

CLODOALDO MENEGUELLO CARDOSO

CANÇÃO DA INTEIREZA:

fundamentos e crítica da abordagem holística em educação

MARILIA

1995



CLASS: 370.1
C 268c
TOMBO: 592

CLODOALDO MENEGUELLO CARDOSO

CANÇÃO DA INTEIREZA:

fundamentos e crítica da abordagem holística em educação

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre.
Curso de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia e Ciências,
Universidade Estadual Paulista-UNESP.

Orientador: Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale



MARILIA

1995

1410000592



370.1934
C261c

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello.

Canção da inteireza: fundamentos e crítica da abordagem holística em educação. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP, 1955. 161p.

Dissertação (mestrado) Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP.

1. educação holística I. Título

"O ensino convencional da ciência, devido a apresentação linear dos conhecimentos, dissimula a ruptura entre a ciência contemporânea e as visões ultrapassadas de mundo. Reconhecemos a urgência da pesquisa de novos métodos de educação, capazes de levar em conta os avanços da ciência que agora se harmonizam com as grandes tradições culturais, cuja preservação e cujo estudo mais profundo parecem fundamentais."

DECLARAÇÃO DE VENEZA (1989: 103)

*Aos meus pais Benoni e Nair,
primeiros e eternos mestres.*

SUMÁRIO

Agradeço de coração:

ao meu orientador e amigo Prof Dr. José Misael Ferreira do Vale,
pelos caminhos abertos, compreensão e incentivo, sem reservas;

aos demais componentes da Banca Examinadora Prof. Dr. Lafayette
Ibraim Salimon e Prof. Dr. Antônio Fernandes Nascimento Júnior,
pelas opiniões e comentários valiosos, por ocasião do Exame de
Qualificação;

aos companheiros professores e amigos que compartilharam do prazer e
da alegria deste trabalho;

a Unesp e à Capes, pelo apoio e confiança.



SUMARIO

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I: <i>INTRODUÇÃO METODOLOGICA</i>	
Preliminares	3
1. A travessia: do paralelepípedo ao bambu	4
2. Ajustando o foco	12
3. Caminhos da viagem	16
Notas	22
CAPITULO II: <i>A PROPOSITO DAS MUDANÇAS PARADIGMATICAS</i>	
Preliminares	23
1. O "reino" no outro mundo	31
2. O império do homem	40
3. O homem: um fio da teia da vida	52
Notas	66



CAPITULO III: ABORDAGEM HOLISTICA EM EDUCACAO

Preliminares	69
1. Fundamentos filosóficos	75
2. Teoria da aprendizagem	85
3. Prática de ensino	89
4. Bases axiológicas	104
Notas	110

CAPITULO IV: AVALIACAO CRITICA

Preliminares	111
1. Vicissitudes do novo paradigma	114
2. Contribuições para a Educação	128
Notas	140

ANEXO	142
-------------	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	156
----------------------------------	-----



Cardoso, C. M. *Canção da Inteira: fundamentos e crítica da abordagem holística em educação*. Marília, 1995, 161p.. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista para obtenção do título de Mestre.

RESUMO

A abordagem holística em educação é uma tendência emergente, preocupada fundamentalmente em formar o indivíduo para enfrentar os grandes problemas contemporâneos que estão colocando em risco a sobrevivência da humanidade e dos outros seres vivos de nosso sistema planetário.

Sistematizar esta tendência educacional - buscando seus fundamentos filosóficos, teoria da aprendizagem, prática de ensino e bases axiológicas - é o propósito central deste trabalho.

A luz do paradigma holístico, a educação é um processo de conhecimento teórico e vivencial do mundo, como meio para o auto-conhecimento de cada pessoa. Apesar a aparente separatividade entre os seres, o universo é uma totalidade única, do qual o homem faz parte também como um todo indivisível de corpo, sentimento, intelecto e espírito.

Estimular o educando a pensar e agir, levando em conta a interdependência dos seres no sistema complexo de relações que constitui a realidade, é o objetivo da educação holística. Juntamente com o raciocínio analítico e a sensação - fundamentos da ciência moderna - procura-se desenvolver a intuição e o sentimento como formas de percepção sintética da realidade. Assim a visão holística supera o racionalismo reducionista, resgatando a dimensão ética do próprio conhecimento.

Dentre as contribuições específicas para a educação, a abordagem holística oferece uma nova reflexão sobre a questão ecológica, uma vez que esta é articulada em suas três interfaces: física, social e pessoal.



Cardoso, C. M. *Wholeness Song: fundamentals and criticism of the holistic approach in education*. Marília, 1995, 161p.. Dissertation presented to the Faculdade de Filosofia e Ciências from Universidade Estadual Paulista to get the Master Degree.

ABSTRACT

The holistic approach in education is an emergent tendency fundamentally concerned in forming the individual to face big contemporary problems risking humanity as well as other living beings survival in our planetary system.

Systematizing this educational tendency - searching for its philosophical fundamentals, learning theory, teaching methodology and axiological basis - that is the central aim of this work.

According to the holistic paradigm, education is a process of theoretical and vivifying knowledge of the world, as a way getting to each one's self-knowledge. In spite of the apparent separatism among beings, universe is a unique totality in which man also takes part as an indivisible whole of body, feeling, intellect an spirit.

Stimulating the student to think and act - taking in account the interdependence of beings in the complex system of relations composing reality - it is the aim of the holistic education. Together with analytic reasoning an sensation - modern science fundamentals - we can search for developing intuition and feeling as forms of sinthetic perception of reality. Thus, the holistic vision overcomes reductive rationalism, rescuing the ethical dimension of the own knowledge.

Among the especific contribution to the education, the holistic approach offers a new reflexion about the ecological question, once this is ariculated in its three interfaces: physical, social an personal.



INTRODUÇÃO

A sociedade humana vive hoje uma crise multidimensional. Com a depredação do ambiente natural, social e psíquico, estamos colocando em risco - não somente o futuro da espécie humana, mas o atual sistema vivo planetário. Nossa Gaia está enferma. Contudo, se "crise" é perigo, também é um momento de liberação de forças criativas em busca de soluções, em busca de uma nova sociedade, em cujas bases está a solidariedade planetária: entre os homens e destes com os outros seres vivos e não vivos. Todos fazem parte do mesmo ser: o universo.



Pensar em uma nova sociedade é pensar necessariamente em uma nova educação. Que tipo de educação poderá fazer eco às angústias e às esperanças do homem deste final de século? Entre as diversas tendências de pensamento, vi - na visão holística - a possibilidade de encontrar pressupostos e propostas educacionais novas para esta questão. Por ser emergente, o pensamento holístico requer ainda estudos e reflexões de pesquisadores a fim de estabelecer melhor seus contornos. Somando-se a este esforço, o presente trabalho procura discutir os fundamentos da abordagem holística em educação, destacando suas especificidades em relação a outras teorias de ensino.

O texto foi estruturado em quatro capítulos. Inicialmente, procuro expor os caminhos que me levaram a optar pelo referencial teórico e metodologia utilizados. Num segundo momento, discorro sobre algumas mudanças paradigmáticas ocorridas historicamente para poder caracterizar a concepção atual de *visão holística*. O terceiro capítulo é dedicado à *abordagem holística em educação*: suas bases filosóficas; princípios de aprendizagem; prática de ensino e axiologia. Encerro o trabalho com uma avaliação crítica dos dados pesquisados, evidenciando alguns pontos polêmicos do paradigma holístico e suas contribuições específicas para a Educação.

Esta dissertação poderá trazer alguma contribuição para as reflexões dos educadores, preocupados com o papel da educação diante dos graves problemas da sociedade, inseridos no contexto da crise ecológica global.

CAPITULO I

INTRODUÇÃO METODOLOGICA

Preliminares

Este capítulo introdutório procura apresentar e justificar os três aspectos desta dissertação: o cenário, o conteúdo e a forma.

No item 1, mostro a trajetória que percorri para optar pelo paradigma holístico como referencial teórico do trabalho. É o cenário onde pretendo atuar. Além da exigência acadêmica, procuro discutir a relação entre referencial teórico e a minha visão de mundo que nutre não apenas esta monografia, mas minhas vivências.

A seguir, revelo as intenções quanto ao tratamento do conteúdo: a escolha do tema e sua delimitação a partir das hipóteses levantadas.

Quanto à forma do trabalho, apresento - no item 3 - a metodologia utilizada na pesquisa do assunto, a estrutura concebida para a dissertação e as relações entre suas partes. Neste item incluo a justificativa do meu estilo lingüístico que possui um significado especial na expressão do assunto escolhido. Procuro estabelecer uma coerência intrínseca entre forma e conteúdo.



1. A travessia: do paralelepípedo ao bambu

Este trabalho é fruto da razão e da paixão.

A força da razão está no esforço intelectual - mediante leituras, pesquisas, reflexões - ao realizar uma dissertação a nível de mestrado, que possa significar uma real contribuição aos colegas professores e a todos os interessados em questões da educação. Esforcei-me para realizar um trabalho intelectual, porém despido de intelectualismo, a fim de sensibilizar consciências para determinados assuntos que considero relevantes e tocar no coração dos educadores, onde se aninham as raízes das questões que pretendo abordar.

Creio, assim, poder estar retribuindo o quanto a universidade pública tem investido na formação científica de seus professores através de "afastamentos" para pesquisa e de "bolsa" para custeio de viagens e aquisição de livros. A responsabilidade social do pesquisador universitário norteia meus estudos de pós-graduação. Qual o papel da pesquisa acadêmica em um país com graves problemas sociais? Esta pergunta me instiga e me motiva muito mais do que qualquer outro "prêmio" que possa obter, com esta dissertação, na carreira universitária. Em sua dimensão social, considero este trabalho como mais um entre os diversos que já realizei junto à comunidade durante minha vida profissional, em pesquisas ligadas a questões de ensino, em atividades artístico-culturais e na política sindical. Embora reconheça a importância das chamadas pesquisas "teóricas" ou "puras" para o avanço do conhecimento científico, minha experiência como professor de



filosofia sempre trilhou os caminhos da prática, do social, da vivência, das relações existenciais entre as pessoas.

Neste contexto, esta dissertação de mestrado procura expressar, de um lado, determinadas concepções teóricas sobre a *visão holística da educação*; de outro, tenta exprimir o que é quase inexprimível: as práticas e vivências holísticas pessoais que são o verdadeiro fermento do trabalho. Esta é a interface da paixão.

O paradigma holístico, como referencial teórico, não surgiu de uma escolha acadêmica que garantisse a coerência entre metodologia, epistemologia e visão de mundo, mas se impôs no turbilhão de uma crise existencial. Todos estamos sempre em processo de mudança, adquirindo novos saberes, transformando os acontecimentos em experiências, revendo posições... Contudo, há momentos especiais neste processo, momentos que exigem uma avaliação radical, globalizante que coloque em questão a própria transformação. Dialeticamente, este é o momento da saturação da evolução quantitativa que proporciona o salto para uma realidade qualitativamente diferente.

Há alguns anos experimentei algo parecido com o que havia vivido na juventude: uma mudança profunda abalou os alicerces de minha existência. Na primeira, descobri - com a vida universitária - o poder da razão, da ciência e da tecnologia. Diante de novos valores, o que mais poderia significar para mim aquela postura religiosa dogmática nascida no ninho das fantasias da infância, e alimentada e robustecida durante a adolescência? Não podia mais viver aquele mundo idílico, que me alienava da verdade lógica, da realidade social do povo brasileiro, da luta política. Eram meus

novos valores, tão comuns à geração universitária de 1968. Buscávamos a justiça social como fim em si, através da argumentação lógica, da verdade científica e portanto única. Até a violência era justificada como caminho da paz. Como detentores da verdade dialética, tínhamos a responsabilidade histórica na luta revolucionária contra o capitalismo burguês, cuja exploração se apoiava na alienação do povo. Era uma espécie de luta entre o "saber" e a "ignorância". Portanto, o racionalismo e o materialismo dialético foram as duas pontas da âncora que me davam segurança em qualquer turbulência. Mesmo os ideais da *geração hippie*, vividos circunstancialmente, não abalaram a nova visão de mundo em processo de formação. Foi a passagem da fase do "aprendiz" para a fase do "guerreiro" de que fala JUNG. Nesta tomei posse de *verdades* com a prepotência de um latifundiário que vai defender aquilo que considera seu. (*Ironicamente me posicionava contra a propriedade privada, em nome da justiça social.*) Sentia-me sólido, forte, seguro: um *paralelepípedo*. Aliás, foi esta a expressão de uma amiga e conselheira que anos mais tarde me caracterizou de maneira crítica e afetiva: "*Menino, você é um paralelepípedo!*" Todavia só fui entender a profundidade da metáfora quando felizmente iniciei uma segunda travessia na maturidade dos anos, talvez mais longa, lenta e profunda, porque mais consciente. Uma travessia para dentro de mim mesmo em busca do coração do meu coração.

De novo as estruturas estão abaladas. O que era sólido esfarela-se em pó. A certeza da lógica torna-se limitada, impotente para explicar os mistérios da dança de vida-e-morte presentes nas grandezas infinitas do cosmo, nas plantas, nos animais e na

comunidade humana. Novas perguntas inundam esta segunda crise: Por que a razão, a lógica, a ciência ao solucionarem problemas criam ou agudizam outros? Se somos racionais, por que organizamos um modo de viver que destrói a própria vida? Se possuímos grande capacidade lógica, por que tanta dificuldade em perceber as buscas de um filho, a solidão de um amigo, as indagações de um olhar? Se, por meio de teses acadêmicas, de descobertas científicas, desmontamos problemas e localizamos soluções, por que então grande parte da humanidade continua vivendo na miséria sem ter o que comer, enquanto outra parte significativa faz dietas para se livrar do excesso de calorias? Estas contradições estão magistralmente sintetizadas no poema *Mito de Prometeu* do poeta bauruense Luiz Vitor Martinelo:

*"estamos na civilização
do
lazer
(os aparelhos domésticos
fazem tudo
por nós)
trabalhemos
trabalhemos
para
comprar
os aparelhos domésticos"*

O materialismo dialético, corporificado no socialismo real do Leste Europeu, já havia me fornecido algumas respostas a partir de análise histórico-estrutural do processo de formação da sociedade humana. Contudo, neste momento, me parecem parciais e limitadas, pois se apóiam - como o liberalismo burguês - numa visão antropocêntrica e defendem um desenvolvimento econômico ilimitado. Daí a presença dos graves problemas ecológicos atuais que transcendem o confronto ideológico capitalismo-socialismo. Assim como os EUA

praticamente dizimaram suas reservas florestais, a então URSS eliminou impiedosamente a vida do mar de Aral, com a pesca predatória. As questões globais da sociedade do final do século XX são mais amplas e complexas do que aquelas dissecadas brilhantemente por Marx, no século XIX.

Esta percepção global, muito mais do que uma tomada de consciência teórica, levou-me ao reordenamento de meu quadro de valores, a partir da *teoria crítica frankfurtiana* sobre a função da própria racionalidade que está na base da moderna cultura industrial.

Entretanto o mergulho nestas questões só ocorreu quando, em 1990, tomei contato com um artigo sobre o *I Congresso Holístico Internacional*¹ realizado em Brasília. As posições sobre a abordagem holística da realidade me tocaram profundamente não somente na razão, mas também no coração. Principalmente porque nelas o *logos* e o *eros* se entrelaçam fluidicamente. A percepção global (*holos*) da realidade não se dá apenas pela compreensão de sua estrutura processual, mas também pela capacidade de sentir o valor das pessoas e das coisas. Esta postura feriu gravemente meu racionalismo materialista. Passei a ler crítica e apaixonadamente o que estava ao meu alcance sobre o *paradigma holístico*: FRITJOF CAPRA, PIERRE WEIL, ROBERTO CREMA e suas raízes filosóficas ocidentais: os pré-socráticos, PLATÃO, SÃO FRANCISCO DE ASSIS, GIORDANO BRUNO, BERGSON e TEILHARD DE CHARDIN. Iniciei também passos no Zen-budismo e no Taoísmo. Havia começado definitivamente minha segunda travessia. O que agora coloco em xeque é a solidez das verdades fincadas unicamente na evidência da lógica e na certeza da razão. A visão

holística não me oferece uma nova verdade substitutiva, mas me abre caminhos para experienciar os mistérios da vida.

Em 1991, visitei a *Universidade Holística Internacional de Brasília*, mantida pela *Fundação Cidade da Paz*. Neste mesmo ano, participei do *II Congresso Holístico Internacional* em Belo Horizonte, quando tomei conhecimento dos princípios da educação holística. Logo percebi que o caminho da formação da mentalidade holística não era apenas teórico, mas também vivencial. Então busquei exercitar práticas integradoras como *Ta'i chi*² e outras terapias holísticas que vêem o homem de modo indivisível com corpo, sentimento, intelecto e espírito. Iniciei um processo consciente de transformação pessoal. A solidez rochosa do meu racionalismo está dando lugar à flexibilidade da razão-sentimento da visão holística. O "*paralelepípedo*" transforma-se em "*bambu*": firme em seus nós, maleável em sua extensão e oco em seu interior. Aos poucos vou *incorporando* este símbolo da sabedoria milenar chinesa. Ser firme, mas flexível. Estar vazio de verdades absolutas e definitivas, sejam elas religiosas ou científicas. Para isso é preciso quebrar preconceitos e estar aberto tanto para as teorias mais avançadas das ciências, quanto para a sabedoria contida nas grandes tradições espirituais. É preciso "*estabelecer pontes sobre todas as fronteiras*"³ que artificialmente criamos. Todas as formas de conhecimento podem colaborar para a configuração daquilo que chamamos de *realidade*. Foi esta a minha postura intelectual nos últimos anos. Ao lado do trabalho filosófico acadêmico, estive aberto para conhecer várias tendências do pensamento alternativo. Elas trouxeram-me questões importantes a serem aprofundadas no meu



trabalho e na minha vida.

Entretanto tenho consciência de que - em muitos casos - os caminhos alternativos de conhecimento e vivência se caracterizam por uma entrega total a novos mitos sem serem devidamente cotejados pelo conhecimento ocidental historicamente acumulado. O pêndulo fixado no racionalismo se desprende, indo se alojar no extremo oposto, o mito. Em outras palavras, rejeita-se o saber sistematizado da ciência e busca-se qualquer outra forma de conhecimento que acene algum tipo de auto-realização, paz interior ou conforto espiritual. Entendo este fenômeno como um momento histórico de antítese provocado pela saturação do racionalismo materialista egocêntrico que mergulhou a sociedade atual em uma crise global sem precedente. Uma crise essencialmente ecológica. A nossa "*casa*" (do grego, *oikos*), o nosso ambiente natural, social e interior se encontram gravemente enfermos. Daí a crença em qualquer "*tábua de salvação*" esotérica. Contudo, a postura alternativa ainda não é holística, por ser simplesmente mais uma *outra* (*alter-nativa*) e, portanto, também uma visão parcial da realidade.

Por outro lado, percebo a universidade entrincheirada no seu corporativismo epistemológico rejeitando a priori qualquer nova forma de conhecimento que venha abalar os alicerces deste templo do saber científico erigido nos últimos 500 anos. Um novo paradigma não mudaria apenas os currículos de seus cursos, mas seu próprio espaço de poder na sociedade. Foi o que analogamente ocorreu quando esta mesma ciência transformou as catedrais da Idade Média em símbolos arquitetônicos do passado. Porém ser holístico não é substituir a ciência por outros caminhos de conhecimento e sim estabelecer



interconexões entre a *Ciência*, a *Filosofia*, a *Arte* e a *Tradição espiritual*.

Portanto, realizar uma dissertação acadêmica, tendo como cenário a visão holística da realidade, é uma tentativa de colaborar com o emergente diálogo da universidade com outras formas de *revelar* diferentes aspectos da mesma e única realidade. O que pode parecer grande pretensão é, na verdade, apenas um esforço de assumir a pequena tarefa que nos caber realizar. Pensar globalmente e agir localmente parece ser a responsabilidade pessoal de cada um de nós.



2. Ajustando o foco

Trabalhar a visão holística no plano da educação é o desafio que me coloco ao buscar a delimitação do tema deste trabalho. Algumas questões fundamentais precisam ser equacionadas preliminarmente para que eu possa esboçar um objeto formal de pesquisa.

Inicialmente considero uma questão de conceituação. O paradigma holístico não é uma determinada corrente de pensamento e sim um modelo (do grego, *parádeigma*) abrangente de pensar e viver a realidade, que pode ser desenvolvido por diferentes caminhos. Neste sentido, utilizo no decorrer do trabalho mais frequentemente a rubrica "*holística*" na flexível categoria de adjetivo, do que o substantivo "*holismo*". A rigor não há "*congressos sobre holismo*" e sim "*congressos holísticos*". Neles os mais diversos assuntos: física, biologia, medicina, administração, psicologia, comunicação, educação... são enfocados de maneira holística. Ou seja, os congressistas são estimulados a participarem de apresentações artísticas, exercícios de relaxamento, práticas de meditação e celebrações espirituais ecumênicas que intercalam as conferências, palestras e debates. Assim a razão, a sensação, o sentimento e a intuição atuam como formas de conhecimento.

