a vida do indivíduo, desde o enriquecimento da infância até o desenvolvimento transpessoal (Walsh e Vaughan, 1997, p. 115).

Assim, passamos a explorar também a pertinência de um modelo de educação voltado para a integralidade que se ancora na filosofia budista da mente. A filosofia budista da mente desenvolveu um método próprio de exame da experiência, chamado de “meditação atenta”.

Apoiado em uma noção de *ausência-do-self* esse método tem contribuído no estabelecimento de um diálogo sugestivo com a educação, uma vez que tem possibilitado uma compreensão da fragmentação do *self* retratada nas propostas de desconstrução do sujeito moderno. Na perspectiva dos alunos, a meditação é percebida como

“uma ajuda para você ficar mais centrado naquilo que você está estudando, no nosso processo de educação. Você se concentra mais através da meditação”
(Entrevista com Lucas, 15 anos)

A experiência meditativa é compreendida como uma forma de levar a pessoa a tornar-se atenta, experienciar o que a mente está fazendo enquanto ela o faz, estar junto com a própria mente na sua dimensão cotidiana, inteiramente encarnada no corpo. A relevância dessa prática para a educação contemporânea é quase auto-evidente. Além de incorporar nas práticas educativas uma noção complexa de experiência como suporte para as aprendizagens dos sujeitos, essa abordagem permite lidar com questões específicas, tais como: Como pode a mente tornar-se um meio para o conhecimento dela mesma? Isto poderia incrementar as habilidades de consciência metacognitiva?¹² Como um modelo integral, que não dissocia mente e corpo, poderia impactar na formação de sujeitos mais autônomos e engajados?

¹² Ferreira (1999) e Ferreira e Spinillo (2003), indicaram que “ensinar a pensar”, ou seja, ensinar a tomar os seus próprios pensamentos como fonte de reflexão parece melhorar as habilidades metacognitivas. Mesmo faltando aos autores à noção de *reflexão incorporada*, de forma que podemos aplicar-lhes a crítica fenomenológica de falta de auto-inclusão, estas pesquisas apontaram para os benefícios da prática de ensinar a pensar de forma sistematizada como um caminho de desenvolvimento de habilidades reflexivas mais elaboradas. Contudo faltam pesquisas que apontem quais seriam os efeitos de se *ensinar a “pensar” de forma incorporada* sobre o processo formativo

Estas são questões de base que precisam ser melhor abordadas pelo pensamento pedagógico na medida em que permitem transcender a dissociação mente-corpo, consciência/experiência. O que estamos sugerindo é uma possibilidade de mudança na natureza mesma da reflexão do sujeito da educação de uma atividade abstrata desincorporada para uma reflexão incorporada (atenta) aberta, ou seja, onde a mente e o corpo estão unidos.

Dessa perspectiva, a reflexão sobre a aprendizagem do sujeito não deve ser apenas *sobre* a experiência, mas ela própria *é* uma forma de experiência – e a forma reflexiva de experiência pode ser desempenhada com atenção/consciência. Quando a reflexão é feita dessa forma, ela pode interromper a cadeia de padrões de pensamentos habituais e pré-concepções, de forma a ser uma reflexão aberta – aberta a possibilidades diferentes daquelas contidas nas representações comuns que uma pessoa tem do espaço da vida. A asserção básica desse tipo de abordagem progressista de experiência humana é que a relação ou modalidade corpo-mente não é simplesmente fixada e dada, mas pode ser fundamentalmente alterada.

Considerações Finais

Para concluirmos, analisaremos inicialmente inicialmente três histórias, uma história apresentada por Gabriel Garcia Márquez¹³, uma outra apresentada por Augusto Boal, e por fim uma contada por um dos alunos participantes desta pesquisa. Elas foram adaptadas para ilustrar os argumentos defendidos ao longo dessa reflexão.

A história de Márquez descreve uma vila de pescadores perdida. Uma vila em que já havia se instaurado uma rotina monótona. Assim, “*cada novo dia já nascendo velho, igual a todos os outros, as mesmas palavras vazias, os mesmos gestos vazios, as mesmas faces vazias, os mesmos corpos vazios, a excitação do amor sendo algo de que ninguém mais se lembrava*” (Alves, 2001, p. 42). Certo dia, enquanto todos realizavam suas atividades costumeiras, um menino viu uma *coisa estranha* flutuando no mar e gritou avisando a todos. Instalou-se uma correria. Um burburinho intenso tomou conta da vila.