Outro aspecto de que tenho consciência é o da fragilidade epistemológica desta emergente visão da realidade, o que poderia ser assunto para estudos posteriores. A construção das bases filosóficas de um novo paradigma ocorre no fluir do processo histórico, com uma multiplicidade de condicionantes. Correntes filosóficas, descobertas

científicas, conquistas tecnológicas, acontecimentos políticos e econômicos vão amalgamando aos poucos uma nova maneira de conceber a sociedade, a natureza e o próprio universo. Foi assim se constituindo, por exemplo, o paradigma racionalista-mecanicista nos séculos XVII e XVIII, base do pensar e do viver do homem moderno. Portanto, ao escolher a educação holística como temática da pesquisa, estava consciente de que iria enfrentar *areias movediças*. Os pressupostos filosóficos e metodológicos desta tendência educacional ainda estão em construção a partir de sua prática pedagógica. Entretanto esta aparente fragilidade é sua própria força, pois educar holisticamente é estar desperto para o devir imprevisível da vida.

É preciso registrar também o caráter abrangente do tema em questão. Assim como o paradigma holístico não é uma linha específica de pensamento, a abordagem holística em educação não se restringe a uma única corrente educacional. Diversas pedagogias propuseram, cada uma a seu modo, uma educação integral da pessoa. Dessa forma, o trabalho abre espaço para a caracterização da educação holística, a partir dos pontos comuns destas diversas tendências. Aqui uma questão básica se coloca: a educação holística, como é concebida atualmente, não seria apenas uma nova denominação da educação integral já proposta por algumas tendências educacionais, como a *humanista moderna* e a *histórico-crítica*? Caso contrário, em que aquela difere destas?

Neste particular, a dimensão espiritual da pessoa humana e o caráter essencialmente ecológico da atual visão holística são traços distintivos a serem trabalhados. A questão ecológica é tratada no



terreno da ética e da espiritualidade. É o que se chama de "*ecologia profunda*"⁴. Veremos o quanto este conceito de ecologia ainda é estranho a muitos educadores ambientais.

A delimitação do tema foi feita a partir de algumas questões que me incomodavam já há algum tempo. No contato com a literatura sobre o paradigma holístico e em especial sobre a abordagem holística em educação percebi primeiramente que esta tendência educacional carece de uma sistematização para que seus contornos se apresentem de maneira mais nítida. Também faltam análises críticas de determinadas posições que me causam *ruídos*. Registro aqui uma a título de exemplificação. Uma afirmação quase sempre está presente nas comunicações e publicações sobre o paradigma holístico: "*As guerras nascem no coração dos homens e é, portanto, lá que devem ser levantados os baluartes da paz*". O efeito estético da frase não embargou em mim as seguintes questões: Este lema não estaria priorizando o plano subjetivo em detrimento do plano objetivo do homem, o contexto histórico-estrutural em que estamos inseridos? Não seria uma contradição formal, uma vez que a abordagem holística procura - como veremos - superar a fantasia da separatividade entre a realidade subjetiva e a realidade objetiva?

A partir de observações preliminares, delimitei o tema da dissertação procurando contemplar dois aspectos. Em primeiro lugar, realizar um trabalho de sistematização da abordagem holística em educação, seguindo as trilhas metodológicas que diversos autores já percorreram ao caracterizar outras tendências educacionais. Em segundo, tecer avaliações críticas sobre o paradigma holístico e sobre suas contribuições específicas para a educação.



3. Acredito que este trabalho, embora de caráter teórico, possa contribuir para o avanço das discussões sobre a abordagem holística em educação, na sua versão atual.



3. Caminhos da viagem

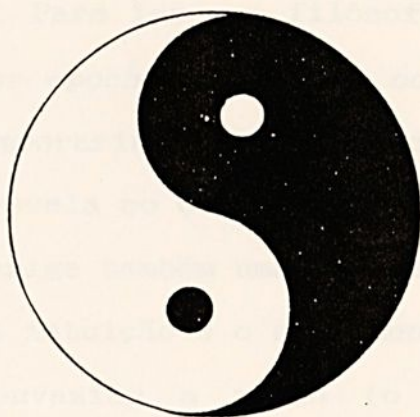
Uma vez delimitado o tema, resta-me a tarefa de estabelecer os caminhos possíveis para atingir os objetivos propostos.

Como foi mencionado, o paradigma holístico anuncia a necessidade da construção de uma nova epistemologia que busque não somente a *inteligibilidade*, mas também uma *compreensão perceptiva* da realidade. Todavia isso não significa estabelecer algo inteiramente novo. Ela recebe contribuições históricas significativas do pensamento ocidental e do oriental.

Ontologicamente, a visão holística resgata o *dinamismo universal* de HERACLITO. A realidade não é um dado pronto, acabado, e sim um processo contínuo de transformação. O *eterno devir* das coisas, holisticamente denominado de *dança cósmica*, "*caracteriza-se por uma contínua passagem de um contrário ao outro: as coisas frias esquentam, as quentes esfriam, as úmidas secam, as secas umedecem, o jovem envelhece, o vivo morre, mas daquilo que está morto renasce outra vida jovem e assim por diante*" (REALE, 1990: 36).

Já HEGEL vê, nesta *harmonia dos contrários*, o conceito dialético de identidade que inclui as diferenças. A realidade é ao mesmo tempo homogênea e heterogênea, cuja expressão primeira e última é Deus. A grande síntese da estrutura dialética da realidade, onde os opostos são reconciliados e integrados, está também representada no símbolo *TAO*, do pensamento milenar chinês.





"O símbolo yin/yang é o entrosamento, a união-dissolução do movimento dentro de um círculo. As energias semelhantes e ao mesmo tempo contrastantes, movem-se juntas. Dentro da área em negro notamos um ponto branco, e na área branca em forma de peixe, um ponto negro. (...) Num certo sentido, a imagem sugere realmente o acasalamento de um peixe branco e um peixe negro, uma interação fluente, uma consumação entre duas forças, macho e fêmea, mente e corpo, mal e bem." (HUANG, 1979: 28)

Esta concepção dinâmica e dialética da realidade cósmica é a base ontológica do paradigma holístico.

Do ponto de vista epistemológico, a abordagem holística está construindo seus princípios no caminho da crítica ao racionalismo moderno já aberto pela fenomenologia.

Dela, a visão holística herdou a postura de desnudamento dos *pré-conceitos* e voltar-se às coisas mesmas como elas aparecem à consciência. É a volta ao nível pré-científico ou ao *mundo-da-vida*

como denominou HUSSERL. Para isso, o filósofo propõe inicialmente a atitude da *epoché*. Fazer *epoché* (do grego, *colocar entre parênteses*) significa suspender temporariamente os nossos juízos para captar a realidade tal como se revela no contato empírico direto. A seu modo, a abordagem holística exige também uma *epoché*, na medida em que - ao exercitar a sensação, a intuição e o sentimento como instrumentos de percepção - procura esvaziar a razão (o ego/intelecto) de sua supremacia absoluta no ato de conhecer.

A busca da superação da dicotomia sujeito-objeto no processo do conhecimento também está presente na postura holística. Aceita-se o postulado básico da fenomenologia: a noção de *intencionalidade* da consciência. Não há uma consciência pura separada do mundo. *Toda consciência é sempre consciência de alguma coisa*, para HUSSERL. Em contrapartida a realidade será sempre aquela iluminada e desvelada progressivamente pela consciência, através de suas múltiplas intencionalidades: cognitivas, práticas, afetivas e intuitivas.

Para a visão holística, a intencionalidade cognitiva apreende o mundo em sua heterogeneidade, ou seja, seres independentes ou em dependência accidental. Somente mediante outros níveis de consciência é possível atingir a percepção global, superando a *fantasia da separatividade* que concebe a realidade sempre de uma maneira reducionista e dicotômica: sujeito-objeto; espaço interno-espaço externo; matéria-espírito; corpo-mente; real-imaginário; razão-sentimento etc.

Para tanto, seu método de abordagem do real é constituído de duas grandes categorias: uma teórica (*holologia*) e outra vivencial (*holopráxis*). Por *holologia* entende-se todo esforço teórico de

estabelecer pontes entre a ciência, a filosofia, a arte e a tradição espiritual, valendo-se de estudos comparativos, em busca de seus fundamentos comuns. A segunda categoria compreende todas práticas que proporcionem vivências integrativas, isto é, que estabeleçam um *continuum* entre corpo-mente-espírito como: o Yoga, o Ta'i chi, as artes marciais milenares, a alquimia, as cerimônias ecumênicas, as terapias transpessoais, exercícios de sensibilização globalizantes etc. "A abordagem holística implica uma sinergia entre a holologia e a holopráxis, inseparáveis como as duas asas do pássaro para que este voe, ou como os dois hemisférios cerebrais para conhecer e criar." (WEIL, (1990: 18)

Para realizar a pesquisa, exercitei esta metodologia através da participação em *círculos holísticos*⁵. No plano da holologia, foram realizados estudos interdisciplinares, como por exemplo: "Paradigma racionalista e paradigma holístico"; "Ciência e Tradição espiritual"; "Reflexão e meditação"; "Metafísica oriental e Metafísica ocidental"; "Educação holística"; "Organização empresarial: modelo racionalista e modelo holístico"; "Medicina holopática e homeopática"; "Ecologia exterior e interior". Como holopráxis o grupo vivenciou: práticas de relaxamento; de meditação; exercícios de observação e descondicionamento do olhar; recitais de poesia e de música etc.

Pessoalmente também tenho praticado o *Ta'i chi* que me proporcionou a *in-corporação* de determinados conceitos básicos dificilmente captados, em sua profundidade, apenas pelo intelecto. Somente através dessa prática, pude experienciar a não dualidade corpo-mente, matéria-espírito, observador-objeto observado, enfim a

ecologia profunda entre meu ser e os outros seres como partes e como *eventos* integrantes do Ser cósmico. Os seres são ondas que surgem e se integram no mar cósmico, num fluir eterno.

Em razão de todas especificidades citadas, esta pesquisa tem um caráter de viagem para dentro e para fora de mim mesmo. Metodologicamente trilhei caminhos do conhecimento e caminhos da vida; talvez estes, pouco familiares em trabalhos acadêmicos. Em outras palavras, ao lado dos procedimentos teóricos como leitura informativa-reflexiva, fichamento temático e coleta de dados, as práticas vivenciais foram de importância vital para a ordenação e interpretação dos estudos realizados.

No aspecto da linguagem, há um obstáculo quase intransponível. Como expressar em palavras o processo e o produto de vivências? O fluir da realidade é inesgotável. O conceito cristaliza o processo, enclausurando-o a nível do intelecto. Por sua vez, ao ser expresso pela palavra em seu sentido denotativo, o conceito acaba se distanciando ainda mais da realidade. Por isso as vivências pessoais são praticamente inexprimíveis pela linguagem denotativa, freqüentemente utilizada em trabalhos de caráter científico. Procurei contornar em parte essa dificuldade, utilizando em vários momentos a linguagem conotativa, onde a metáfora e outros recursos poéticos não têm a ambição de desnudar a realidade, mas apenas de apresentá-la sugestivamente ao leitor. E este quem irá dar o eco a partir de sua sensibilidade e de suas experiências pessoais.

Além disso a linguagem não é um simples instrumento arbitrário de expressão de idéias. Ela pode revelar o próprio conteúdo por meio de seus aspectos formais. Todavia as experiências

mais profundas são inexprimíveis. É o momento divino da "não-palavra", do silêncio a que se refere WITTGENSTEIN, ao se deparar com a impossibilidade de exprimir a experiência mística que experimenta não *como* o mundo é, mas *o que ele é*.

Dessa forma, após a leitura deste trabalho, o leitor possivelmente poderá sentir-se muito mais con-vertido pelo coração, do que con-vencido pela razão.



N O T A S

¹ O I Congresso Holístico Internacional (I CHI) foi realizado em Brasília, em março de 1987, organizado pela Associação de Análise Transacional de Brasília. Foi o primeiro *encontro transdisciplinar* de nível internacional, centrado no paradigma holístico. O I CHI, com o tema central: "*A visão holística: para além das fronteiras do conhecimento*", congregou mais de mil pessoas, contando com dezenas de celebridades de vários países.

² *Ta'i chi* é o termo chinês que expressa o princípio mais sutil do *taoísmo*. É uma vivência de mover-se de acordo com o fluxo da natureza no decorrer da vida cotidiana.

³ Com este lema, o movimento holístico pretende mostrar uma nova abertura de espírito que supere a fragmentação epistemológica do paradigma racionalista-mecanicista. A posição não significa a defesa do ecletismo. Não separar e não misturar, mas sim *estabelecer pontes* entre os diversos campos e formas de conhecimento.

⁴ "*Este sentido mais amplo e profundo do 'ecológico' está associado a uma escola filosófica específica e, além do mais, a um movimento global radical, conhecido como 'ecologia profunda', que vai rapidamente ganhando destaque. A escola filosófica, fundada pelo filósofo norueguês Arne Naess no início dos anos 70, distingue ambientalismo superficial da ecologia profunda.*"
(Cf. CAPRA, 1993: 11)

⁵ *Círculo holístico* é um grupo de estudos e vivência formado por pessoas com diferentes formações e ocupações, que se encontram periodicamente, com estrutura de funcionamento autônoma, para desenvolver e exercitar uma consciência mais integrada e holística na vida cotidiana. Esta idéia foi lançada no I Congresso Holístico Internacional. Hoje, os *círculos holísticos* já se espalham por diversas cidades do Brasil e de muitos outros países.

CAPITULO II

MUDANÇAS PARADIGMATICAS

"... as mudanças de paradigma realmente levam os cientistas a ver o mundo definido por seus compromissos de pesquisa de uma maneira diferente. Na medida em que seu único acesso a esse mundo dá-se através do que vêem e fazem, poderemos ser tentados a dizer que, após uma revolução, os cientistas reagem a um mundo diferente" THOMAS KUHN (1978: 146)

Preliminares

Falar de "*mudanças paradigmáticas*" é referir-se a determinados momentos históricos em que ocorrem profundas rupturas no processo cumulativo da cultura humana. Esses momentos *revolucionários* provocam não somente um novo modo de ver a realidade, mas uma nova concepção do que seja a própria realidade.

Há diversas maneiras de fazer a leitura do real. A

realidade, aqui entendida em sua dimensão significativa, é constituída pelo homem a partir de um "modelo" cultural hegemônico em um determinado momento histórico. Assim o homem dá ordem, forma e sentido humano ao *caos*. Somos o "demiurgo" da realidade significativa (do grego, *demiourgós*: operário, artífice). No plano epistemológico, KANT caracterizou essa interdependência sujeito-objeto. Para ele o conhecimento se constitui de um aspecto objetivo (a matéria: as próprias coisas) e um aspecto subjetivo (forma: nós mesmos). Por exemplo, o conhecimento sensível das coisas só é possível porque organizamos as nossas impressões sensíveis caóticas através das *formas a priori* da sensibilidade: *espaço* e *tempo*. Segundo KANT, o que a *coisa é em si* é inacessível ao conhecimento, apenas pode-se conhecer *aquilo que aparece* à consciência. Portanto, de certa forma, o homem participa da construção deste *aparecer* das coisas. Do mesmo modo, o conhecimento científico só é possível devido às categorias a priori do entendimento¹ próprias do sujeito.

Analogamente pode-se assim também conceber os diversos paradigmas a partir dos quais o homem constituiu a realidade em sua aventura histórica. Para uma compreensão mais clara do conceito de paradigma, nada melhor do que recorrer à obra de THOMAS KUHN - *A estrutura das revoluções científicas* (1978) - que serviu como ponto de partida para este capítulo.

Para KUHN, a história das ciências se dá por um processo cumulativo e não-cumulativo. Sendo assim, o conceito de ciências não é unívoco na história. Em cada época, houve sempre um esforço de um grupo de pensadores para constituir o que se denomina "*ciência*",

segundo o contexto histórico em que ele estava inserido. O consenso do que seja a ciência se instaura quando os cientistas desenvolvem suas pesquisas a partir de um mesmo paradigma. O autor define como *paradigma científico* um conjunto de princípios, regras e padrões compartilhados por uma comunidade científica. Na história das ciências, determinadas obras impuseram-se - pelo valor e originalidade - como verdadeiros paradigmas para pesquisas posteriores. São exemplos clássicos a *Física* de ARISTOTELES, os *Principia* e a *Optica* de NEWTON, a *Eletricidade* de FRANKLIN e a *Química* de LAVOISIER. As pesquisas, realizadas a partir de um paradigma científico aceito, são classificadas pelo autor como *ciência normal* e assim justifica seu papel:

"A ciência normal não tem como objetivo trazer à tona novas espécies de fenômenos; na verdade, aqueles que não se ajustam aos limites do paradigma frequentemente nem são vistos. Os cientistas também não estão constantemente procurando inventar novas teorias; frequentemente mostram-se intolerantes com aqueles inventados por outros. Em vez disso, a pesquisa científica normal está dirigida para a articulação daqueles fenômenos e teorias já fornecidos pelo paradigma." (KUHN, 1978: 45)

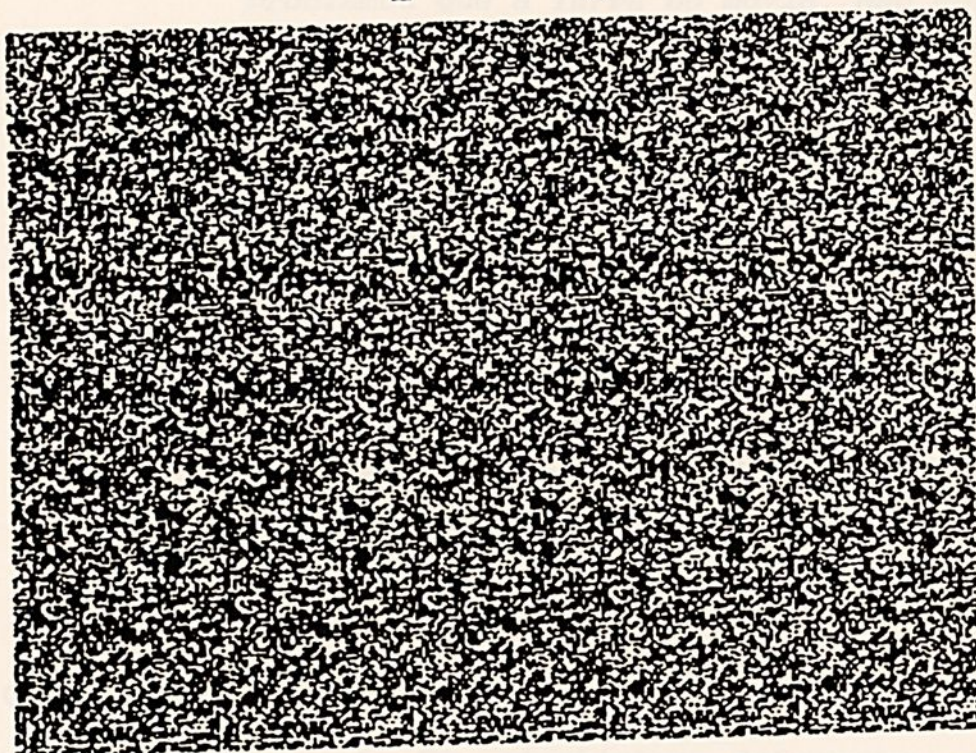
A *ciência normal* se desenvolve, portanto, num processo cumulativo de conhecimentos. Com efeito um paradigma entra em crise quando os cientistas descobrem *anomalias*, isto é, fenômenos que não se encaixam no modelo da ciência normal. As regras consensuais do paradigma aceito passam a não mais dar conta de organizar

significativamente as anomalias. Não se trata apenas de mais um *quebra-cabeça* que os cientistas irão, mais cedo ou mais tarde, resolver. Para CREMA (1989: 18) a anomalia é o "*reconhecimento de um grave equívoco ou de uma falha fundamental, demonstrada pelo fato de a natureza violar, de forma significativa, as expectativas paradigmáticas vigentes*". A partir daí começa o processo revolucionário na ciência em questão.

Se de um lado a crise paradigmática provoca um mal-estar na comunidade científica, de outro, faz brotar em alguns cientistas a consciência do momento propício para uma profunda renovação em suas concepções. A palavra "*kiki*" (*crise*, em japonês) revela com grande propriedade este movimento dialético. De seu radical deriva-se a palavra "*kiken*" que significa *perigo* e também a palavra "*kikai*": *oportunidade, mudança*. Assim, a crise pode proporcionar o salto de qualidade no processo evolutivo, o que - na história das ciências - KUHN (1978: 125) chama de *revoluções científicas*. São "*aqueles episódios de desenvolvimento não-cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior*". Foi o que ocorreu, por exemplo, na passagem da astronomia de PTOLOMEU para a de COPERNICO.

Um outro aspecto importante a se destacar da obra em foco é que o prelúdio de um novo paradigma se dá a partir de uma *súbita intuição*, uma mudança repentina de forma perceptiva, analogamente àquela que ocorre na alteração abrupta da forma visual quando se tem uma nova Gestalt de uma figura como na ilustração²:





Assim também, nas revoluções científicas, um paradigma que sucede a outro anterior não proporciona uma visão mais acurada dos fenômenos em relação ao seu antecessor. Trata-se de uma visão diferente do fenômeno, alterando as próprias definições dos componentes deste fenômeno. O observador passa a trabalhar num mundo diferente e não apenas vê de maneira diferente o mundo. Portanto, não se trata simplesmente de o paradigma anterior estar errôneo, mas de constituir o mundo dos fenômenos de uma determinada maneira que não responde mais às novas exigências históricas, tornando-se incapaz de apresentar novas soluções para os novos problemas.

"Consideremos, por exemplo, aqueles que chamaram Copérnico de louco porque este proclamou que a Terra se movia. Não estavam, nem pouco, nem completamente errados. Parte do que entendiam pela expressão "Terra" referia-se a uma posição fixa. Pelo menos, tal terra não podia mover-se. Do mesmo modo, a inovação de Copérnico não consistiu simplesmente em movimentar a Terra. Era antes uma maneira completamente nova de encarar os problemas da Física e da Astronomia, que necessariamente modificava o sentido das expressões 'Terra' e 'movimento'. Sem tais modificações, o conceito de Terra em movimento era uma loucura." (KUHN, 1978: 189)

O processo de transição de um paradigma a outro é cheio de percalços e resistências. Os cientistas defensores do antigo paradigma vêem seus esforços de décadas de estudos questionados por uma *"ciência extraordinária"* que anuncia um mundo novo ainda em bases mais utópicas do que concretas. Neste momento ocorre um diálogo de surdos entre escolas científicas diferentes, cada uma justificando o seu próprio paradigma. O impasse está no fato de que um paradigma dificilmente pode ser avaliado pelo outro paradigma que está justamente em questão. Isso fica mais claro quando se compara as revoluções científicas com as revoluções políticas que *"visam realizar mudanças nas instituições políticas, mudanças essas proibidas por essas mesmas instituições que se quer mudar"* (KUHN, 1978: 127). A resistência a um novo paradigma tem também seu aspecto positivo, pois preserva o rigor do pensamento científico que a



ciência extraordinária deve alcançar para se transformar em *ciência normal*.

Partindo dessas considerações, o presente capítulo pretende caracterizar duas grandes revoluções paradigmáticas, tomando o conceito de paradigma num sentido mais amplo, ou seja, a constelação de crenças e valores que determina o modo de pensar e agir do homem de uma determinada época. A própria diretriz da pesquisa científica nela se fundamenta. O conceito de paradigma, aqui adotado, significa mais do que uma teoria ou uma determinada linha de pensamento. É entendido como uma estrutura mental capaz de engendrar determinadas teorias e linhas de pensamento dando certa homogeneidade a um modo de o homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos.

Embora se fale de paradigmas no devir histórico, isso não significa que eles surgiram em etapas seqüencialmente distintas. A formação de um novo paradigma ocorre nas entranhas do anterior. É este, por sua vez nunca desaparecerá totalmente. Há de se considerar também que a cultura humana não é monolítica e sim extremamente diversificada no espaço e tempo diferentes de cada povo. Por isso, o termo "*humanidade*" não passa de uma abstração. Sendo assim, ao falar-se de paradigma refere-se apenas a um modelo mental priorizado em um momento histórico, podendo reaparecer com nova roupagem em um outro momento.

Serão abordados, neste capítulo, três grandes paradigmas da história ocidental: *teocêntrico*, *antropocêntrico* e *ecocêntrico*, levando em conta que cada um *pré-existe* e *sub-existe* no interior dos outros. Deste modo, pode-se referir ao *paradigma teocêntrico* englobando o pensamento mítico primitivo e sua versão racionalizada

na Idade Média. Assim também o *paradigma antropocêntrico* moderno tem suas raízes na experiência grega do logos.

A primeira mudança paradigmática a ser enfocada é a que ocorreu na passagem do *modelo teocêntrico* para o *antropocêntrico*, dando origem à ciência moderna. O homem mudou-se do *outro mundo* para *este mundo*, iniciando a sua primeira grande travessia. Num segundo momento, será analisada a experiência histórica que vivemos neste final de século com a percepção da crise do *paradigma antropocêntrico* e do prelúdio de um novo paradigma que pode-se denominar de *ecocêntrico*, *sistêmico*³ ou *holístico*. Agora o valor central desloca-se lentamente do homem para a própria vida e para o cosmo visto como um todo indivisível.

Finalmente será mostrado como se expande esta nova mentalidade que MARILYN FERGUSON (1980: 23) chamou metaforicamente de *Conspiração Aquariana*:

"Mais ampla do que a reforma, mais profunda do que a revolução, essa conspiração benigna a favor de uma nova ordem deflagrou o mais rápido realinhamento cultural da História. A grande transformação, a mudança irrevogável que nos está empolgando não é um novo sistema religioso, político ou filosófico. É uma nova mentalidade - a ascendência de uma surpreendente visão de mundo que reúne a vanguarda da ciência e visões dos mais antigos pensamentos registrados."

1. O "reino" no outro mundo

"De homem, nascerás Deus, pois derivas do divino."

(epitáfio órfico)

O esforço fundamental do homem pelos caminhos da história é a busca da compreensão de si mesmo. O imperativo *"Conhece-te a ti mesmo"*, gravado no oráculo de Apolo, na cidade de Delfos, desafiou o pensamento de Sócrates e continua a nos desafiar até hoje.

São inúmeras as concepções de homem, entretanto elas parecem ter um ponto em comum: o caráter paradoxal da própria natureza humana em identificar-se e, ao mesmo tempo, não identificar-se consigo mesmo. Temos consciência explícita de nossa contingência e por isso projetamo-nos além de nós mesmos. Não somos simplesmente o que agora somos, mas de certo modo já somos o que desejamos ser. A dimensão de transcendência nos diferencia substancialmente dos outros seres da natureza. Eles estão harmoniosamente centrados em si mesmos, plenos de si. Jamais um pedaço de ferro *invejou* uma barra de ouro. Uma margarida não *quer ser* girassol. Nenhum gato *aspira a ser* tigre. Mas o homem *deseja* ser Deus. Daí porque SARTRE concebeu o homem como *"um deus frustrado"*, um *"ser para si"*, que se define pelos seus projetos de ser. Vivemos constantemente nos sentindo um estrangeiro no ninho. Podemos estar bem materialmente, realizados afetivamente, mas de vez em quando o coração se inquieta e bate no peito uma saudade de algo que não sabemos bem o que seja, uma saudade de um paraíso perdido... e então, voamos para longe de nós

mesmos. O homem é um "*ser das distâncias*", um "*ser dos longínquos*" na expressão heideggeriana.

Esta constante viagem de ir além de si mesmo é fruto da conquista maravilhosamente incômoda da capacidade de pensar. Diferentemente do animal, cuja inteligência concreta apenas atua nos limites do *aqui e agora*, o ser humano distancia-se no espaço e no tempo.

"... o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho." (SAVIANI, 1991, 19)

A capacidade de criar o mundo da cultura - uma segunda natureza - lhe traz a sensação de não pertencer totalmente a este mundo, de ser uma espécie de semideus, um mortal que caminha para a imortalidade. A ambigüidade existencial do homem se funda, portando, na relação dialética de suas duas naturezas: a biológica e a cultural.

Com base na consciência de sua dimensão de ser *extraordinário*, o homem construiu um primeiro paradigma capaz de organizar significativamente a natureza, a vida social e seu mundo psíquico. Por meio de intuições e sentimentos, o pensamento mítico primitivo estabeleceu como bases paradigmáticas a existência de dois mundos: *este mundo e outro mundo*. O mundo dos significados, a segunda natureza, foi projetado fantasiosamente para além deste



mundo. E em última instância, realidade ontológica *deste mundo* tinha sua razão de ser *no outro mundo*. Assim os fenômenos naturais eram explicados por forças sobrenaturais; as doenças físicas não passavam de castigos divinos; as perturbações psíquicas ou as genialidades revelavam incorporações demoníacas; e as normas e leis sociais expressavam sempre a vontade dos deuses. Os homens estavam à mercê dos deuses e dos *curandeiros iluminados* que exerciam a função de mediador entre este e o outro mundo. O poder divino legitimava o poder político que, em nome da vontade dos deuses, impunha à comunidade verdades dogmáticas. Dialeticamente, o homem buscava libertar-se deste jugo, desafiando as ordens dos deuses para potencializar sua vocação de senhor deste mundo. Assim o fez Prometeu ao roubar o fogo dos deuses para dá-lo aos homens, iniciando assim o poder da técnica.

Este paradigma, na versão mítica, também ofereceu as bases para as primeiras intuições metafísicas. Partindo das teogonias e cosmogonias, o homem explicou a origem do mal, do sentimento de culpa, do destino, da transitoriedade da vida, da necessidade da morte, enfim da totalidade do ser e do devir.

Na cultura ocidental, as raízes do paradigma dos "*dois mundos*" vêm principalmente de duas grandes tradições religiosas: o *orfismo* e a *doutrina judaico-cristã*. A doutrina órfica do sacerdote e poeta trácio Orfeu, séc. VI AC, contrariamente a concepção grega tradicional, considerou a alma imortal contrapondo-a ao corpo. REALE e ANTISERI (1990a: 18) assim resumem as principais crenças órficas:



"a) No homem se hospeda um princípio divino, um demônio (alma) que caiu em um corpo em virtude de uma culpa original.

b) Esse demônio não apenas preexiste ao corpo, mas também não morre com o corpo, estando destinado a reencarnar-se em corpos sucessivos, através de uma série de renascimentos, para expiar aquela culpa original.

c) Com seus ritos e práticas, a 'vida órfica' é a única em condições de pôr fim ao ciclo das reencarnações, libertando assim a alma do corpo.

d) Para quem se purificou (os iniciados) nos mistérios órficos há um prêmio no além (da mesma forma que há punição para os não iniciados)."

Pode-se constatar que o esquema dualista cosmológico do paradigma teocêntrico se reproduziu coerentemente na concepção de homem. A alma é oriunda do *outro mundo*, enquanto o corpo pertence a *este mundo*. Encarcerada no corpo, ela peregrina pelos sofrimentos deste mundo até conseguir expiar suas culpas e voltar para seu reino de felicidade no outro mundo. Portanto, a fuga da vida terrena, por meio da auto-repressão de seus prazeres, constituiu-se no grande objetivo moral.

Embora estranhas ao povo helênico, as crenças órficas marcaram significativamente grande parte da filosofia antiga. Foi a fonte mística onde bebeu PITAGORAS, HERACLITO, EMPEDOCLES e principalmente PLATÃO. Neste a visão dualista do ser ganhou status filosófico com a teoria metafísico-ontológica do "*mundo das Idéias*". Não se trata de um mundo de conceitos ou representações puramente

mentais. As Idéias platônicas representaram o modelo perfeito das coisas existentes neste mundo e estas, cópias materiais - portanto imperfeitas - daquele mundo ideal. Mais uma vez foi reafirmado a dependência deste mundo para com o outro mundo. Seguindo a trilha órfica, PLATAO sustentou e aprofunda a concepção dualista de homem que contrapõe a alma ao corpo. Sendo fundamentalmente alma, o homem somente atingirá a virtude e o conhecimento, *libertando-se* do corpo e deste mundo para assemelhar-se a Deus. Embora o Deus de PLATAO - a Idéia do Bem - não fosse pessoal, nele estavam as bases da teologia ocidental que sistematizou o paradigma teocêntrico medieval.

Por não ser objetivo específico desta monografia, não há espaço aqui para detalhar mais a riqueza do pensamento platônico. Apenas pretende-se mostrar a trajetória histórica da construção do paradigma teocêntrico que nasce nas entranhas do pensamento mítico e vai-se alojar de forma sistemática e institucionalizada na Idade Média.

A ciência antiga dos primeiros séculos da Era cristã, especialmente a teoria geocêntrica de PTOLOMEU, também contribuiu para a sedimentação deste paradigma. Aceitando a divisão aristotélica do saber em *física* (ciências teóricas) e *metafísica* (matemática e teologia), PTOLOMEU viu a teologia absolutamente separada da física. Enquanto esta estudava as coisas sujeitas ao movimento (este mundo), o objetivo da teologia estava voltado para realidades mais elevadas (outro mundo). Então, PTOLOMEU estruturou uma astronomia que concebia o universo finito em movimento circulares tendo um centro imóvel: a Terra. Com o mundo finito era possível até localizar espacialmente o outro mundo *acima* deste. E o

homem, criado a imagem e semelhança de Deus, habitava o lugar de maior privilégio: o centro do universo, contudo, estando voltado para a contemplação da divina beleza do outro mundo. REALE e ANTISERI (1990a: 358) mostram o caráter ético e contemplativo do saber que emana da astronomia antiga, com palavras do próprio PTOLOMEU:

"No que concerne à nobreza das ações e do caráter, esta ciência, mais que qualquer outra, nos tornará inteligentes, pela similitude, a ordem, a simetria e a ausência de vaidade que contemplamos nas coisas divinas, tornando quem as cultiva amante dessa divina beleza, de modo que, através do hábito, torna quase natural uma disposição de espírito afim a essa beleza."

Finalmente, o paradigma teocêntrico ocidental tomou sua forma definitiva com a difusão da tradição religiosa judaico-cristã através da Bíblia. Seus livros (no grego, *biblía*) contêm as idéias básicas da crença na existência de dois mundos distintos, o espiritual e o material, e a submissão deste àquele. As idéias bíblicas do *Antigo e do Novo Testamento* criaram um horizonte cultural intransponível no Ocidente, tanto para quem crê quanto para quem não crê, daí seu caráter paradigmático. Vejamos algumas, seguindo os passos de REALE e ANTISERI (1990a: 377-95):

a) A *concepção monoteísta* revelou um conceito novo e radical de transcendência. Sendo Deus *único* e infinito, é absolutamente transcendente e distinto de todas as coisas existentes. A mensagem



bíblica da unicidade de Deus, na leitura medieval, não somente cortou na base qualquer forma de espiritualidade politeísta, mas separou definitivamente a ordem material da ordem espiritual.

b) O *criacionismo* é outra posição original do cristianismo frente aos vários tipos de explicação propostos pelos gregos a respeito da origem dos seres. Diferentemente do demiurgo de PLATÃO, que somente plasmou o mundo, o Deus bíblico criou livremente o universo do nada, pela *palavra*. Deus é, portanto, o Ser por essência, enquanto as coisas criadas apenas participam do ser.

c) Apesar do aparente paradoxo, a *concepção antropocêntrica* contida na mensagem da Bíblia veio reforçar o paradigma teocêntrico. Contrário à visão cosmocêntrica grega, em que o homem e o cosmos estavam estreitamente conjugados e não contrapostos, a tradição cristã viu o homem como um ser privilegiado criado por Deus para ser o senhor da natureza. Todavia assemelhar-se a Deus, santificar-se, significa *fazer a vontade de Deus* expressa nos livros sagrados. Eis porque o antropocentrismo cristão é, na sua essência, teocêntrico. A justiça e a igualdade entre os homens, por exemplo, só serão alcançadas completamente no *reino dos céus*.

d) Em decorrência da posição anterior, o cristianismo construiu uma *moralidade voltada para o outro mundo*. Enquanto, na visão naturalista dos gregos, a lei moral era a lei da própria natureza, na visão bíblica, vontade de Deus é a única lei moral expressa em seus *mandamentos*. A obediência a eles é a *virtude* (o bem moral supremo) e a desobediência a Deus é o *pecado* (mal moral supremo). Assim o "*pecado original*", então entendido como um ato de *desobediência*, tem raiz na soberba do homem em querer ser como

Deus.

e) Com o cristianismo, a *fé* - que para os gregos era uma forma de opinião (*dóxa*) - assumiu um valor cognoscitivo para quem a possui. Não que ela atinja a ciência (*epistéme*), mas através da *fé* na *palavra revelada*, o homem abre-se para uma sabedoria superior, a Sabedoria divina. A doutrina cristã inaugurou uma aliança entre a *fé* e a *razão* que se estendeu por toda a Idade Média. Recorrendo ao figurino filosófico platônico, os Padres da Igreja subordinaram a razão à *fé* como pode-se perceber através da expressão agostiniana: *Creio para que possa entender*. Já S. TOMAS DE AQUINO, utilizando o pensamento aristotélico, falou em harmonia entre a razão natural (a filosofia) e a razão sobrenatural (a teologia). Para ele, as verdades da razão natural não contradiziam as verdades da *fé*. Embora de maneira mais atenuada, a escolástica manteve a razão como *serva da teologia*.

f) Como maior bem-aventurança, a mensagem evangélica destacou o *desapego* às coisas deste mundo como o caminho da graça e da salvação no outro mundo. Cristo prometeu, no *Sermão da Montanha*, o Reino dos Céus a todos os *pobres em espírito*. Note-se bem que esta salvação não é uma conquista do homem, mas uma dádiva da misericórdia divina.

g) Como último argumento, para corroborar o paradigma teocêntrico medieval, temos a doutrina cristã sobre a *imortalidade da alma* e a *ressurreição do corpos* no final dos tempos. Contrário à concepção cíclica grega, a história - na mensagem bíblica - é retilínea. Em outras palavras, a história humana terminará um dia com o Juízo final e o advento do Reino de Deus. Na esperança dessa

salvação, a comunidade cristã medieval não se constituiu numa sociedade política, no sentido da dimensão da *polis grega*. Ela vivia *neste* mundo, entretanto, esperando um *outro mundo*.

Em síntese, o paradigma teocêntrico - já intuído pelo pensamento mítico primitivo - foi construído com base em duas tradições religiosas (orfismo e cristianismo) e sistematizado filosoficamente no mundo medieval, mediante algumas teorias do pensamento grego, em especial, o platonismo. Este paradigma separou a matéria do espírito, por conseguinte tem uma concepção dualista-espiritualista de homem. Somos essencialmente alma. O corpo é o cárcere, a tumba da alma e, portanto sua *morte*. Nele está a raiz de todo mal. É fonte da insensatez, das paixões, das discórdias e da ignorância. A vocação da alma é libertar-se deste mundo, mediante o sofrimento e a morte, e receber como prêmio a felicidade e a vida eterna no reino de Deus, num outro mundo.

O paradigma teocêntrico começou a apresentar sinais de crise já no século XIV. O empirismo de GUILHERME DE OCKAN iniciou a ruptura do equilíbrio entre razão e fé. Contudo a crise paradigmática se instalou definitivamente no século XVI diante do "*universo infinito*" de GIORDANO BRUNO. A partir daí surgiram verdadeiras *anomalias* que o saber teocêntrico não foi capaz de resolver. Então um novo paradigma começou a ser construído, um novo modelo de pensar e de ser - voltado para *este mundo* - emergiu da turbulência revolucionária do Renascimento.



2. O império do homem

"... se alguém se dispõe a instaurar e estender o poder e o domínio do gênero humano sobre o universo, a sua ambição seria, sem dúvida mais sábia e a mais nobre de todas."

(FRANCIS BACON, 1973: 38)

A civilização moderna ocidental foi edificada sob o signo do paradigma racionalista-mecanicista. Dele emanou um novo saber com dois grandes pilares epistemológicos: a *razão* e a *sensação*. Não que a *intuição* mística e o *sentimento* da fé do antigo paradigma tenham desaparecido, porém o homem assumiu uma nova tarefa histórica: a de instalar o seu império neste mundo.

O novo modelo de pensar e de ser emergiu de uma profunda crise multifacetária que abalou os alicerces das verdades do pensamento medieval, até então inquestionáveis. Já no Renascimento, o Ocidente viveu sua primeira grande crise com a ruptura da unidade religiosa provocada pela Reforma. LUTERO e CALVINO colocaram em dúvida a legitimidade da autoridade papal, que - como representante terreno do outro mundo - era o único com poder de interpretar a vontade de Deus.

Entretanto foi no campo do saber que se estabeleceu o confronto mais profundo das novas teorias com as verdades estabelecidas a partir do paradigma teocêntrico. Talvez com a mais importante: a concepção geocêntrica de PTOLOMEU e da Bíblia, aceita como dogma por mais de mil anos. A teoria do espaço infinito de



GIORDANO BRUNO e posteriormente a revolução científica heliocêntrica de NICOLAU COPERNICO, comprovada por GALILEU, deixaram Deus e o próprio homem sem endereços fixos na dança cósmica das galáxias. Neste universo dinâmico não havia mais espaço para um sistema de valores absolutos. Na incerteza do outro mundo, o homem voltou-se para este mundo e para si próprio, buscando a partir da racionalidade do saber científico construir um novo significado para a realidade.