Dizia-se que num lugar como aquele até mesmo as coisas estranhas vindas do fundo do mar “eram motivos para festa” (Idem, p. 42). Todos ficaram ansiosamente aguardando até que a “coisa estranha” chegasse à praia. Um dia, dois, três... Até que finalmente chegou. Era um cadáver. Após muita confusão, decidiram enterrar o cadáver. Todos se prepararam e estavam velando aquele corpo desconhecido, em total silêncio, quando, repentinamente, alguém quebrou o silêncio. “*Se ele*

¹³ Apud. Rubem Alves, 2001.

tivesse vivido entre nós, teria de ter curvado sempre a cabeça ao entrar em nossas casas. Ele é muito alto...” (idem, pp. 42-3). De novo o silêncio até que outra voz se fez ouvir: *“Fico pensando em como teria sido sua voz... Como o sussurro da brisa? Como o trovão das ondas?(...)”* (idem, p. 43). E outra voz foi ouvida: *“Estas mãos... Que será que fizeram? Brincaram com crianças? Navegaram mares? Travaram batalhas? Construíram casas? (...)”* (idem, p. 43). Depois disso, o apenas o silêncio. Finalmente, o cadáver foi enterrado. Mas aquela vila de pescadores nunca mais foi a mesma...

A segunda história vem de Boal (1996) que, relatando o surgimento do Teatro do Oprimido, aponta que no início dos anos sessenta viajava pelo interior do Brasil levando seu “Teatro de Arena” como uma forma de resistência à opressão. A escolha dessa história é uma tentativa de expressar a necessidade do engajamento/incorporação dos pensamentos, tornando-os coerentes com as ações, sem contudo indicar uma aliança a caminhos de resistência via violência.

No teatro os atores interpretavam, ora se revoltavam, ora se indignavam e sofriam. *“Éramos heróicos ao escrevê-las e sublimes ao representá-las: peças que terminavam quase sempre com os atores cantando em coro canções exortativas, canções que terminavam sempre com frases do tipo ‘Derramemos nosso sangue pela liberdade! Derramemos nosso sangue pela nossa terra! Derramemos nosso sangue, derramemos!’* (idem, p.17). Eles estimulavam, através do teatro, os “oprimidos” a lutarem e a encontrarem novas formas de resistir a seus “opressores”. Até que em uma apresentação para uma liga de camponeses de um vilarejo do Nordeste se deparam com um camponês que emocionado, quase chorando lhe diz: *“- É uma beleza ver vocês, gente da cidade, que pensa igualzinho que nem a gente. A gente também acha isso, que tem que dar o sangue pela terra.”* (Idem, p. 18)

Boal destaca a satisfação por ter passado a “mensagem”, contudo o camponês Virgílio era assim que ele se chamava, continua: *“- E já que vocês pensam igualzinho que nem a gente, vamos fazer assim: primeiro a gente almoça (era meio-dia), depois vamos todos juntos, vocês com esses fuzis de vocês e nós com os nossos, vamos desalojar os jagunços do coronel que invadiram a roça de um companheiro nosso, puseram fogo na casa e a ameaçaram matar a família inteira! Mas primeiro vamos comer.”*(Idem, p.18).

Neste ponto surge uma enorme tensão e uma tentativa de explicar que os fuzis eram objetos do teatro e não armas de verdade. *“- Fuzil que não dá tiro??? – perguntou espantadíssimo. “então pra que é que serve?”- “Pra fazer teatro. São fuzis que não disparam. Nós somos artistas sérios que dizemos o que pensamos, somos gente verdadeira, mas os fuzis são falsos”* (idem, p.18). No meio da pressão, surge respostas que são seguidas de novos questionamentos: *“- Se os fuzis são de mentira, pode jogar fora, mas vocês são gente de verdade, eu vi vocês cantando pra derramar o*

sangue, sou testemunha. Vocês são de verdade, então venham com a gente assim mesmo porque nós temos fuzis pra todo mundo.” (Idem, p.18).

A tensão ganha dimensões gigantescas, pois era difícil explicar como estavam sendo sinceros e verdadeiros, mesmo empunhando fuzis que não disparavam. Eles eram artistas, não sabiam atirar, seriam um problema incluí-los na luta, buscam argumentar. Por fim o camponês Virgílio destaca: “- *Então aquele sangue que vocês acham que a gente deve derramar é o nosso, não é o de vocês...?*” (Idem, p.19). E Boal tenta ainda explicar: “- *Porque nós somos verdadeiros sim, mas somos verdadeiros artistas e não verdadeiros camponeses... Virgílio, volta aqui, vamos continuar conversando... volta. ... Nunca mais encontrei Virgílio*” (Idem, p.19).

A experiência com Virgílio marcou Boal, ajudando-o a compreender que o seu gênero teatral era válido como um instrumento eficaz na luta política, contudo o que estava errado era sua utilização, pois “*não éramos capazes de seguir o nosso próprio conselho.*” (idem, p. 19), ou seja havia uma desincorporação, onde o pensado não se aproximava do vivido e fugia de se tornar carne quando confrontado com a morte.

A história do aluno, por sua vez, começa com uma tentativa de fazer emergir um Ser a partir do reconhecimento daquilo que não se quer para si, ou seja a tentativa de torna-lo não Ser ou uma coisa. Ele nos diz: “*As pessoas passam pelo viaduto, olham para o Coque e pensam: ali mora marginais, prostitutas e ladrões. As crianças criada na carência, na falta de tudo não tem futuro. Nosso destino está preso neste olhar*” (Diário de Pedro, 15 anos). Indicando como o olhar de exclusão chega a escola pelos extremos da vitimização (“pobrezinhos, vítimas”) ou do posicionamento de algoz (“marginais”), o aluno continua: “*Os professores da escola chegam com este olhar, ora querem salvar, somos os pobrezinhos, as vítimas, ora nos enxerga como marginais, não importa como trate, falta o olhar de interesse, falta ver que somos humanos*” (Idem, ibidem).

O “somos humanos” indica a busca por um reconhecimento, por uma formação inclusiva, ao mesmo tempo que denuncia a presença de ações não humanizantes nos caminhos da educação. A necessidade de pertencimento a uma dimensão humana mais ampla e do resgate das experiências que o constituiu como “gente”, leva-o a desabafar: “*Somos gente, sabia! Minha mãe morreu (chora), ela lavava roupa, às vezes cinco lavagens por dia para nos sustentar, dizer que ela não se interessa pelo meu estudo e que era prostituta é cruel* (Idem, ibidem). Em seguida pontua os olhares que aprisionam e desumanizam: “*Meu pai puxa carroça, não estudou, ele tem o olhar de muitos professores, ele não vê futuro em estudar, ficou preso no olhar...* (Idem, ibidem). E por fim, insurgindo-se no meio do turbilhão da experiência da morte, os sonhos insistem em aparecer, sonhos que precisam de luta para acontecerem, contudo mesmo antevendo as dificuldades, o sonho

humano e humanizante de “ser feliz” insiste, apontando os potenciais de resiliência¹⁴ do ser: “Agora que ela morreu tenho que lutar... É, eu estudo, tenho sonhos, sabia! Ela morreu e os sonhos ficaram mais difíceis. Sonho simples, apenas ser feliz” (Idem, *ibidem*).

Essas três histórias nos dão uma definição clara sobre os sentidos que se acumulam sobre a experiência formativa do humano nas suas relações com o mundo. Uma *experiência* marcada pelo *con-tato com a morte e com a solidariedade*. Em primeiro lugar, a morte como a experiência das mudanças que ocorrem, constantemente, no próprio processo de viver nossas vidas, desvelando-nos ao nos pôr em contato com o diferente, com o estrangeiro, com essas “*coisas estranhas*” trazidas pelas correntezas da vida. Por outro lado, a morte como tentativa frustrada e frustrante de eliminação da alteridade, de eliminação do que chega à visão “de cima do viaduto”, desvelando a fragilidade de nossas máscaras sociais. Em segundo lugar, surge a solidariedade enquanto tentativa de ir junto, “correndo o mesmo risco” (Boal, 1996, p.19) e abrindo espaço para novas expressões do ser.

Diante dessa experiência de contato com a morte e com a solidariedade, na contemporaneidade, surgem duas opções: questionarmo-nos e refletirmos sobre o acontecimento a fim de obtermos formas de abordagem para a des-coberta de nós mesmos; ou, simplesmente, “enterrarmos o morto”, não encontrar nunca mais o “Virgílio” ou não mudarmos o destino do “olhar” e continuarmos com a rotina rotineira de nossa cotidianidade anestesiada pelas crenças ingênuas e alimentadas pela fé perceptiva em um mundo estático e fragmentado de nossa própria experiência subjetiva.

No entanto, acreditamos que na formação não podemos simplesmente “enterrar o morto”, “esquecer Virgílio” ou atravessarmos os “viadutos” antes de termos retirado dessas vivências tudo aquilo que nos revele de nossa própria natureza, pois o trágico da experiência vivida é o que permite a cada ser humano singular dobrar-se sobre si mesmo, desvelando as máscaras ilusórias do medo e da esperança no contato com o mundo, como nos propõe a tradição da atenção consciência do budismo (Trungpa, 2004; Chöndrom, 2001). Pois, a tragicidade do existir humano, encarado como experiência formativa, é o que nos permite assumir a própria vida como um processo de crescimento, mediante o abandono de nossos padrões repetitivos, abrindo-nos para o *vir-a-ser* originário da condição humana.