No campo econômico, outra face desta crise se revelou no choque, iniciado no final da Idade Média, entre o feudalismo e o mercantilismo em expansão. A nova economia foi sendo alimentada a seguir pela indústria capitalista embrionária. Neste contexto, a classe social emergente - a burguesia - iniciou sua trajetória de ascensão ao poder, propondo uma estrutura social, em que a autoridade emanasse de um *contrato* entre os homens e não mais de Deus. Assim o capitalismo comercial, o liberalismo burguês, a ruptura da unidade religiosa e o saber científico foram as diversas faces de uma mesma realidade nascente: a cultura moderna ocidental.

O mundo moderno significou um parto de um tempo, nascido de novas bases paradigmáticas. O *saber contemplativo-especulativo*, que buscava o significado último do universo, deu lugar ao *saber ativo* cujo objetivo é descobrir o funcionamento deste mundo para dominá-lo e transformá-lo. A nova postura epistemológica buscou critérios de verdade na experimentação (*sensação*) e na lógica matemática (*razão*) rejeitando os critérios da tradição e da autoridade divina próprios do pensamento medieval. Duas grandes correntes filosóficas estruturaram a ciência moderna, expressão máxima do novo paradigma:



o racionalismo e o empirismo.

A *razão* teve como seu explorador o filósofo e matemático francês RENE DESCARTES. Para o objetivo desse capítulo, convém destacar apenas três aspectos do pensamento cartesiano decisivos para a formação da mentalidade racionalista moderna: a) o *método analítico*; b) o *primado da razão* e c) a *concepção antropológica dualista*.

a) O firme propósito de Descartes era construir um sistema filosófico, análogo à matemática, com "*verdades indubitáveis*", dando assim sustentação à ciência emergente. Para tanto, elaborou um novo método de investigação, a *dúvida metódica*. Rejeitando todo e qualquer conhecimento nebuloso baseado na tradição ou na evidência sensível, ele colocou como critério de verdade as idéias *claras e distintas* e, portanto, indubitáveis. Em sua obra *Discurso do Método*, DESCARTES (1962: 54) assim mostrou o perfil epistemológico de seu método, através de quatro preceitos gerais:

"O primeiro era o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse ocasião de pô-lo em dúvida.

O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las.

O terceiro, o de conduzir por ordem meus

pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros.

E o último, o de fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir."

Os princípios apontam o caminho da verdade científica e não simplesmente filosófica. O objetivo de DESCARTES fica evidenciado no próprio título completo do livro, "*Discurso do método para bem conduzir a razão e procurar a verdade nas ciências*". O método cartesiano prenuncia a divisão do conhecimento em campos cada vez mais especializados para se obter maior eficácia. Esta mentalidade reducionista levou o homem moderno a uma visão fragmentada não somente da verdade, mas também de si mesmo, de seus sentimentos e de seus valores. Se por um lado a especialização tornou possível as valiosas conquistas científicas e tecnológicas, por outro, o homem atual separou *razão e sentimento, ciência e ética, utilidade e felicidade*. Quebramos o espelho do Ser em mil pedaços e nos especializamos em cada um deles. Numa palavra, perdemos a percepção da realidade como um todo.

b) Por intermédio da *dúvida metódica*, DESCARTES chegou - por *intuição inteligível* - a uma verdade indubitável: a existência da própria dúvida como forma de pensamento. Se duvido, penso. Se *penso, logo existo*, isto é, meu pensamento existe. Com isso, o filósofo colocou na razão a essência do ser humano, característica

fundamental do paradigma que iluminou os caminhos da história moderna. Somos animal racional. Somente por meio da racionalidade podemos atingir a verdade e solucionar nossos problemas. Utilizando a dedução lógico-matemática, DESCARTES inferiu do *cogito* a existência de Deus e deste, a realidade do mundo material. Isso foi possível porque, para ele, todo pensamento lógico é um pensamento verdadeiro. O lume da razão lógica, que nos dirige, também nos cega impossibilitando-nos de perceber outras dimensões da realidade.

c) Outro legado cartesiano para a cultura ocidental moderna foi a divisão entre matéria e mente como dois elementos separados e fundamentalmente diferentes. A alma (*res cogitans*), pertencente ao *mundo da liberdade*, está enclausurada circunstancialmente no corpo (*res extensa*), própria do *mundo do determinismo*. Ambos foram criados por uma substância eterna e infinita, Deus. E na alma habita a luz da razão, provinda de Deus, para reconhecer a ordem natural do universo. Embora idealista em princípio, o racionalismo cartesiano contém em seu bojo, a semente da concepção mecanicista de universo. CREMA (1989: 32) assim expressa essa idéia:

"Na antropologia cartesiana, o homem, enquanto organismo, é descrito como uma máquina que aloja em si a alma, cuja essência é o pensamento. [...] O homem-máquina habita o grandioso Universo-máquina, regidos por leis matemáticas perfeitas. Desmorona-se a visão orgânica de mundo, cálida e misteriosa, estabelecendo a fria e estreita visão racionalista-mecanicista-reducionista."



O segundo pilar no alicerce do pensamento moderno, a *sensação*, foi a temática principal dos filósofos empiristas ingleses.

O empirismo tem suas raízes remotas no princípio aristotélico de que *nada está no intelecto que não tenha passado pelos sentidos*. Entretanto foi FRANCIS BACON quem lhe ofereceu seus primeiros fundamentos, no que se refere ao conhecimento científico. O filósofo e político inglês, criticando a esterilidade da lógica de ARISTOTELES, criou um novo método de investigação empírica, que - pelo procedimento indutivo - partia de experimentos para se chegar a conclusões gerais, testadas posteriormente por novos experimentos. No início de sua obra *Novum Organum*, BACON (1973: 21) já anuncia a diretriz básica de seu método:

"O silogismo consta de proposições, as proposições de palavras, as palavras são o signo das noções. Pelo que se as próprias noções (que constituem a base dos fatos) são confusas e temerariamente abstraídas das coisas, nada que delas depende pode pretender solidez. Aqui está por que a única esperança radica na verdadeira indução."

Com isso estava lançada a pedra angular do método experimental, até hoje tido como o caminho mais seguro para se chegar a verdade científica. BACON contrapôs "a *progressividade, característica do saber técnico-científico*", à "imobilidade típica dos exercícios dialéticos das escolas" filosóficas tradicionais, segundo ROSSI (1989: 76) O *Novo Organum* marcou definitivamente

também o espírito da ciência, cuja finalidade é servir ao homem e propiciar-lhe poder sobre a natureza. Recorrendo-se a MERCHANT, CAPRA (1986: 52) fala das inflamáveis metáforas baconianas a respeito da relação homem-natureza que hoje feririam a consciência ecológica, mas que talvez tenham estimulado as mentes mais criativas do século XVII:

"Os termos em que Bacon defendeu esse novo método empírico de investigação eram não só apaixonados mas, com freqüência, francamente rancorosos. A natureza, na opinião dele, tinha que ser 'acossada em seus descaminhos', 'obrigada a servir' e 'escravizada'. Devia ser 'reduzida à obediência', e o objetivo do cientista era 'extrair da natureza sob tortura, todos os seus segredos'."

Contudo convém registrar que, se os ecologistas atuais vêm no espírito baconiano o aval para toda destruição do meio ambiente ocorrida nos últimos trezentos anos, desconhecem sua sábia orientação: *"a natureza não se vence, se não quando se lhe obedece"*. (BACON, 1973: 21)

No plano filosófico, o empirismo construiu-se em definitivo a partir das posições de HOBBS, LOCKE e HUME que - de uma ou de outra forma - priorizaram a experiência sensível no processo do conhecimento. Contrariando Descartes, a experiência sensível é, para eles, a fonte de nossos conhecimentos e o único campo em que a razão pode atuar com legitimidade.

Opondo-se a qualquer forma de *inatismo*, HOBBS (1979: 9)



afirmou que pensamentos são apenas *representações* ou *aparências* dos objetos da realidade exterior, produzidas em nós pela sensação.

"A origem de todas elas é aquilo que denominamos sensação (pois não há nenhuma concepção no espírito do homem, que primeiro não tenha sido originada, total ou parcialmente, nos órgãos dos sentidos). O resto deriva daquela origem."

JOHN LOCKE (1978: 159) também negou a possibilidade da existência de idéias inatas, retomando a antiga tese da alma como *tábula rasa*, na qual somente a experiência imprime seus conteúdos:

Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem quais idéias; como ela será suprida? (...) De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento."

Assim, mesmo aceitando o princípio cartesiano de que o único objeto do pensamento é a idéia, o empirismo crítico de LOCKE colocou a experiência como horizonte intransponível de todo conhecimento.

Na trilha de seus antecessores, DAVID HUME levou o empirismo a seus limites mais extremos. Para ele, fenômenos sensíveis são observáveis, todavia não se pode ter experiência das relações entre os fenômenos, uma vez que estas não pertencem a eles. HUME viu as

idéias universais apenas como *nomes* vazios de conteúdo cognoscitivo. Não há, por exemplo, um nexos causal entre fenômenos. Na realidade, apenas os apreendemos em sua sucessão temporal. A *associação* que fazemos entre eles é por força do *hábito* em observar casos semelhantes.

Percebe-se claramente que o racionalismo e o empirismo, embora opostos, acabaram por oferecer os dois critérios de verdade do paradigma moderno: a lógica matemática e a experimentação.

Com ISAAC NEWTON, surgiu a grande síntese das duas correntes metodológicas. Em "*Princípios matemáticos da filosofia natural*", ele realizou a mais completa sistematização matemática da concepção mecanicista da natureza, fundamento não apenas da física, mas de toda ciência moderna. Sendo apenas "*máquina*", o universo - e conseqüentemente o corpo humano - poderia ser "*desmontado*" e seus segredos compreendidos racionalmente, sem nenhum temor de sacrilégio. Por esta razão, a medicina moderna ocidental - em seu vertiginoso desenvolvimento - desconsiderou por muito tempo a dimensão psicológica das doenças. Ela simbolizou a força mais expressiva do poder racional do homem sobre a natureza. O jaleco branco dos médicos, a luz da razão, deixou no rastro da história a túnica escura dos curandeiros e dos sacerdotes sinal do poder sobre os mistérios da fé.

O paradigma esculpido por Descartes e Newton tinha originariamente um sentido metafísico-teísta. Porém esta herança medieval foi sendo paulatinamente substituída pelo materialismo do homem moderno, construído a partir do empirismo inglês. No século XIX, a cosmovisão mecanicista desaguou no evolucionismo de DARWIN,

no positivismo de CONTE, nas teorias behavioristas de PAVLOV e no determinismo psíquico de FREUD. O próprio materialismo histórico de MARX - embora negue epistemologicamente a concepção mecanicista, por ser dialético - também sofreu influência deste paradigma do pensamento moderno na medida em que defendeu o racionalismo científico, o dogma da objetividade e o poder absoluto do homem sobre a natureza em nome do progresso da civilização. Segundo HORKHEIMER, o marxismo - na versão de Lenin - se constituiu numa variante do estado burocrático e totalitário capitalista. Retomando o pensamento do frankfurtiano, REALE e ANTISERI (1991: 846) argumentam:

"As organizações proletárias de massa também constituíram estruturas burocráticas e nunca foram além do horizonte do capitalismo de Estado. Aqui, o princípio do plano substituiu o do lucro, mas os homens continuam sendo objetos de administração, de administração centralizada e burocratizada. O lucro por um lado e o controle do plano por outro geraram repressão sempre maior."

ALVIN TOFFLER (1980: 59-69) perfilou seis princípios que alimentam e lubrificam a máquina da sociedade industrial⁴, produto acabado do paradigma cartesiano-newtoniano:

a) *especialização* - A partir do método analítico cartesiano não somente o saber foi fragmentado em disciplinas estanques, como também o próprio trabalho se tornou cada vez mais *especializado* através dos departamentos, divisões e seções numa imensa *linha de*

montagem. Cada um de nós, burocrática e roboticamente, se restringe a uma tarefa particularizada sem a consciência global do produto realizado.

b) *concentração* - Em nome da racionalização, a sociedade contemporânea concentrou em espaços comuns as indústrias, o comércio, o estudo, o lazer, os deficientes, os superdotados..., distanciando-se assim da realidade *biodiversa* da própria natureza.

c) *centralização* - Refletindo a concentração de renda, o poder sobre a máquina social e sua administração foram centralizados. Mesmo nos sistemas políticos considerados democráticos, o controle burocrático e as grandes centrais de informações garantem a centralização da decisões.

d) *maximização* - A sociedade industrial tem aversão ao *pequeno*. Os grandes complexos indústrias, os arranha-céus, as imensas barragens, os shopping centers são marcas visuais do poder tecnológico conquistado pela razão científica.

e) *sincronização* - A sociedade não segue mais o ritmo natural da vida, mas o compasso do tempo cronológico determinado pela economia. O ritmo pessoal está subordinado a horários comuns. De relógio no pulso, o homem é guiado pelo lema: *tempo é dinheiro*.

f) *padronização* - Apesar dos valores *individualidade* e *liberdade*, tudo é extremamente padronizado, desde os produtos industriais até as formas de comunicação. Quem não se comporta segundo o padrão acaba pertencendo às minorias socialmente discriminadas.

Assim configurada, a sociedade industrial tem na ciência e na tecnologia o caminho e o instrumental para a solução de todos os problemas. A mentalidade cientificista inundou todas as dimensões

humanas. Se na Idade Média, fora da fé e da Igreja não havia possibilidade de salvação espiritual; agora, fora da razão e da Escola não há "*salvação*" material, isto é, progresso.

Em resumo, o paradigma cartesiano-newtoniano orienta o saber e a ação primordialmente pela *razão* e pela *sensação*, revelando assim o culto do intelecto e o exílio do coração. O universo, na óptica mecanicista, está organizado a partir da linearidade determinista de causa e efeito. Sua epistemologia reducionista fragmentou tanto a nossa realidade externa (*interpessoal*), quanto a realidade interna (*psíquica*). No plano existencial, a ética individualista e os valores materiais cimentam a civilização do Ter. O maravilhoso progresso científico-tecnológico é fruto deste paradigma; todavia, nele residem também as causas da crise multidimensional que vivemos, com a agudização da violência, da depredação do ambiente físico, social e interior. São sinais claros do esgotamento do potencial de um paradigma que não significou um erro de percurso histórico, mas uma trajetória necessária no processo evolutivo do pensamento humano. Com isso, estamos testemunhando não somente uma crise de civilização desagregadora de sociedade atual, mas também a busca espontânea de um novo paradigma que signifique um novo salto de qualidade na viagem histórica da humanidade.



3. O homem: um fio da teia da vida

*"Este é um tempo de partido,
tempo de homens partidos."*

Carlos Drummond de Andrade

"O século XXI será holístico, ou não será."

Carta de Brasília⁵

Um número significativo de cientistas e intelectuais de várias áreas do conhecimento defendem a idéia de que um novo paradigma está sendo construído, nas últimas décadas deste século, buscando a superação da visão racionalista-mecanicista de mundo que dominou a cultura ocidental nos últimos trezentos anos. Uma revolução de valores tão profunda e globalizante como aquela que deu origem à Idade Moderna.

Por vivermos em uma época de transição paradigmática, estamos mergulhados num mundo de incertezas e de espantos. Neste momento, conhecemos muito mais os sofrimentos que nos angustiam do que propriamente o remédio para nossos males. Por isso, falar de um novo paradigma não é profetizar certezas, mas alimentar uma nova perspectiva histórica que em nós alente a esperança de que sempre é possível surgir uma flor de lótus no pântano. Com um pouco de informação e bastante percepção fica difícil discordar de CAPRA (1986: 19), quando este caracteriza a crise mundial que vivemos:

*"É uma crise complexa, multidimensional,
cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa
vida - a saúde e o modo de vida, a qualidade do*

meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais; uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade, Pela primeira vez, temos que nos defrontar com a real ameaça de extinção da raça humana e de toda vida no planeta."

A afirmação do autor é corroborada por dados concretos:

- a) O sistema econômico e político - sustentado pela injusta distribuição da renda e da riqueza - gera inflação galopante, desemprego, miséria e fome na maioria das nações;
- b) O acúmulo assustador do arsenal atômico e a existência das centenas de reatores nucleares são ameaça constante de catástrofe nuclear.
- c) A grave deterioração do meio ambiente natural pela tecnologia industrial e pela superpopulação faz antever o esgotamento dos recursos naturais para a sobrevivência da humanidade.
- d) A desintegração do tecido social - detectada na desenfreada competição individualista, no consumismo, no recrudescimento da violência, do consumo de drogas - tornou crítica as relações sociais.
- e) O esfacelamento do *ambiente psíquico* pela fragmentação do conhecimento e pelos valores materialistas/individualistas faz-nos sentir interiormente divididos e em permanente estado de conflito.

Entretanto desta crise está brotando uma postura crítica diante do modelo atual de civilização e um novo propósito: a



construção de um paradigma que supere este nosso mundo fraccionado. A mentalidade emergente, denominada *holística*, não é fruto simplesmente de sonhos idealistas, mas encontra eco nas mais avançadas teorias científicas sobre a realidade física. Como ilustração é suficiente citar duas delas (*teoria da relatividade e teoria quântica*) que abalaram profundamente os alicerces da física clássica, como demonstrou ARANTES (1991: 2-6) em seu artigo "A procura de uma nova visão de mundo".

"Cada uma a seu modo, a teoria da relatividade e a teoria quântica promoveram o que Arthur Koestler chamou, com certo deleite, de 'desmaterialização da matéria'. A celeberrima equação de Einstein ($E = m.c^2$) mostrou que energia e massa são termos permutáveis, possibilitando tratar as partículas subatômicas e as forças que atuam entre elas como padrões energéticos. Algo impensável nos termos do modelo mecanicista."

ARANTES também mostra que a concepção newtoniana dos átomos como partículas sólidas e móveis, segundo as leis deterministas da mecânica clássica, não resistiu às descobertas da física quântica de NEILS BOHR. Estudando o átomo de hidrogênio, BOHR constatou que a órbita do elétron não podia ser determinado com precisão. Este saltava instantaneamente e em momentos irregulares de uma órbita para outra ao receber do meio exterior um mínimo acréscimo de energia. Portanto, a própria situação de observação alterava imprevisivelmente a posição e a velocidade das partículas

subatômicas.

Tal constatação levou HEISENBERG a formular o "*princípio de indeterminação*", ou seja, no universo quântico, os fenômenos são probabilísticos, não podendo estabelecer neles uma relação determinista de causalidade. Referindo-se à descoberta do físico, CAPRA (1990: 15), em *Sabedoria Incomum* comenta:

"Na física atômica, os cientistas já não podem exercer o papel de observadores objetivos e imparciais; eles estão envolvidos no mundo que observam, e o princípio de indeterminação de Heisenberg mede esse envolvimento. No seu nível mais fundamental, o princípio de indeterminação é uma medida de quanto o universo é uno e inter-relacionado."

Desmorona-se, assim, o ideal de objetividade científica tão acalentado pelo paradigma mecanicista.

A partir daí muitos cientistas - em substituição à visão mecânica - passaram a adotar a *concepção holográfica* do universo, base ontológica do paradigma holístico. Segundo WILBER (1991: 7-19), colunas mestras desta nova visão estão nas teorias do DAVID BOHM e do neurologista KARL PRIBRAM. Ambos compararam metaforicamente o universo a um *holograma*: um tipo de fotografia tridimensional produzida pelo laser. Espantosamente, se uma parte da foto holográfica for seccionada, esta reproduzirá a figura em sua totalidade e assim indefinidamente. Desta maneira, a parte está no todo e o todo está em cada parte.

Os trabalhos de BOHM em física quântica, levaram-no a concluir que o universo é uma "*totalidade indivisa*", em

"holomovimento". No mundo observável (ordem "explicada") as entidades físicas parecem separadas no espaço e no tempo, mas isso é apenas uma abstração. A realidade, de fato, (ordem "implícada") é um todo indivisível em permanente movimento. As entidades são eventos ligados de uma maneira implícita. Assim o universo físico parece como um gigantesco holograma, onde cada uma das partes encontra-se no todo e este, por sua vez, está contido em cada uma delas.

KARL PRIBRAM, por sua vez, viu o funcionamento do cérebro como um holograma. As informações da memória, por exemplo, não são armazenadas atomisticamente no sistema nervoso, mas interligadas e disseminadas em regiões amplas. Ao relembrar uma determinada vivência, a memória em sua totalidade é estimulada.

Assim WILBER (1991: 8) refere-se a estas duas teorias:

"Foi a essa altura que nasceu o 'paradigma holográfico': o cérebro é um holograma que percebe um universo holográfico, e dele participa. (...) E, concluíram Bohm e Pribram, a experiência religiosa em sua quintessência, a experiência da unicidade mística e da 'identidade suprema', poderia muito bem ser uma experiência genuína e legítima desse fundamento implicado e universal."

Para a nova cosmovisão, portanto, o universo não é uma máquina composta por uma infinidade de objetos, mas um todo dinâmico indivisível. Suas partes são eventos inter-conectados que só podem ser compreendidos profundamente levando em conta o movimento cósmico como um todo. DYCHTWARD (1991: 108-110) sintetiza a visão

holográfica de universo:

"1) [...] Cada aspecto do universo, ao que parece, não é uma coisa nem uma não-coisa, mas sim existe como uma espécie de expressão vibratória ou energética. [...]

2) Cada aspecto do universo é, em si mesmo, um todo, um ser completo, um sistema abrangente por si mesmo, por 'direito nato', contendo dentro de si mesmo um depósito completo de informações a seu próprio respeito. [...]

3) Cada aspecto do universo parece ser parte de algum todo maior, de um ser mais grandioso e de um sistema mais abrangente.[...]

4) ... cada aspecto do universo contém conhecimentos sobre o(s) todo(s) dentro do(s) qual(is) ele existe."

Em seu artigo, *Holism and Meaning*, RON MILLER (1991: 24-7) contrapõe a percepção holística do universo, à perspectiva analítica proposta pelo método reducionista cartesiano que busca o significado de cada parte isoladamente para compreensão do todo. Na visão holística "os fenômenos jamais podem ser entendidos isoladamente". Para o autor, o desenvolvimento tecnológico moderno - partindo do pensamento reducionista - manipulou cada parte da natureza para propósitos limitados sem perceber as conseqüências desta ação no contexto mais amplo. Daí a destruição do ecossistema, marca fundamental da nossa cultura. Apesar da aparente separatividade das coisas no cotidiano, das classificações e dicotomias que estabelecemos intelectualmente, o cosmo é - em última análise - um

sistema complexo de relações, uma totalidade única. A nova consciência holística só será desenvolvida com a percepção da interdependência entre os vários planos de totalidade de que fala MILLER: *pessoal, comunitário, social, planetário e cósmico*. Tudo o que ocorre em um dos planos repercute nos demais.

Neste contexto, o homem não pode mais ser visto como o senhor do universo, submetendo a natureza a seus caprichos. Somos apenas um fio de uma *teia* cósmica de infinitas relações. Assim, está se esvaziando a visão antropocêntrica do paradigma anterior, dando lugar a um *oceano cósmico* dotado de vida e consciência, que se regula e se expande por si próprio.

Surge, então, um novo conceito de *espiritualidade*. Diferentemente da mentalidade dualista clássica que separa o espírito da matéria, o paradigma holístico vê a evolução espiritual do homem na gradual integração teórico-vivencial com a totalidade cósmica, através dos planos: *pessoal, comunitário, social e planetário*. Cada um desses planos possui as propriedades de poder, duração, unidade, importância. Tais propriedades se encontram em grau máximo no plano cósmico ou espiritual. São as qualidades atribuídas a Deus, também chamado de *Tao* na filosofia milenar chinesa.

A despeito dos muitos significados do termo "espírito", é importante salientar que aqui ele é entendido no sentido bergsoniano: a energia vital que abrange unitariamente o intelecto, as emoções e a nossa própria força física. Em consonância com esta posição, afirma BOFF (1993: 66):



"Espírito não é entendido como parte do ser humano ao lado do corpo, mas como totalidade humana enquanto é vida e fonte de energia vital. Nesta acepção espírito não se opõe ao corpo, mas à morte. A disjunção não se dá entre matéria e espírito ou corpo e alma, mas entre a vida (espírito) e morte (negação da vida). Espiritualidade significa, em derivação, o modo de ser que propicia a vida, sua expansão, sua defesa, seu respeito, e a obediência - audiência à sua lógica que é o dom, a gratuidade e a comunhão com outras vidas e com todas as demais alteridades."

Neste sentido, a essência da espiritualidade não está na crença de superstição, de dogma ou de instituição religiosa. Ela se encontra na profunda identificação de nossa existência com os outros seres (vivos ou não) e, em consequência, com o Ser absoluto. Esta atitude faz brotar em nós os mais altos valores morais: compaixão, humildade, altruísmo, paz, justiça e amor. Aqui o absoluto é visto como um atributo da própria natureza, o fundamento de todo ser. O *outro mundo* habita o interior *deste mundo*. Deus está dentro de cada ser, como já intuía o pensamento pré-socrático. Resgata-se assim o sentido originário de toda religião, ou seja, *re-ligar* o ser ao Ser. Foi provavelmente a experiência mística da unidade cósmica que levou Buda a se identificar com uma árvore; Cristo, com o Pai e São Francisco de Assis, com os pássaros, com o sol e com a lua. Por meio de metáforas, algumas míticas, o homem tentou historicamente exprimir esta experiência inexprimível: "*Nirvana*", "*Reino dos Céus*", "*consciência objetiva*"; estado de "*graça*", de "*beatitude*", de

"contemplação", de "iluminação"; experiência "mística", "cósmica", "oceânica" e "transpessoal".

No plano epistemológico, a teoria da relatividade e a teoria quântica provocaram uma rachadura na sólida construção da mecânica clássica cimentada na objetividade e na neutralidade do conhecimento científico⁶. A interferência da situação de observação na realidade do fenômeno observado - como se constatou nas experiências subatômicas - reforçou a tendência de conceber o conhecimento como um processo interativo entre sujeito-objeto, contrapondo à dicotomia epistemológica - quer seja subjetivista, quer seja objetivista - dos paradigmas anteriores. Na busca da percepção do todo, a visão holística considera, não somente a *razão* e a *sensação*, mas também a *intuição* e o *sentimento* como vias de conhecimento. É preciso pensar de forma analítica juntamente com as funções cerebrais intuitivas, emocionais, sintéticas e espirituais, conforme prenunciou a *Declaração de Veneza*⁷, reeditada por CREMA (1989: 104)

"O conhecimento científico, por seu próprio movimento interno, chegou, aos confins, onde pode começar o diálogo com outras formas de conhecimento. [...] O encontro inesperado e enriquecedor entre a ciência e as diferentes Tradições do mundo permite pensar no aparecimento de uma nova humanidade, até de um novo racionalismo, que poderia levar a uma nova metafísica."

Dando início a este novo modelo de pesquisa, Fritjof buscou

estabelecer pontes entre o misticismo oriental e a Física moderna em sua obra 'O Tao da Física'.

Numa palavra, a atitude integrativa de Razão-Sentimento, Ocidente-Oriente, lado esquerdo-lado direito do cérebro, Ciências-Tradições espirituais é o alicerce fundamental da visão holística. A ciência - em si - não necessita da mística⁸; esta também não carece da ciência. Porém, é o homem quem precisa das duas para pôr-se a caminho do Ser. O professor ASSIS CARVALHO (1990: 11), em seu artigo *Por um conhecimento selvagem*, fala em "dois itinerários, um simbólico / mitológico / mágico; outro racional / lógico / empírico" necessários de serem trabalhados pela "racionalidade complexa e crítica".

Partindo dessas bases epistemológicas, estruturam-se dois grandes caminhos metodológicos que permitem ao homem desenvolver a percepção holística da realidade, como já foi anunciado no capítulo anterior. O primeiro, de cunho teórico, representa os estudos que visam estabelecer pontes entre as ciências, a filosofia, a arte e a Tradição. É a *holologia*. O outro é o caminho da *holopraxis*: vivências voltadas para a superação da fantasia de separatividade. São algumas: yoga, t'ai chi, aikidô, alquimia, medicina psicossomática, terapias integrativas, cosmodrama, cultos ecumênicos, movimentos comunitários etc.

Por tudo isso, pode-se afirmar que a visão holística não implica somente a construção de um novo conceito de saber, mas também - e antes de tudo - uma verdadeira *conversão* para valores como: "Simplicidade, Harmonia, Integridade, Completude, Dignidade, Sacralidade, Beleza, Universalidade, Pureza, Amor, Comunhão,

Generosidade, Respeito, Abertura". (WEIL, 1987: 183)

Engana-se, contudo, quem pensa que o paradigma holístico - em processo de sistematização neste final de século - é descoberta do pensamento contemporâneo. Como já foi mencionado, as sementes de um paradigma se encontram nas entranhas de outros paradigmas adotados pelo homem no devir histórico. Assim também o paradigma emergente é eco de vozes passadas. É preciso sempre resgatar o sentido do tempo na construção do pensamento humano para não se perder a noção de processo.

O universo como *unidade-na-diversidade e diversidade-na-unidade*, princípio fundamental do paradigma holístico, está presente nas grandes tradições espirituais do Oriente. No *hinduísmo*, a Suprema Lei do Dharma se aplica tanto ao cosmo como à vida diária das pessoas. Segundo o texto dos *Vedas*, citado por AZEVEDO (1991: 119-21), "*O Dharma é aquilo que mantém unidos as pessoas e o universo*". Segundo o autor, também no *budismo*, tudo no universo "... *está inter-relacionado e interdependente. Faz parte de um grande Todo - a causa sem causa de todas as causas - que abrange em seu seio uns homens, animais, coisas, sistemas filosóficos, ciências, artes religiões e tudo que existe no universo*". No *taoísmo* encontra-se a mesma visão integrativa. Do *I Ching* chinês, ou *Livro das Mutações*, apreende-se que o *Tao* - essência primária de todas as coisas - é um processo de constante mutação com duas polaridades indissociáveis: o *yin* e o *yang*. Todos os fenômenos naturais, sociais e psíquicos são regidos por esse dinamismo cíclico eterno. Estes caminhos espirituais foram divulgados no mundo ocidental contemporâneo pelos ensinamentos de MAHATMA GANDHI, SRI AUROBINO,

KRISHINAMURTI e outros sábios orientais.

A visão holística tem também raízes ocidentais. Os primeiros pré-socráticos, por exemplo, elaboraram teorias em torno da *physis*, a natureza, no sentido de realidade primeira fundamental. Daí porque eles são chamados de "*naturalistas*" ou "*físicos*". Eles não viam "*o divino (o princípio) como algo diferente do mundo, mas como a essência do mundo*". É neste sentido que o elemento *água* de TALES, o *apéiron* de ANAXIMANDRO e o *ar* de ANAXIMENES eram considerados "*o divino*", no sentido de "*fonte*", de "*foz*" e de "*sustentáculo*" de todas as coisas. (REALE e ANTISERI, 1990a: 21-34)

No Renascimento, GIORDANO BRUNO escandalizou o aristolelismo-tomista com seu universo anímico. Para ele não havia distinção entre matéria e espírito. O movimento de todas as coisas não é de natureza mecânica cujo motor é a providência divina, mas da natureza dos seres vivos. Toda matéria é provida de uma animação espiritual, portanto, a matéria animada contém em si a própria divindade. Para BRUNO, Deus é imanente ao cosmo, ou em outras palavras, o cosmo é a expansão infinita de Deus⁹.

Em LEIBNIZ, o paradigma holístico foi buscar o conceito de que cada substância (*mônada*) é em si um microcosmo e, portanto, expressa de seu modo particular o universo como um todo. A doutrina leibniziana pode ser interpretada como versão moderna da teoria clássica do *tudo-em-tudo* defendida pelos filósofos naturalistas gregos.

Dentre as contribuições históricas mais recentes para a formação do paradigma holístico, destacaram-se:



a) O intuicionismo de HENRI BERGSON, reagindo à mentalidade cientificista triunfante na última passagem de século, resgatou a metafísica e fez da intuição um método filosófico. Para ele, a inteligência - ao elaborar conceitos - fragmenta e fixa a realidade que na sua essência é duração pura. Somente a intuição pode apreender "*todas as ondulações do real*", [...] "*a unidade de uma continuidade, a unidade de nossa realidade, e não esta unidade abstrata, derivada de uma generalização suprema, que seria a unidade de qualquer mundo possível*". (BERGSON, 1979: 114-5)

b) TEILHARD DE CHARDIN - jesuíta, antropólogo e paleontólogo francês - explicou em sua obra *O Fenômeno Humano*, a evolução pela lei da *complexidade-consciência* desde a matéria inorgânica até a consciência humana mediante saltos qualitativos.

c) JAN SMUTS, pensador-estadista sul africano, também viu um *continuum* matéria-vida-mente no processo evolutivo. Pela primeira vez aparece o termo "*holismo*", como título de uma obra: *Holism and Evolution* (1926).

d) De CARL ROGERS veio a idéia de que a fonte central de energia no organismo humano, que o impulsiona para a auto-realização, é a manifestação da energia do cosmo. Assim a parte evolui dentro de um todo evolutivo.

e) A obra de JUNG ofereceu as mais valiosas teorias aos defensores do paradigma holístico. Por exemplo, o conceito junguiano de *individuação* refere-se ao processo de plena realização do potencial inato no ser. Este tem uma base instintiva e implica uma dinâmica de circunvolução em direção ao real centro psíquico, denominado por ele de "*self*" ou "*si mesmo*". O self individual é um

reflexo particularizado do Self Universal.

Finalmente, na década de 80, a mentalidade holística espalhou-se por muitos países por meio de colóquios, simpósios, congressos de caráter transdisciplinar. Dois deles representam marcos históricos do movimento holístico: o Colóquio de Veneza (1986), promovido pela UNESCO; e o I Congresso Holístico Internacional ocorrido em Brasília, em 1987, que culminou na criação da Universidade Holística Internacional de Brasília. Da Rede Holos, como é conhecida, fazem parte centros de pesquisas e grupos informais de estudos e vivências denominados *Círculos Holísticos*.

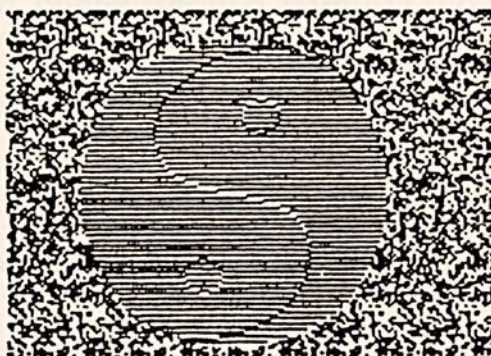
Hoje a produção editorial sobre o paradigma holístico, envolvendo diversas áreas do saber e atividades humanas¹⁰, começa a ser discutida também no interior das universidades. Refletir sobre um desses campos, a Educação, é o objetivo central do próximo capítulo.



N O T A S

¹ Para KANT, o intelecto atua sobre os dados múltiplos da intuição sensível (espaço e tempo), unificando-os e sistematizando-os através de doze categorias a priori: I. Quantidade: *unidade, pluralidade, totalidade*; II. Qualidade: *realidade, negação, limitação*; III. Modalidade: *possibilidade-impossibilidade, existência-inexistência, necessidade-contigência*. (Cf. REALE e ANTISERI, 1990b: 885)

² A ilustração, produzida por computador, contém uma figura tri-dimensional. Para vê-la, posicione primeiramente o desenho 5 cm do rosto e olhe descontraidamente os 2 pontos por alguns segundos até se tornarem 3 pontos. Em seguida, afaste do rosto o desenho paulatinamente, olhando-o como se o enfocasse à grande distância. Subitamente irá aparecer esta figura em três dimensões:



³ O termo *sistêmico* está aqui sendo utilizado em contraposição à visão mecanicista da vida - de herança cartesiana - que vê os organismos vivos como máquinas. Segundo CAPRA (1986: 260), "*A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou substâncias básicas, a abordagem sistêmica enfatiza os princípios básicos de organização. Os exemplos de sistemas são abundantes na natureza. Todo e qualquer organismo - desde a menor bactéria até os seres humanos, passando pela imensa variedade de plantas e animais - é uma totalidade integrada e, portanto, um sistema vivo. As células são sistemas vivos, assim como os vários tecidos e órgãos do corpo, sendo o cérebro humano o exemplo mais complexo. Mas os sistemas não estão limitados a organismos individuais e suas partes. Os mesmos aspectos de totalidade são exibidos por sistemas sociais - como o formigueiro, a colméia ou uma família humana - e por ecossistemas que consistem numa variedade de organismos e matéria inanimada em interação mútua.*"

⁴ A sociedade socialista industrial não difere fundamentalmente das características da sociedade capitalista apresentadas por TOFFLER.

⁵ A *CARTA DE BRASÍLIA* é o documento-síntese do *I Congresso Holístico Internacional* (1987), do qual foi transcrito o último parágrafo. (Cf. CREMA, 1989: 118)

⁶ Isso não significa que, a partir das descobertas da Nova Física, instaurou-se um subjetivismo epistemológico. BACHELARD resolve este impasse com seu *racionalismo aplicado* que rejeita tanto o *empirismo tradicional* quanto o *racionalismo idealista*. Para ele, o "real científico" não é dado pela experiência imediata e primária. O "objeto científico", diferente do objeto imediato, é sempre *instruído* por sistemas teóricos e, portanto, relativos a eles. O que garante a precisão do conhecimento científico, não é o objeto, mas o método. Neste sentido, a objetividade é fruto da ação dialética sujeito-objeto, contrariamente do que pensa o dualismo de exclusão do sujeito e do objeto. (Cf. BACHELARD, 1984: 128-34)

⁷ A *DECLARAÇÃO DE VENEZA* é o documento-síntese do colóquio: "*A ciência face aos confins do conhecimento: O prólogo de nosso passado cultural*" (1986), organizado pela UNESCO, com a colaboração da Fundação Giorgio Cini. Dele participaram dezenove ilustres representantes de notório saber das áreas das ciências, das artes, da filosofia e das Tradições de sabedoria, pertencentes a dezesseis nações. (Cf. CREMA, 1989: 103-5)

⁸ Na acepção holística, pode-se falar em uma *mística cósmica*, ou seja, "... numa experiência de base omnienglobante mediante a qual se capta a totalidade das coisas, exatamente como uma totalidade orgânica, carregada de significação e de valor. A mística está ligada à espiritualidade. Espírito, em seu sentido originário, de que deriva a palavra espiritualidade, é todo ser que respira. Portanto, é todo ser que vive, como o ser humano, o animal e a planta. Mas não só. A Terra e o universo são vivenciados como portadores de espírito, porque deles vem a vida, e são eles que fornecem todos os elementos para a vida e mantêm todo o movimento criador". (Cf. BOFF, 1993: 40). Neste sentido, a experiência mística não é privilégio apenas dos grandes iluminados, mas de todas pessoas que no cotidiano vivem em comunhão com os outros e com a natureza.

⁹ É importante distinguir aqui o *panteísmo* tradicional do *pan-en-teísmo* cristão de GIORDANO BRUNO. Para o *panteísmo*, todos os seres vivos, ou não, são apenas partes de Deus e, portanto não possuem autonomia. Assim Deus seria simplesmente totalidade cósmica: a soma de todas as partes. Já o *pan-en-teísmo*, de que fala BOFF (1993: 52), sugere que as coisas não são simplesmente Deus, mas Ele habita no interior do homem e de tudo que existe. Conseqüentemente tudo está em Deus. Segundo o teólogo, esta visão fundamenta uma "*nova espiritualidade integradora, holística, capaz de unir o céu e a terra*". A visão holística do universo parece, portanto, aproximar-se do *pan-en-teísmo*.

¹⁰ Hoje já existem publicações que discutem a aplicação do paradigma holístico na educação, na psicologia, na biologia, na física, na medicina, na arquitetura, na comunicação, na espiritualidade, na administração de empresa, na economia, na política etc.

CAPITULO III

ABORDAGEM HOLISTICA EM EDUCACAO

"A felicidade é uma função natural da nossa capacidade de ser inteiros, de ser verdadeiros, de ser tudo o que somos. A tarefa da educação é facilitar que a pessoa seja tudo o que ela é, nem mais, nem menos."

(CREMA, 1993: 77)

Preliminares

Um dos objetivos desta pesquisa foi realizar um trabalho de sistematização que retrate, não um perfil conclusivo, mas pelo menos um primeiro esboço do que seja a abordagem holística em educação.

A primeira dificuldade, em estabelecer uma visão global e sistematizada da educação holística, está no próprio caráter



embrionário desta tendência educacional. Temos apenas alguns anos de pesquisas em busca da construção de um corpo teórico que sustente a prática pedagógica já em curso em vários países do mundo, como anuncia o periódico *Holistic Education Review* (1991), da Holistic Education Press, de Brandon nos EUA. Por esta razão, torna-se pertinente este trabalho, não apenas no sentido de realizar uma síntese das posições dos pesquisadores - divulgadas por meio de artigos, palestras e debates - mas também para oferecer alguma contribuição a este esforço coletivo, com base em observações e reflexões pessoais. Em virtude da escassa literatura específica, necessitei fazer algumas transferências para a educação de determinados princípios da *psicologia transpessoal*¹. Assim também o fizeram os pesquisadores quando buscaram, na psicologia existencial de C. ROGERS, as bases teóricas da *educação humanista moderna*.