Apesar da educação moderna ter instaurado um abismo entre o desenvolvimento, o conhecimento e a ação concreta, a lógica formativa une o saber à experiência e faz dessa relação um caminho ao progresso. É, portanto, nesse contato com a experiência que caracteriza todo o

¹⁴ O termo resiliência é aqui utilizado no sentido de Slap (2000, p. 173).

processo formativo que se manifesta a consciência incorporada como educação holística ou integral, tecendo os saberes que foram separados daquilo que nós somos. É aqui que a educação, enquanto conhecimento incorporado, manifesta uma ponte para a liberdade, des-velando sentidos outros para o existir humano no mundo; despertando o humano para o significado mais profundo da realidade.

O educador, com uma visão incorporada, continuará deparando-se com a busca de um significado mais profundo para formação humana. Sendo afetado pelos múltiplos contatos, não se cansará de se espantar com um corpo “estranho” cravado de balas de um adolescente, apesar do apelo anestesiante e alienante da mídia para naturalizar a violência através da banalização e da exposição perversa. Não conseguirá apenas “enterrar o morto” e continuar seu trabalho de formação sem se perceber implicado. Os encontros com os “Virgílios” presentes nas comunidades/escolas o inquietarão, pois solicitarão “correr um risco”, romper com uma postura de intelectual distanciado e colocar-se de forma incorporada na experiência. E é “correndo risco” que se embarca em uma viagem de volta ao mundo vivido.

Referências Bibliográficas

ALVES, R. (2001). *Lições de feitiçaria*. São Paulo: Loyola.

BARBIER, (1997). *Palavra educativa e sujeito existencial*. In. _____. Borba, S; Rocha, J. (Orgs.). Educação & Pluralidade. Brasília: Plano Editora.

BOAL, A. (1996). *O arco íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CHÖNDROM, P. (2001). *Quando tudo se desfaz*. São Paulo: GRYPHUS.

DUARTE, A.; LOPREATO, C.; MAGALHÃES, M. B. (2004). *A banalização da violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará.

FERGUSON, M. (1981). *Conspiração aquariana*. São Paulo: Cultrix.

FERREIRA, A. L. (1999). *Produção de história e consciência metatextual: um estudo de intervenção*. Recife, PE, 118p. Dissertação de mestrado, Pós-graduação em Psicologia da UFPE.

FERREIRA, A. L. & SPINILLO, A.G. (2003). *Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual*. In. _____. *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 119-148.

- FREUD, S. (1969). *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas*. Tradução, Direção geral e revisão técnica de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago. V. 17, *Uma dificuldade no caminho da psicanálise*, pp. 87-179.
- FORGHIERI, I.C. et.al. (1993). *Fenomenologia e psicologia*. São Paulo: Cortez
- KOHAN, W. H. (2004). “*Sócrates e Foucault Professores: Entre o ensino do já sabido e a busca por ensinar diferentemente*”. In GALLO, S.; SOUZA, R. (Orgs.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. São Paulo, Alínea, 2004.
- LIMA, J. F. L. (2003). *A reconstrução da tarefa educativa*. Porto Alegre: Mediação.
- MERLEAU-PONTY, M. (1973). *Ciências do homem e fenomenologia*. São Paulo: Saraiva.
- _____. (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- MOREIRA, D. A. (2004). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- MOURA, P. (1989). *Crítica da razão na fenomenologia*. São Paulo: Nova Stella/Edusp.
- NUNES, B. (1991). *A filosofia contemporânea: trajetos iniciais*. São Paulo: Ed. Ática.
- OLGÁRIA, M. (1997). *Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação*. São Paulo: Scipione.
- OZMON, H. A. e CRAVE, S. M. (2002). *Fundamentos filosóficos da educação*. Porto Alegre: Artmed. 6^a edição.
- SANTOS, B. de S. (2002). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora.
- SLAP, G. B. (2000). *Conceitos atuais, aplicações práticas e resiliência no novo milênio*. *Adolescência Latino Americana*, v. 2, n. 3, p. 173-176.
- TEDESCO, J. C. (1998). *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática.
- TRUNGPA, C. (2004). *Além do materialismo espiritual*. São Paulo: Ed. Cultrix.
- VARELA, J. F.; THOMPSON, E. & ROSCH, E. (1991). *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Massachusetts: Massachusetts Institute of technology.
- VAUGHAN, F. & WALSH, R. N. (1997). *Caminhos além do ego: uma visão transpessoal*. São Paulo: Ed. Cultrix.
- WILBER, K.; Engler, J. e Brown, D. (1986). *Transformations of consciousness and contemplative perspectives on development*. Boston: Shambhala.
- _____. (2000). *Integral psychology – consciousness, spirit, psychology, therapy*. Boston: Shambhala Publications, Inc.