O caráter profundamente vivencial da prática educacional holística acabou por oferecer um outro tipo de dificuldade para um trabalho acadêmico. Como teorizar vivências e experiência de *crescimento interior*, aspectos básicos da educação holística? Uma concepção educacional não pode ser um "*alternativismo*" à margem da ciência e restrito à experiência espontaneísta de pequenos grupos. Não é este o propósito da visão holística. Pelo contrário, o próprio sentido do termo *holístico* objetiva estabelecer um diálogo profundo entre a ciência e outras formas de apreensão da realidade na tentativa de superação o *racionalismo reducionista*.

É importante aqui abrir um parêntese para frisar que o termo *superção* está sempre sendo utilizado no sentido dialético estabelecido por HEGEL. *Superar* não é fazer desaparecer, mas

progredir qualitativamente, conservando o que há de verdadeiro no momento anterior e levando-o a um completamento segundo às novas exigências históricas. O que se nega não é o princípio do racionalismo analítico e sim sua pretensão de esgotar o significado da realidade. Citando o filósofo, ABBAGNANO (1992: 898) assim conceitua o verbete "superar":

"A palavra superar, dizia Hegel, possui na linguagem um significado duplo porque significa de um lado conservar, reter, e de outro interromper, acabar. O conservar contém já em si a negação, que alguma coisa seja eliminada da sua instantaneidade e, portanto, uma existência aberta a influxos alheios, com o fim de retê-la. Assim o superado é ao mesmo tempo um conservado que perdeu somente a sua instantaneidade, mas não por isso é eliminado."

Superar implica dialogar e isto apenas se concretiza se houver certos códigos comuns entre os interlocutores. Portanto, o diálogo entre o conhecimento científico e outras formas de conceber o real somente será possível se os pesquisadores do *paradigma holístico* traduzirem suas posições em uma linguagem compreensível ao mundo acadêmico. Assim este poderá sensibilizar-se para realidades além do horizonte puramente lógico. O racional não nega o experiencial, quem o contradiz é um racionalismo estreito. Foi possível, portanto, traçar certos contornos da abordagem holística em educação, ciente de que entre os conceitos não deveria haver *lacunas teóricas*, mas talvez sim, *espaços vazios* necessários para

que o espírito do leitor pudesse mover-se intuitivamente diante do mistério da vida e do ser.

Um terceiro obstáculo, que se apresentou para a concretização deste capítulo, foi o fato de não haver unanimidade entre os autores sobre o que seja uma *educação holística*. Há diversos métodos, aplicações e práticas pedagógicas que se propõem a uma educação do homem integral.

No século XIX, próprio KARL MARX já defendia esta proposta. Para ele, a raiz da unilateralidade do homem moderno está na divisão do trabalho.

"A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário e do intelectual ..."

(MANACORDA, 1991: 67)

Neste contexto, o operário é reduzido física e mentalmente à condição de máquina, alienando-se assim de suas múltiplas capacidades. Por outro lado, também o capitalista é um ser unilateral, reduzido ao seu poder desumano de dominação. Na visão marxista, o homem *omnilateral* somente será uma realidade após a apropriação da totalidade das forças produtivas, liberando assim a totalidade das forças criativas do indivíduo. A educação "marxiana"

coloca-se a serviço deste objetivo na medida em que reunifica a ciência e a produção. Em outras palavras, a orientação praticista e profissional do ensino capitalista para os operários, deve ser substituída pelo ensino tecnológico de caráter teórico e prático ao mesmo tempo. Este é o sentido "... não apenas de reintegração da omnilateralidade do homem, mas também de superação da ruptura ocorrida na fábrica entre a ciência e o trabalho" (MANACORDA, 1991: 86).

No século XX, surgiram novas propostas educacionais voltadas para a formação integral do aluno, como por exemplo, a pedagogia Waldorf¹, e a educação humanista moderna de C. ROGERS.

Há, portanto, uma diversidade de posições sobre o que seja uma educação integral ou holística. O presente capítulo pretende restringir-se ao sentido que a educação holística está assumindo neste final de século. Hoje, ser *holístico* é saber respeitar diferenças, identificando a unidade dialética das partes no plano da totalidade. A atual abordagem holística da educação não pretende ser uma nova verdade que detenha a chave única das respostas para os problemas da humanidade. Ela é essencialmente uma abertura incondicional e permanente para o novo, para as infinitas possibilidades de realização do ser humano.

Por este motivo, seus princípios e as características a serem apresentados não são leis ou normas rígidas e sim, pistas e indicativos para quem pretende pensar criticamente e/ou experienciar esta proposta educacional.

Caracterizar tendências educacionais no Brasil foi tarefa já realizada por diversos autores consagrados. Recorrendo à farta

literatura, pode-se hoje compreender diversas abordagens na educação como: a *tradicional*, a *comportamentalista*, a *cognitivista*, a *humanista moderna*, a *libertadora*, a *libertária*, a *histórico-crítica* e outras. Todavia continua sendo pertinente caracterizar a abordagem holística em educação, como é concebida atualmente, uma vez que esta tendência a rigor não se enquadra em nenhuma das classificações conhecidas. Mesmo apresentando pontos semelhantes a outras linhas educacionais, a educação *holística* atual merece um tratamento independente em razão de certas especificidades. Uma delas está no fato de que os educadores chamados holísticos têm como preocupação fundamental o futuro da humanidade e de todas as outras formas de vida do planeta Terra.

A sistematização da abordagem holística em educação seguiu os procedimentos normais já utilizados por diversos autores em relação a outras tendências de ensino, ou seja:

PLANO I - *Fundamentos filosóficos*, contendo a visão da realidade, de homem e da própria educação.

PLANO II - *Princípios da aprendizagem*, incluindo as bases epistemológicas do processo educacional.

PLANO III - *Prática de ensino*, onde se definem os aspectos concretos do processo de ensino-aprendizagem tais como: objetivos e papel da escola, importância dos conteúdos, metodologia, relação professor-aluno e avaliação.

Finalmente, a título de síntese, foram delineados os valores subjacentes à abordagem holística em educação.



1. Fundamentos filosóficos

*"Deus dorme nos minerais, sente nos vegetais,
sonha nos animais e desperta no ser humano."
(adágio oriental)*

Ao discutir a coerência da teoria holística, RON MILLER (1991: 23) nos alerta para o fato de que *"o pensamento holístico ainda não foi reconhecido pelos grandes teóricos", (...)* *"sendo visto como um movimento popular quase religioso, parte do fenômeno Nova Era"*. Segundo o autor, o holismo - embora seja uma teoria crítica que oferece *"compreensões profundas sobre a cultura moderna"* - necessita definir melhor seus fundamentos filosóficos, metodológicos e conceitos comuns. Sendo uma abordagem intelectual coerente e legítima, o pensamento holístico poderá estabelecer o diálogo indispensável com outras visões de mundo e abordagens pós-modernas.

Neste propósito, os próximos passos do trabalho visam detalhar algumas questões teóricas do paradigma holístico, já anunciadas no capítulo anterior.

1.1. Visão de realidade

Como vimos, o pensamento holístico baseia-se num princípio fundamental simples: todos os fenômenos do universo estão intrinsecamente relacionados. Portanto, a realidade das coisas como entidades isoladas, que percebemos na vida cotidiana, é apenas aparente. Esta *fantasia da separatividade* nos leva racionalmente a

estabelecer definições estáticas e classificações arbitrárias. O cosmo, em última análise, é uma totalidade, um sistema complexo de relações. No plano cósmico, todas as coisas se identificam como partes de um único Ser. Ontologicamente, a realidade é concebida como um *holograma*, em que *todo-e-parte* formam um binômio inseparável.

"O todo está na parte, a parte está no todo e, ao mesmo tempo o todo é qualitativamente diferente da soma de suas partes. O todo constitui, assim uma realidade por si própria e anterior às suas partes e é ele que dá sentido e especifica a parte." (RIBEIRO, 1991: 142)

Neste sentido, todas as características do universo estão codificadas em um átomo, assim como todas as características de uma pessoa estão contidas em uma célula, como já demonstrou a engenharia genética. Por sua vez, cada indivíduo é também uma célula de um mesmo sistema vivo, harmonioso e auto-regulável: o planeta Terra (Gaia). E este uma partícula do "*organismo*" universal. Separar um ser do tecido cósmico é aliená-lo de sua dimensão essencial, descaracterizando-o ontologicamente. Nesta totalidade primeira está o sentido mais profundo da existência de cada um dos seres.

Outro aspecto fundamental é o dinamismo dialético da realidade, já concebido pelas Tradições místicas orientais como o *Taoísmo* e pelo pré-socrático HERACLITO. Também para o pensamento holístico, nada é estático, tudo flui eternamente num movimento contínuo de expansão e recolhimento, de nascimento e morte. Tudo é

energia: matéria, vida e consciência. É *espaço-luz* na linguagem holística. O inspirar-e-expirar dos seres vivos, em segundos, e o "*nascimento-e-morte*" de uma estrela, em bilhões de anos, são o pulsar permanente do mesmo Ser. Nesta dança cósmica, o seres não são mais entidades isoladas e sim eventos inter-relacionados, integrando-se no próprio movimento. É como se houvesse uma dança sem dançarinos.

Dessa forma, a interioridade e a exterioridade participam da mesma realidade modificando-se mutuamente. A fragmentação da realidade: *dentro* e *fora*, é produto da racionalidade com propósitos de compreensão conceitual e controle dos fenômenos, contudo o conceito *aprisiona* o ser, cuja essência é o eterno fluir. O conhecimento racional, que *separa* o oxigênio do hidrogênio no elemento água, tem inegavelmente sua utilidade, todavia é incapaz de revelar o prazer existencial do *banhar-se*. Por isso, além da razão e da sensação, outras formas de conhecimento (sentimento e intuição) são indispensáveis para a percepção holística da realidade em seus diversos planos.

1.2. *Concepção de homem*

Como todos os seres, o homem é um *hólon*: um todo que se identifica consigo mesmo como um ser autônomo e, igualmente, como um elemento essencialmente participante de totalidades maiores.

Corpo, intelecto, sentimento e espírito constituem as várias dimensões da totalidade indivisível da pessoa humana. Nenhum desses aspectos pode ser priorizado no desenvolvimento individual pleno, uma vez que eles se influenciam mutuamente. A *dimensão corporal*,

além da saúde física, abrange tudo que está relacionado às sensações, habilidades e ações: expressões visíveis do que somos. Por intermédio do *intelecto*, desenvolvemos as potencialidades de assimilar, reter e transmitir informações; de pensar lógica e criticamente; de comparar, analisar, questionar e resolver problemas equacionáveis racionalmente. O *sentimento*, por sua vez, é a força que move nossa vida psíquica. Nela, o amor e a sensibilidade estética constituem a expressão máxima da interação com os outros e com o mundo. Por fim, os pensadores holísticos reconhecem que há uma parte misteriosa e imutável em toda pessoa, que transcende os sintomas físicos, psíquicos e o próprio condicionamento social. É a *dimensão espiritual*. Se somos parte integrante do Ser, algo permanece necessariamente após a temporalidade de nossa existência para se integrar na totalidade cósmica: fonte de todo o significado e inatingível intelectualmente. A espiritualidade nos orienta à compaixão universal com a comunidade humana e à comunhão com todos os demais seres.

Educar holisticamente, portanto, é estimular - no aluno - o desenvolvimento harmonioso das dimensões da totalidade pessoal: física, intelectual, emocional e espiritual.

Também a totalidade pessoal participa de outros planos de totalidade, segundo MILLER (1991: 26-27): o comunitário, o social, o planetário e o cósmico. Todos estes planos devem também ser desenvolvidos concomitantemente no processo educacional. Não se entende o homem somente a partir de si mesmo, como centro e senhor da natureza, mas como parte de um todo. Questões como auto-conhecimento, liberdade, realização, justiça e paz são enfocadas

levando sempre em conta o contexto da interdependência dos fenômenos, nos diversos planos sistêmicos dos quais o homem é parte.

Para o autor, a vivência comunitária é fundamental no desenvolvimento do indivíduo. O sentido da vida comunitária, segundo a visão holística, está na mais intensiva e genuína interação entre as pessoas. Ela, muito mais do que as normas e leis, é estimulada pelo sentimento de *philia* (amizade), de que falavam os gregos. A qualidade das relações comunitárias, seja na família e/ou em outros grupos sociais, deve proporcionar o equilíbrio entre os interesses individuais e os coletivos, garantindo assim a diversidade e individualidade na interação do grupo.

No plano social está nossa dimensão de ser histórico. Participamos da sociedade humana e, portanto, temos nossa parcela de responsabilidade na história por ela construída. A ação política do homem deve se pautar na solidariedade e na cooperação, em vista de um desenvolvimento sustentado que possibilite a sobrevivência digna das gerações atuais e futuras.

A totalidade planetária nos traz a consciência de que não estamos simplesmente habitando a Terra, mas fazemos parte integrante dela assim como os outros animais, os vegetais e os minerais. Nosso planeta é um complexo harmonioso, um sistema vivo auto-regulável, um oásis de vida na vastidão do universo. Todos os seres da comunidade planetária são igualmente importantes para a vida de Gaia. Entretanto, a essência cultural do homem é historicamente construída por meio da transformação da natureza pelo trabalho. A consciência planetária ou ecológica não significa, portanto, a simples preservação da natureza, como pensam os conservacionistas

românticos, mas a sábia intervenção que leva em conta as leis que sustentam a própria existência do planeta Terra. O trabalho, no contexto da civilização industrial moderna, levou o homem a simplesmente *negar a natureza*, criando um mundo cultural desarmônico a ela. E preciso agora a sabedoria de *superar* a natureza para identificar-se com ela profundamente no plano da totalidade planetária³.

Finalmente, a dimensão mais profunda do ser humano está na sua *cidadania cósmica*. É esta sua essência espiritual. Para a visão holística, a questão espiritual surge quando nos colocamos diante do mistério da vida, quando nos colocamos como parte do cosmo, do Ser. É este o sentido originário da palavra religião (*religare*): caminho que *re-liga* nosso ser ao Ser total. A aspiração à compreensão metafísica da realidade é inerente a todo ser humano, em especial, a partir da adolescência. Estimular a dimensão espiritual do homem, anestesiada pelo pragmatismo materialista de nossa cultura, é o grande propósito da educação holística.

Neste particular, MILLER (1991: 29) levanta uma questão fundamental: É impossível ligar sempre nossas ações concretas da vida cotidiana com a totalidade cósmica. Muitos de nossos problemas não podem ser solucionados no plano espiritual. Portanto, para que a teoria holística não caia num puro idealismo, é preciso articular os diversos planos de totalidade, localizando em cada um deles os projetos específicos da vida concreta. Não é apropriado, por exemplo, utilizar simplesmente o *espiritual* para entender as questões sociais: plano específico em que deve ser conquistada a justiça social. Em outras palavras, a espiritualidade não substitui

as análises críticas e a ação política. Todavia esta se torna pura ideologia sem envolvimento espiritual. Há uma significativa diferença entre a atitude de um tipo de militância política que denuncia e luta *raivosamente* contra o poder dominador e aquela, pacifista, que pratica a resistência mediante a *não-violência* como fez GANDHI. Ele mostrou que é possível articular sabiamente os diversos planos de totalidade: psicológico, social e espiritual. Resgatar a relação essencial entre a espiritualidade e o pensamento crítico, entre a consciência subjetiva e consciência objetiva da história concreta é o grande desafio da teoria holística. É, portanto, reducionista toda teoria baseada apenas na visão racionalista ou espiritualista que separa categoricamente o mundo natural do espiritual e que, conseqüentemente leva sempre à priorização de um deles na interpretação da existência humana.

Nenhuma teoria isoladamente pode esgotar o significado do contexto global. Cada uma desvenda uma face da realidade como um todo. Pensar holisticamente é buscar a unidade subjacente nesta diversidade.

1.3. *Concepção de educação*

Inicialmente é importante reafirmar que a abordagem holística na educação, atualmente anunciada, difere de outras propostas de educação integral já elaboradas historicamente. Para a educação humanista moderna, por exemplo, o ensino é *centrado no aluno*, visto no seu plano individual de pessoa como o centro do mundo das experiências. Transcendendo esta visão antropocêntrica, a visão holística centra o ensino na *totalidade*. Como foi visto, o

indivíduo é um todo autônomo, mas também parte integrante e indissociável de outros planos de totalidade. Todos os seres são *eventos* essenciais e igualmente importantes na dança infinita cósmica. Além disso, a educação *integral*, defendida pelo humanismo rogeriano não inclui explicitamente, no processo educacional, o desenvolvimento da dimensão espiritual do homem, como o faz a educação holística.

Educar "*a pessoa como um todo para um mundo como um todo*" (NARANJO, 1991: 112) é a proposta central da abordagem holística em educação. Para este educador e psiquiatra chileno, as diversas tendências educacionais sempre enfatizaram uma dos aspectos da realidade humana. A educação dos *sentimentos* foi o apelo de ROUSSEAU. Outros priorizaram o aprendizado através do *fazer*, como DEWEY, MARIA MONTESSORI E PIAGET. A pedagogia Waldorf, originada do pensador RUDOLF STEINER, dá grande importância ao desenvolvimento da *intuição*. Pode-se acrescentar ainda, entre outras, a ênfase dada ao *aspecto cognitivo* do aluno pelas propostas de AUSUBEL e NOVAK; à *afetividade* por RUBENS ALVES; à *realização humana com base na libertação dos sistemas econômicos e políticos de opressão*, pelas posições de PAULO FREIRE, GRAMSCI, SNYDERS, MANACORDA, SAVIANI...

A educação holística, emergente neste final de século, vê a necessidade e a possibilidade de reunir todas estas vozes para resgatar a inteireza do homem, tornando-o capaz de superar a crise multidimensional que ameaça a existência da própria vida do planeta Terra. Os sinais da cultura fragmentária que vivemos estão aí: na natureza, na sociedade e em nosso interior. Em outras palavras, hoje educar holisticamente significa utilizar práticas pedagógicas que

desenvolvam harmoniosamente as diversas caminhos do conhecimento (*razão, sensação, sentimento e intuição*) e que estimulem a *integração intercultural, a visão planetária das coisas, o equilíbrio entre teoria e prática* em nome da paz e da unidade do mundo. Assim a educação - além de transmitir e construir o saber sistematizado - assume um sentido terapêutico ao despertar no educando uma nova consciência que transcenda do eu individual para o eu transpessoal.

Desenvolver a consciência ecológica é a própria essência da educação holística. Não uma ecologia antropocêntrica que vê na natureza apenas como *cenário* de desenvolvimento e realização da dimensão humana, através de seu poder de transformação do ambiente natural pelo trabalho, mas uma ecologia profunda que recupere também a nossa dimensão de ser participante do sistema vivo planetário.

"Um indivíduo não pode ser verdadeiramente inteiro sem uma percepção total do mundo, um sentimento de fraternidade.

Necessitamos de uma educação que leve o indivíduo àquele ponto de maturidade em que ele passe da individualidade isolada e mentalidade tribal ao sentimento plenamente desenvolvido de comunidade e perspectiva planetária. Uma educação do eu como parte da espécie humana. Uma educação do senso de humanidade.

O nascimento espiritual que é parte do nosso destino potencial não é apenas o nascimento do Eu, mas o nascimento do 'tu'. O nascimento do Ser é o nascimento do Eu-Tu, o nascimento do Nós. (NARANJO, 1991: 115)

Nestes termos, o ato de ensinar não é apenas transmissão de conteúdos científicos e técnicos para que o indivíduo desempenhe uma função social e/ou a formação de uma consciência crítica que o leve a ser sujeito transformador das estruturas sociais injustas. A finalidade da educação é, também, estimular o educando a *aprender a aprender* para desenvolver todas as potencialidades.

Somos inteiros quando - além da racionalidade crítica, da lógica, da memorização, (faculdades do hemisfério cerebral esquerdo) - desenvolvemos também a intuição, a criatividade, a sensibilidade estética, o sentimento (potencialidades do hemisfério direito), até então pouco valorizadas. A educação, vista pelo paradigma holístico, é a capacitação global do indivíduo estabelecendo uma inter-relação entre os dois hemisférios cerebrais. Educar é facilitar e orientar o aprendiz no caminho do crescimento da pessoa como um todo.

Em resumo, o princípio da *não-fragmentação* é a base da educação holística. Seu objetivo central consiste em despertar uma nova consciência que supere - nos planos teórico e vivencial - as dicotomias estabelecidas artificialmente, obstáculos de nossa humanização: sujeito-objeto, interior-exterior, eu-outro, corpo-mente, matéria-espírito, felicidade-sofrimento, vida-morte, este mundo-outro mundo. Quando o indivíduo busca a consciência do Ser como totalidade, busca também a plenitude de seu próprio de ser como totalidade e como elemento integrado ao Ser. Este caminho da humanização desenvolve na pessoa profundos valores espirituais.



2. Teoria da aprendizagem

"O conhecimento é uma ferramenta, que me permite fazer coisas. É como uma panela para cozinhar meu frango a molho pardo."

(RUBENS ALVES, 1991: 95)

Todo indivíduo possui enormes potencialidades, muitas delas pouco conhecidas e desenvolvidas até então. Além do intelecto, o homem possui a inteligência intuitiva e criativa igualmente importante no processo de aquisição dos conhecimentos. Uma aprendizagem integral deve, pois, envolver as diversas formas de conhecimento, inclusive a intuição e os sentimentos.

Nas últimas décadas, educadores e psicólogos têm se preocupado com a importância da *compreensão intuitiva* do aluno no ato de aprender. Muitos aspectos da questão certamente serão objeto de futuras pesquisas, contudo já se têm algumas aproximações do que seja a apreensão intuitiva.

"Comumente, o pensamento intuitivo repousa sobre a familiaridade com o campo de conhecimento, o que permite ao pensamento dar saltos, passar por sobre certas etapas e utilizar atalhos, de tal maneira que requer uma verificação posterior das conclusões por meios mais analíticos quer dedutivos, quer indutivos."

(BRUNER, 1973: 54)

Se isto é verdade, a intuição pode gerar hipóteses súbitas e uma ordenação provisória de informações, condição para investigar mais



profundamente a realidade.

Como foi visto, a aprendizagem - no sentido holístico - não objetiva apenas capacitar o indivíduo para resolver problemas de ordem prática do existir humano. O ato de aprender inclui também um processo de auto-conhecimento em busca da realização plena do homem, no sentido ético último, que em linguagem comum chamamos de *felicidade*. Ser feliz é celebrar a vida, é sentir-se em comunhão com todos os seres na experiência da vida-e-morte. Na abordagem holística, a aprendizagem implica necessariamente uma mudança de valores. A aprendizagem é uma *conversão*. A compreensão do universo só tem sentido ético se levar o homem a maior compreensão de si mesmo.

O conhecimento científico e técnico não tem finalidade em si. É apenas um instrumento para transpor obstáculos concretos e poder continuar o caminho da vida. Entretanto, ele não pode se constituir em um fardo pesado neste caminhar. Se em uma travessia, alguém se depara com um rio caudaloso, ele poderá utilizar-se de conhecimentos para construir uma pequena jangada e o obstáculo será superado. Contudo, se quiser levar consigo a jangada, certamente ela será um problema para seu livre caminhar. O saber para poder é meio, o saber para ser é fim. A cultura ocidental moderna desvinculou a ciência da consciência, o saber da ética, reduzindo a razão a simples instrumento dominação da natureza.

Por este motivo, CREMA (1991: 75) mostra a necessidade de integração entre o saber e o ser:



"Além do estudo sistemático, é necessário viver o método, no abandono da entrega pessoal, e ser por ele, na carne batizado. A apreensão meramente intelectual, por mais primorosa que seja, é vazia de consciência e manca na prática. A compreensão exige a sustentação de duas dimensões complementares: a do saber e a do ser. Para a primeira, necessitamos da disciplina do estudo e da pesquisa; para a segunda, a vivência profunda do próprio caminho. (...) Daí nasce o aprendizado integral."

Portanto, na aprendizagem holística não bastam estudos interdisciplinares, buscando superar a fragmentação curricular. É indispensável também a vivência globalizante dos conteúdos. Só assim, a ciência transcende o reino do determinismo para o reino das possibilidades infinitas do ser. Ela deve se tornar um instrumento para uma prática libertadora do espírito humano. A aprendizagem, além de ser a aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas, é um processo pelo qual o aprendiz se coloca a caminho da *sabedoria* pelas mãos do mestre. É construir a ciência com consciência. Desta forma, a aprendizagem não está centrada no professor, nem no educando, mas no encontro experiencial entre eles.

A título de síntese, eis alguns princípios básicos para a construção de uma teoria da aprendizagem na educação holística:

* A inteligência humana⁴ não se restringe ao intelecto. Ela engloba todas as potencialidades do indivíduo e se expressa através de diversos estilos, sendo cada um deles igualmente importante.



Assim sendo, todo aluno é "inteligente".

* A razão, a sensação, a intuição e o sentimento são caminhos de diferentes conhecimentos.

* A compreensão global da realidade implica igualmente uma visão interdisciplinar e uma vivência que supere a *fantasia da separatividade* teórica e vivencial.

* A aprendizagem significativa é aquela que também proporciona um auto-conhecimento e, portanto, é essencialmente um processo de mudança de valores pessoais.

* O conhecimento é um caminho pessoal de descoberta e, ao mesmo tempo, fruto de atividade cooperativa.

* O conhecimento auto-motivado é suporte e estímulo para o desenvolvimento da espiritualidade humana.

* A aquisição da ciência e da técnica tem como finalidade última a felicidade do indivíduo na comunhão com a comunidade humana, planetária e cósmica.



3. Prática de ensino

"O que faz o educador saber ensinar não é a técnica, é o gosto. (...) se não houver paixão não há teoria pedagógica que resolva o problema." (RUBENS ALVES, 1991: 6-7)

3.1. Objetivos: a comunhão cósmica

Há hoje educadores que desenvolvem sua prática de ensino tendo como pano de fundo uma questão fundamental: o futuro da humanidade e da vida na Terra. Para eles, a educação - neste final de século - deve *"favorecer a espiritualidade do indivíduo, a justiça social, a paz e o desenvolvimento sustentado"*, segundo o documento da GATE⁴, divulgado em vários países.

Ele enfatiza que o propósito fundamental da educação é nutrir o desenvolvimento integral do aluno. *"A escola deve ser o lugar que facilite o conhecimento..."*; que envolva *"... o enriquecimento e o aprofundamento das relações consigo mesmo, com a família e comunidade, com a comunidade global, com o planeta e com o cosmo."* (GATE, 1991: 2)

São objetivos gerais da abordagem holística em educação:

- * Propiciar a aquisição do saber científico, estabelecendo pontes entre este e a Filosofia, a Arte e as Tradições espirituais para descobrir novas respostas para os desafios da sociedade atual.
- * Recuperar a curiosidade natural e o prazer pelos conhecimentos, através do processo de auto-descoberta.
- * Desenvolver a auto-disciplina do aluno que se fundamenta na paixão por aquilo de que se gosta.

* Estimular o cultivo pessoal dos valores universais (amor, compaixão, verdade, harmonia...) mediante o contato com as Tradições espirituais.

* Desenvolver a espiritualidade do aluno fundada numa consciência ética não dogmática.

* Cultivar e ampliar as potencialidades do aluno, estimulando a iniciativa, a sensibilidade, a imaginação, a criatividade, a auto-confiança para um convívio social mais harmonioso e consciente.

* Educar o aluno para ser um adulto de escolhas livres e responsáveis.

* Harmonizar o pensamento e o sentimento do aluno evitando posturas reducionistas.

* Estimular a formação de uma personalidade firme, mas flexível para poder respeitar e conviver com diversidades naturais.

* Colocar o espírito de grupo e a colaboração mútua entre os participantes como valor mais significativo do que a competição individual.

* Desenvolver a cidadania cósmica, ou seja, a consciência da responsabilidade do indivíduo na ecologia global que inclui a humanidade, todos os outros seres vivos e não vivos da Terra e do universo.

3.2. Conteúdos: a significância interna

O conteúdo a ser desenvolvido na prática de ensino não tem finalidade em si, mas se constitui em meio para a formação integral do indivíduo: sobrevivência digna, evolução espiritual e convivência



fraterna. Ser feliz é a finalidade última do saber.

Neste sentido, os conteúdos devem ser trabalhados buscando o desenvolvimento harmonioso do aluno como um todo: um *continuum* corpo, intelecto, sentimento e espírito. NARANJO (1991: 111-22) aponta algumas diretrizes de ensino para integrar estas quatro dimensões da pessoa.

a) o *corpo* - A educação física, na perspectiva holística, desenvolve um trabalho corporal exterior e interior. Tão importante quanto os tradicionais exercícios físicos, são os exercícios de concentração e relaxamento; os cuidados com a respiração e a alimentação adequadas; o desenvolvimento das múltiplas sensações, das atitudes e da atenção. Ter saúde é estar em equilíbrio físico e psíquico com o meio ambiente.

Outro aspecto importante, segundo o autor, é o *fazer habilidoso*. Trabalhos domésticos, arte culinária, cultivo da terra e outras artes manuais são atividades psicoterapêuticas que desenvolvem virtudes como atenção, dedicação, paciência e satisfação.

Assim enfocado, o trabalho corporal traz sempre também resultados psicológicos e espirituais.

b) o *intelecto* - Neste campo, a prática de ensino dá importância ao desenvolvimento da capacidade cognitiva da criança e não somente ao conteúdo cognitivo a ser transmitido como informação. Mais importante do que sobrecarregar o intelecto de informações fragmentadas, é centrar a educação na *significância interna* de cada conteúdo. Igualmente para BRUNER (1973: 20), só há verdadeira aprendizagem se o aluno compreender a "*estrutura fundamental da*

materia de estudo". Em outros termos, aprender Matemática e História - por exemplo - é aprender a pensar matematicamente e historicamente; e não simplesmente memorizar fórmulas, nomes e datas. Este tipo de aprendizagem oferece ao aluno uma base sólida, tanto para a compreensão global da realidade quanto para o desempenho de um trabalho especializado.

O ensino, na visão holística, busca um equilíbrio entre o generalismo e a especialização, estimulando assim um pensamento integrativo. É o significado do *aprender a aprender*. Ao desenvolver habilidades cognitivas além do conteúdo do aprendizado, o aluno terá a capacidade permanente de aprender qualquer conhecimento e habilidade especializada futura. A sociedade - utilizando a tecnologia flexível da informática em larga escala - exigirá cada vez mais esta inteligência criativa, em substituição do saber apenas especializado.

c) o *sentimento* - É outra dimensão essencial da abordagem holística em educação. As atividades lúdicas e artísticas em geral facilitam a apresentação dos conteúdos e, ao mesmo tempo, estimulam o educando a conhecer seus sentimentos e a expressá-los de modo autêntico.

Neste campo, o objetivo principal da educação holística é o desenvolvimento da capacidade de amar. Trabalha-se a auto-estima, as relações familiares e comunitárias. Busca-se superar os sentimentos destrutivos: medo, orgulho, apego, ódio... O desenvolvimento do sentimento do amor não pode estar desligado da dimensão espiritual do homem. Por isso, a criança deve ser introduzida no caminho da fraternidade universal, que os místicos chamam de *compaixão*⁵.



d) o *espírito* - A espiritualidade deve permear todos os conteúdos de um ensino holístico. Aqui a educação espiritual difere fundamentalmente da educação religiosa tradicional. Enquanto esta estimula uma determinada prática religiosa fundada em dogmas da revelação e nas autoridades hierárquicas de uma Igreja; aquela procura despertar o aluno para a sensibilidade do mistério da vida e do ser, presente da natureza, em cada pessoa e nas situações da vida cotidiana. Neste sentido, espiritualidade é uma atitude de constante celebração da vida em comunhão com todos os seres do universo.

Para NARANJO, na infância deve-se iniciar apenas a pré-educação espiritual através do contato com a natureza, com os contos mitológicos, com as artes, artes manuais, dança, e trabalho corporal, visando desenvolver a sensibilidade da realidade como um todo. Estas práticas preparam o aluno para o contato com as grandes questões espirituais que a ele serão apresentadas a partir da puberdade.

"... é na adolescência que a paixão pela compreensão metafísica se faz sentir, transformando muitos adolescentes em verdadeiros filósofos. E, mais importante, a adolescência é a fase do início das aspirações, do despertar da energia que leva aquele que busca em direção à sua meta. Conseqüentemente, esta é a época biologicamente adequada para se falar ao adolescente sobre a jornada e suas metas ..."
(NARANJO, 1991: 120-1)

A educação espiritual, embora possa ter um conteúdo teórico,



é essencialmente vivencial. A meditação⁷ e práticas de solidariedade são úteis aos adolescentes como sensibilização para a sua dimensão espiritual. Fundamentando assim a vivência espiritual na essência comum a todas as tradições religiosas, evita-se o debate estreito e reducionista sobre o *verdadeiro e único caminho* de espiritualidade. Sobre esta base, o adulto poderá mais tarde assentar uma opção religiosa consciente e livre dos dogmas opressores.

Já LEONARDO BOFF (1993: 139), ao falar de espiritualidade integral, procura enfatizar o movimento dialético interior-exterior.

"Espiritualidade significa viver segundo a dinâmica profunda da vida. Ela revela um lado exterior como conjunto de relações que concernem ao outro como homem-mulher, à sociedade e à natureza, produzindo solidariedade, respeito às diferenças, reciprocidade e sentido de complementação a partir dos outros. Possui também um lado interior que se realiza como diálogo com o eu profundo, com o grande ancião e anciã que moram dentro de nós, com o mistério que nos habita e que chamamos Deus, mediante a contemplação, a interiorização e a busca do próprio coração."

Como se vê, espiritualidade não é desligar-se da vida, mas celebrá-la, reverenciá-la e defendê-la contra todo sistema de morte: biológica, social e existencial. Para o autor, a espiritualidade integral é aquela que articula a libertação interior com a libertação social e política.

3.3. Metodologia: as duas asas do pássaro

Existem vários métodos e estratégias instrucionais que podem facilitar a aprendizagem integral do aluno. Tão importante quanto à adoção de um determinado método, é a sensibilidade do educador para cada momento singular em que ocorre o fenômeno do aprender. Em consonância com a abordagem holística da realidade, o ensino também se estrutura através da *interação* de dois caminhos metodológicos: um teórico, outro vivencial; ou seja, *holologia* e *holopráxis*, já mencionados.

No prática de ensino, fazer *holologia* é buscar a superação do currículo escolar fragmentado em disciplinas estanques, por intermédio de abordagens interdisciplinares de conteúdos. Elaboraram-se projetos comuns, envolvendo duas ou mais disciplinas para atingir uma visão mais abrangente de um determinado conteúdo. Entretanto, a *interdisciplinaridade* é ainda uma etapa para se atingir a *transdisciplinaridade* de que falam os pensadores holísticos. Nesta, as fronteiras das disciplinas tornam-se permeáveis e os especialistas atuam como pessoas num trabalho comum a serviço não apenas da verdade científica, mas da vida.

A *holopráxis* é o conjunto de práticas vivenciais que antecedem, permeiam e finalizam toda aprendizagem. Elas objetivam integrar, no aluno, as quatro funções psíquicas pesquisadas por JUNG: pensamento e sentimento, sensação e intuição. Para isso podem ser utilizadas, no interior do processo de aprendizagem, estratégias vivenciais como:

a) exercícios de concentração, relaxamento, meditação (esvaziamento interior);



b) exercícios rítmicos, utilizando instrumentos musicais, canto, percussões;

c) exercícios relacionados ao fazer artesanal: tecelagem, desenho, pintura, escultura, arranjos de flores;

d) exercícios integradores corpo-mente: dança, expressão corporal, dramatização, t'ai chi, yoga, capoeira, caminhadas ecológicas e outras práticas lúdicas.

A *holopraxis* não deve ser vista como elemento externo para suavizar a aprendizagem, mas como constitutivo do próprio processo de aprender. ALAN WATTS, citado por WEIL (1987: 92), afirmou: o conhecimento intelectual sem vivência é o mesmo que "devorar o cardápio, em lugar das iguarias!"

Por fim, é preciso deixar claro uma questão fundamental. Costuma-se identificar erroneamente a metodologia holística de ensino como sendo apenas de caráter sintético em contraposição à função analítica da razão. Utilizando as características citadas por CREMA (1991: 95), pode-se assim didatizar os dois métodos:

	<i>Método Analítico</i>	<i>Método sintético</i>
fundamentos:	* razão e sensação	* sentimento e intuição
codificação:	* matemática, lógica	* poética metafórica
princípio:	* determinista	* indeterminista
caráter:	* mecanicista, reducionista	* sistêmico, globalista
atuação:	* decomposição em partes	* unificação no todo
tendência:	* indutiva	* dedutiva
via:	* quantitativa	* qualitativa
priorização:	* objeto	* sujeito

realidade:	* objetos, fatos	* consciência, valores
contato:	* experimental	* experiencial
canal:	* somático	* psíquico
relação:	* causalidade	* sincronicidade
verdade:	* geral	* singular
função:	* explicativa	* compreensiva
objetivo:	* controle	* participação
aplicação:	* ciências da natureza	* ciências do espírito

O autor sustenta que a abordagem holística não significa a negação do método analítico - sobre o qual se fundamenta a disciplinaridade - em nome do método sintético, e sim a complementaridade deles:

"Ressalto que a abordagem holística não é nem analítica nem sintética; caracteriza-se pelo uso simultâneo e conjunto ou da sinergia destes dois métodos. (...) a abordagem holística representa uma superação das necessárias vias analítica e sintética, um metamétodo, um salto qualitativo de apreensão da realidade, um caminho para a visão inclusiva que vivifica e articula a dinâmica todo-e-as-partes, facultando o exercício da transdisciplinaridade."

(CREMA, 1991: 97)

Portanto, não basta o aluno saber decompor uma rosa nos estudos de botânica, é preciso também - na vida - aprender a contemplá-la em comunhão. Esta é a outra asa, sem a qual o pássaro não pode voar.

3.4. Educador - educando: um encontro

Nem o educador e nem o educando são, isoladamente, o centro energético que impulsiona o processo de aprendizagem e sim o encontro entre eles, como numa dança em que os passos marcados acabam por fluírem livremente, tornando imperceptível quem conduz e quem é conduzido. Não se trata de tirar o papel imprescindível do mestre, adotando uma postura *não-diretiva*. Recorrendo à linguagem taoísta, pode-se dizer que o encontro entre eles é um fluxo contínuo de duas energias complementares. Atua o educador ora como *yang*, ora como *yin*, contrariamente ao educando, refletindo assim a dinâmica da própria realidade.

Para que isso se torne possível, a relação educador-educando não pode se dar apenas no plano profissional, intelectual, mas também no plano da sensibilidade, sentimentos e emoções. O equilíbrio entre o intelectual e o afetivo é fundamental na prática de um ensino.

3.4.1. Visão do educando

Nesta abordagem, cada aluno é um *hólon*: uma totalidade única, com capacidades e necessidades específicas para as quais o professor deve estar sempre atento. A educação deve proporcionar ao educando um encontro consigo mesmo, no sentido de realizar-se humanamente desenvolvendo suas potencialidades pessoais.

Enquanto *hólon*, o educando também pertence a planos de totalidades maiores. Daí porque uma educação holística deve proporcionar também um encontro com o outro. Faz-se da classe heterogênea uma pequena comunidade onde se exercita a amizade, a

solidariedade e o respeito às idiossincrasias, num clima de liberdade com responsabilidade, segundo o grau de desenvolvimento do educando.

Neste contexto, a auto-disciplina tem como ponto de referência, não as leis formais pré-estabelecidas, mas as normas construídas coletivamente na dinâmica da própria comunidade. O comportamento indisciplinado é aquele que compromete o bem estar da comunidade. Quando isso ocorre de maneira crônica, merece a observação e a reflexão sobre as causas individuais e contextuais. Nem a punição tradicional, nem a impunidade são educativas. A comunidade tem o direito de cobrar do indivíduo a responsabilidade sobre seus atos sempre no sentido de que *quem destrói deve reconstruir, quem suja deve limpar, quem ofende deve reconciliar...*

3.4.2. Visão do educador

As características do educador, na educação holística, foram inferidas do artigo de ROBERTO CREMA: *"Novos desafios, nova liderança: o facilitador holocentrado"* (1991: 74-108). No ensaio, o psicólogo analisa *"três tipos básicos de facilitadores ou líderes, quer se apliquem à área psicoterápica, educacional, institucional ou política: o centrado na técnica, o centrado na pessoa e o holocentrado"*. Este último atua a partir da totalidade, do próprio encontro com o educando, de onde flui a sinergia do processo de aprendizagem.

O educador holocentrado busca alcançar a *maestria*, procurando desenvolver as seguintes características:

- a) *inclusividade* - É a atitude de *"consideração dos*

múltiplos aspectos e inúmeras facetas do ser humano e da realidade" Nada é insignificante. Um sorriso, uma lágrima, um olhar, um simples gesto, tudo é importante no encontro educador-educando. Ser inclusivo é estar aberto e atento a tudo que há fora e dentro de nós.

b) *inocência* - Recuperar a simplicidade infantil "*perdida no processo de aculturação*" é condição fundamental para se pôr a caminho da sabedoria. Ser como criança não é ter visão ingênua, mas a visão desarmada, "*incontaminada*" e sem preconceitos capaz de captar a fluidez natural da realidade. O *adulto-criança* é aquele que consegue reconquistar o paraíso perdido da inocência.

c) *espaço interior* - O educador repleto de teorias e de verdades prontas sufoca e inibe o educando. Este precisa de *ar*, de espaço, para mover-se e expressar a canção de seu eu. O "*vazio*" e o "*silêncio interior*" do educador holocentrado facilita o auto-desenvolvimento do educando.

Esvaziamento interior não significa ignorância daquilo que o educador deve profissionalmente saber, mas a humildade socrática diante do pouco que sabe sobre o mistério da vida. "*Ter mãos vazias*" é a atitude de desapego das teorias, métodos e técnicas; das memórias e experiências vividas. Esvaziar-se é livrar-se dos entulhos para poder caminhar livremente e estar aberto a todas as possibilidades do conhecimento e da vida.

d) *flexibilidade* - "*A vida se aninha no flexível; a morte, no rígido.*" A atitude holocentrada é essencialmente flexível, o que não significa apenas recuar e fazer concessões e sim, como já foi dito estabelecer com o educando a dança do *yang* e *yin*, reproduzindo na

aula a dinâmica do TAO de expansão e recolhimento. O vendaval quebra o tronco forte, mas não derruba o ramo frágil. Assim é possível a realidade fluir em seu movimento constante de vir-a-ser.

e) *plena atenção* - Embora sejam importantes as experiências passadas e os sonhos futuros, o educador holocentrado está sempre atento ao presente: lugar e tempo em que ocorre o processo vital concreto, o encontro existencial com o educando. A plena atenção possibilita respostas criativas aos desafios do momento presente da aprendizagem.

f) *humor* - É fundamental manter um ambiente de alegria e de ludicidade na classe. Sem humor, o educador não experiencia o encontro existencial como o educando e bloqueia o próprio processo ensino-aprendizagem. A educação tradicional colocou as virtudes: atenção, dedicação e responsabilidade como incompatíveis com a alegria e a descontração. Tradicionalmente, sorrir era sinônimo de imaturidade e irresponsabilidade, daí a expressão "muito riso pouco siso". O sorriso, entretanto, é *"uma forma natural de reverenciar a vida e um convite para que o outro também sorria, assim inventando, do nada, a sua felicidade"*.

g) *vocação* - A atividade docente fecunda não se reduz a uma *"mera ocupação ou profissão num contexto de papéis no teatro social"*. É preciso senti-la como vocação. Com isso, não está se referindo à expressão pejorativa de "sacerdócio" que retira a dimensão profissional, mas à vocação de educador que transcende o simples recebimento do salário e redescobre seu papel no *"laboratório da existência"*.

h) *paciência* - É respeitar o ritmo da própria vida e,



consequentemente, o ritmo de aprendizagem de cada educando. O caminhar lento e profundo traz mais sabedoria. O que importa é a qualidade e não a quantidade do que se aprende. Se as pessoas se educam na comunhão, *"não se pode apressar o encontro"*. É preciso ter esta consciência do tempo e a sensibilidade de não atrasar nem antecipar a aprendizagem.

i) *humildade* - O educador holocentrado assume seu *"próprio tamanho"*, isto é, *"ser o que é"*. Nem aparentar ser maior, nem menor do que realmente é. Saber dizer *"eu sei"* ou *"eu não sei"* com autenticidade é a verdadeira humildade que reconhece a potência pessoal.

Onipotência é querer mudar aquilo que não pode ser mudado. Já o impotente aceita aquilo que pode ser mudado. A sabedoria, para São Francisco de Assis, está na atitude de potência, ou seja, saber *"discernir uma coisa da outra"*.

3.5. Avaliação

Avaliar é procedimento natural na vida e, portanto, também na aprendizagem. Na abordagem holística, a avaliação é processual e com sentido de apenas verificar em que estágio se encontra o educando para poder avançar cada vez mais, segundo suas potencialidades. Neste sentido, o educador avalia como um pai e não como um juiz. Ademais, um julgamento global - além dos instrumentais quantitativos e qualitativos - não pode prescindir da auto-avaliação do aluno. Ela revela elementos singulares dificilmente detectados pela avaliação do professor.

Recuperar sempre, reter nunca; a não ser em casos extremos

quando o refazer de uma etapa passa a significar a oportunidade de um amadurecimento psicológico para o educando continuar, com prazer, seu caminho. Assim o aluno não estudará pressionado pelas notas das chamadas orais e das provas. O estímulo ao estudo deve vir da curiosidade de conhecer, tão natural no ser humano. E a avaliação deste processo é, antes de tudo, um ato de amor.



4. Bases axiológicas

"Se um único homem chegar à plenitude do amor, neutraliza o ódio de milhões."

GANDHI

Toda prática educativa sistemática insere-se necessariamente num contexto social que determina suas finalidades, segundo os interesses de manutenção ou de mudança dos valores vigentes. Daí porque VALE (1983: 132) insiste na dimensão teleológica da educação, afirmando:

"A escola como local da educação sistemática e institucionalizada surge como um prática social vinculada, direta ou indiretamente, a alguma visão de mundo. Neste sentido, toda educação, sistemática ou não, está situada e marcada por opções valorativas que refletem a realidade sócio-econômica e política de uma formação social."

Como foi mencionado na abertura deste capítulo, a abordagem holística em educação busca se constituir em uma resposta aos grandes problemas vividos atualmente pela humanidade. A destruição dos ecossistemas e do bem estar humano tem na sua raiz numa cultura fundada nos valores: *progresso material, competição individualista e consumismo desenfreado*.

Diante disso, a educação holística volta-se para a formação, nas futuras gerações, de uma consciência ecológica baseada nos

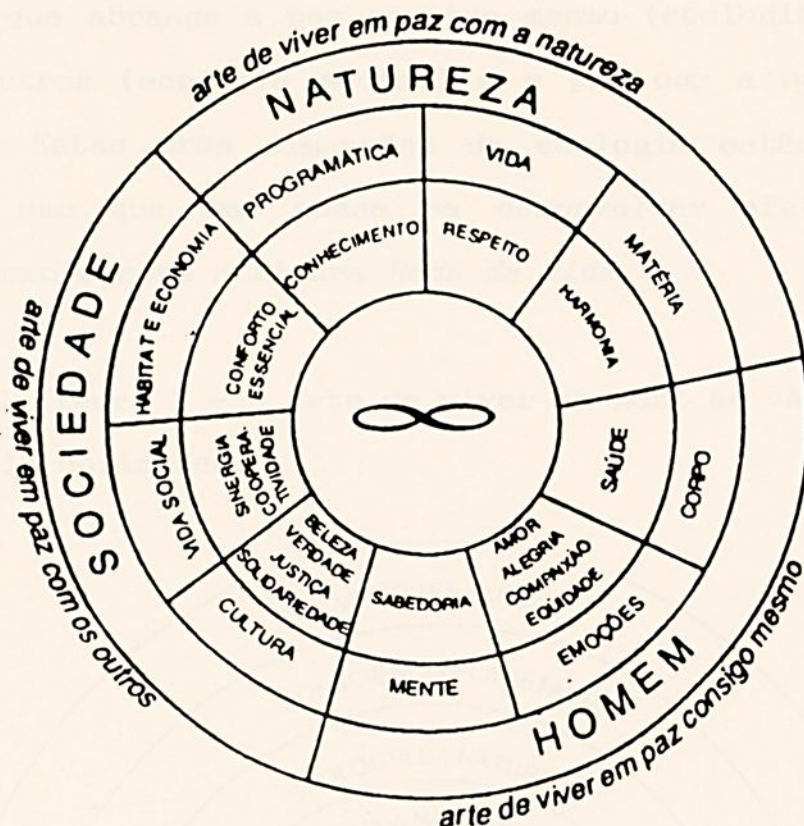
A figura mostra a interdependência entre as três interfaces da realidade: natureza, sociedade e homem. Cada uma delas está subdividida em três planos: físico, vital e da informação. Com isso, pode-se perceber que os problemas dos diversos planos são os mesmos em cada interface, apenas assumindo aspectos diferentes.

PLANO FISICO: Os problemas de ordem material da natureza (*erosões, mudanças climáticas, inundações*) correspondem ao aspecto econômico da sociedade (*condições materiais e sócio-econômicas impróprias, miséria*) e aos problemas do homem relativos ao corpo (*fome, carências alimentares, tensões, respiração inadequada, doenças*)

PLANO VITAL: A *destruição dos ecossistemas* da natureza corresponde à deterioração da vida social pela *violência, conflitos, guerras* e à da pessoa pelos sentimentos destrutivos: *apego, raiva, ciúme, orgulho, medo, depressão*.

PLANO DA INFORMAÇÃO: Estão também em sintonia a *intervenção nas programações nucleares e genéticas* da programática; os *consensos dualistas*, as *leis impróprias*, as *informações distorcidas* da cultura e a *fantasia da separatividade*, a *fragmentação*, o *reducionismo* do pensamento humano.

b) figura 2 - Roda da Vida: os valores a serem conquistados pela humanidade para a superação da crise.



Correspondência entre os valores:

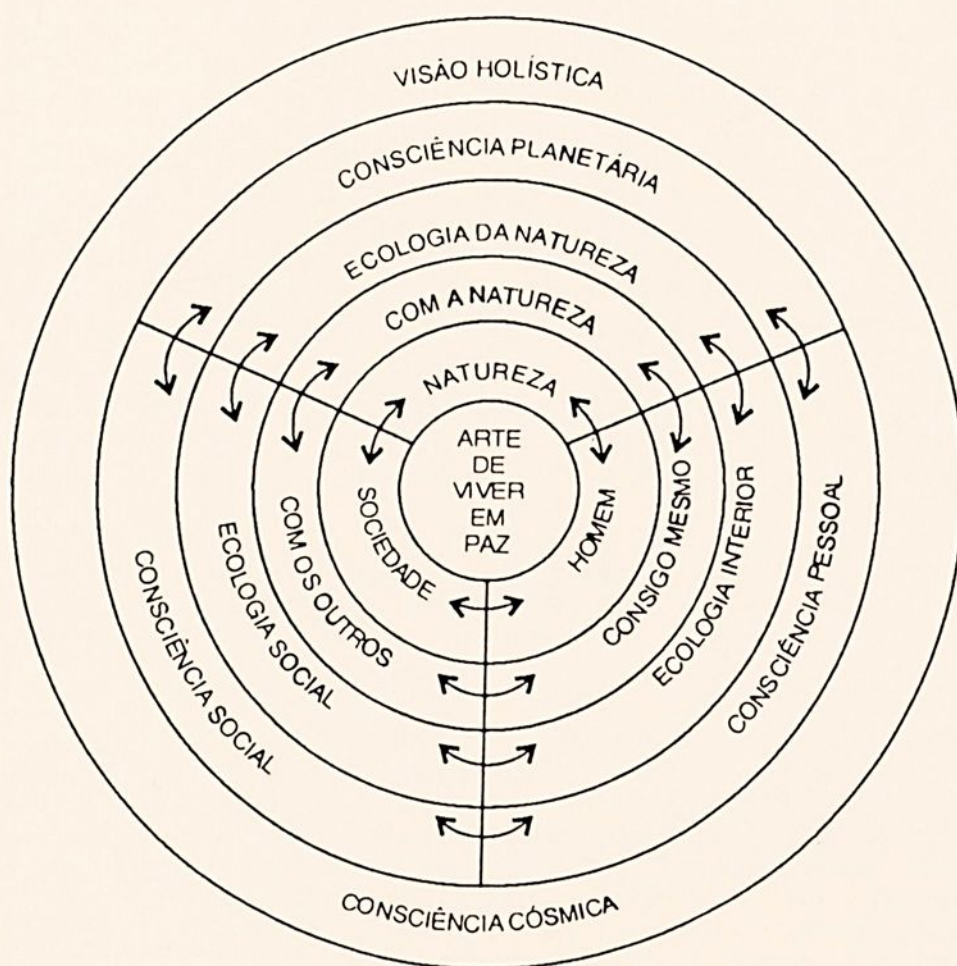
PLANO FISICO: 1) *harmonia* da natureza; 2) *conforto essencial* na sociedade e 3) *saúde* do homem

PLANO VITAL: 1) *respeito* à vida; 2) *cooperatividade* social e 3) *sentimentos pessoais construtivos: amor, alegria, compaixão, equidade.*

PLANO DA INFORMAÇÃO: 1) *conhecimento* da natureza; 2) *cultura social fundada na verdade, na justiça, na beleza e na solidariedade* e 3) *sabedoria* pessoal.

Todos os valores apresentados podem ser sintetizados em apenas um: a *PAZ*. Na abordagem holística, paz é sinônimo de ecologia profunda que abrange a paz consigo mesmo (ecologia pessoal); a paz com os outros (ecologia social) e a paz com a natureza (ecologia natural). Estas três dimensões da ecologia estão intrinsecamente ligadas, sem que uma possa se desenvolver efetivamente sem as outras, como mostra a figura *Roda da Vida*.

c) figura 3 - A arte de viver em paz: as várias dimensões da consciência holística.



Estas interfaces da consciência ecológica formam a pedra triangular que fundamenta a estrutura dos cursos da Universidade Holística Internacional de Brasília. É o principal centro brasileiro de formação e de divulgação da mentalidade holística em educadores e em profissionais das mais diversas áreas. Em anexo, encontram-se outras informações sobre a UnHI de Brasília, incluindo o projeto pedagógico do curso *Formação Holística de Base*.



N O T A S

¹ A *Psicologia Transpessoal*, ramo da psicologia especializada, estuda os possíveis estados de consciência ditos *superiores* ou *ampliados* que estão além dos limites do ego e da personalidade.

² *Pedagogia Waldorf* é uma corrente educacional baseada nos princípios da *Antroposofia: ciência espiritual* elaborada por Rudolf Steiner no início deste século. *Waldorf* era o nome de uma fábrica de cigarro da Alemanha. A convite de seu diretor presidente, o pensador esotérico alemão concebeu um sistema de ensino para os filhos dos operários da fábrica. Há hoje aproximadamente 500 *escolas Waldorf* em diversos países, inclusive no Brasil.

³ Para Marx, o homem transforma a natureza através do trabalho, dominando-a e criando uma segunda natureza, o mundo da cultura. Especialmente na civilização industrial moderna, esta segunda natureza historicamente acabou por estabelecer uma quase absoluta negação da primeira natureza, colocando em risco a sobrevivência dos ecossistemas e conseqüentemente do próprio homem. A superação desta contradição é o grande desafio deste final de século.

⁴ O termo *inteligência* em sentido estrito designa a faculdade de compreender, a rapidez de apreensão mental. Contudo, em seu sentido holístico, é o conjunto de habilidades intelectuais, físicas e psíquicas, através das quais o indivíduo organiza de maneira significativa e peculiar suas experiências de vida.

⁵ GATE: Global Alliance for Transforming Education. Este movimento educacional tem sede em Atlanta, Georgia, EUA. Em 1991, publicou o documento: "Education 2000: A Holistic Perspective"

⁶ O termo *compaixão* está sendo utilizado aqui não no sentido de *dó*, *piedade*, mas significa o sentimento de profunda *solidariedade* com toda a humanidade.

⁷ Comumente o ato de *meditar* está associado à vida religiosa de quem se dedica à oração e a contemplação divina. Também pode significar reflexão profunda sobre um determinado tema, com fazem os filósofos. Contudo, a prática da meditação aqui sugerida é exercitar a atenção plena no presente, sem análises, julgamentos. É o ato de esvaziamento e profundo silêncio interior que proporciona paz, tranquilidade e equilíbrio. "A filosofia zen ensina que estar presente inteiramente em qualquer ação é estar em meditação. Por isso os monges budistas aprendem a meditar nas atividades rotineiras como lavar, cozinhar, limpar." (Cf. ALMEIDA, 1994: 36-8)

CAPITULO IV

AVALIAÇÃO CRÍTICA

"Sabemos o ponto de partida; o ponto de chegada, não."

(PIERRE WEIL, 1994: 13)

Preliminares

No caminho até aqui percorrido, procurei alinhar as noções básicas referentes ao paradigma holístico e sua possível aplicação na educação formal.

Contudo, deixei claro que se tratava de um modelo de interpretação da realidade, ainda em construção, movido pela necessidade vital de superar a crise ecológica por que passa nossa



civilização. Falar de *visão holística* é muito mais falar de esperanças e desejos do que de *certezas* no sentido científico tradicional. Isso não invalida a seriedade das pesquisas que vêm sendo realizadas, neste campo, pelos autores citados no trabalho. Elas devem ser entendidas no sentido de *ciência extraordinária* que surge no momento de crise paradigmática.

A *ciência extraordinária* traz certezas e incertezas. A certeza está no fato de que ela detecta uma *anomalia* que o paradigma vigente não contempla. No caso em foco, a questão ecológica realmente não pode ser resolvida a partir do modelo racionalista-mecanicista, uma vez que suas raízes profundas se encontram neste próprio paradigma. Seria o mesmo que controlar temporariamente o estado febril de um doente através de remédios, sem atacar as verdadeiras causas que o provocam. Ela certamente voltará de forma mais aguda. Assim também, a fragmentação dos conhecimentos provocada pelo racionalismo analítico, que tanto ajudou a humanidade no avanço científico e tecnológico, é insuficiente - por sua própria natureza - para resolver questões ligadas a *inter-relações, interconecções, sistemas e subsistemas*: campo onde se inserem os problemas ecológicos. Esta é a certeza.

As incertezas ficam por conta dos caminhos a seguir na construção de um novo paradigma que supere e não que, simplesmente, negue o anterior. A necessidade premente da solução da anomalia e o encantamento diante do novo podem simplificar questões profundas e vislumbrar intuitivamente soluções sem a devida crítica de seus fundamentos, colocando assim em risco a garantia de sua durabilidade. Por isso, a crítica às posições da *ciência*



extraordinária, embora possa assumir um caráter de resistência conservadora, é extremamente necessária no processo evolutivo da ciência e da filosofia para depurar o caldo, comumente contaminado por generalizações precipitadas em épocas de transições paradigmáticas.

Esta postura crítica já se encontra no interior do pensamento dos próprios pesquisadores que trabalham na fundamentação de um paradigma holístico. "*Sabemos o ponto de partida; o ponto de chegada, não*", afirmou WEIL ao se referir sobre o encontro entre a ciência e as tradições espirituais como preconiza o paradigma holístico. O ponto de partida é a necessidade de superação de um racionalismo reducionista que nos traz o progresso material, mas não garante o progresso humano. O ponto de chegada está na construção de uma nova visão de mundo, de uma nova lógica que ilumine e abra os caminhos futuros da humanidade, até então ameaçados pela própria *razão instrumental*, na expressão de HORKHEIMER. Assim como o homem do Renascimento, sabemos muito mais o que rejeitamos do que os contornos nítidos da *nova era* que desponta no horizonte.

Por todas estas razões, não poderia terminar este trabalho sem dar espaço para uma discussão sobre algumas vicissitudes e contribuições do paradigma holístico. Sem a pretensão de esgotar o assunto, é este o propósito do presente capítulo. Num primeiro momento, serão abordadas questões de caráter mais genérico, para posteriormente comentar aspectos da abordagem holística em educação, objetivo central desta dissertação.



1. Vicissitudes do novo paradigma

"Uma vez que você compreende a natureza aproximada de todos os conceitos, você pode realmente amá-los, porque você os ama sem apego." (Budismo tibetano)

1.1. Ciência e Tradição

Um dos pontos fundamentais do paradigma holístico é o paralelismo entre a física moderna e o misticismo oriental estabelecido por alguns autores a partir da década de 70. Em especial, o livro *O Tao da Física* de FRITJOF CAPRA é um referencial indispensável sobre a temática.

Esta conexão não tem aceitação unânime, pelo menos sob alguns aspectos, entre os estudiosos do assunto como JEREMY BERNSTEIN¹, RAVI RAVINDRA² e KEN WILBER³, sendo o último um dos críticos mais contundente das posições de CAPRA. Para demonstrar algumas controvérsias, estabelecerei um "diálogo" entre WILBER E CAPRA, tomando por base os argumentos de seus artigos e entrevistas, contidos na coletânea *O paradigma holográfico e outros paradoxos* (1991), organizada pelo próprio KEN WILBER.

Para ele, é imprópria a relação feita por CAPRA entre a unicidade básica do universo - intuída pela sabedoria mística - e a interpenetração unidimensional no nível atômico descoberta pela Física quântica. Segundo WILBER, *"na pressa de fazer o casamento da física com o misticismo, sob a mira da espingarda da generalização, tendemos a esquecer que a realidade quântica não tem absolutamente nenhum apoio no mundo dos processos macroscópicos"* (156).

Explicando. A interpenetração dos eventos atômicos não garante "... a interação da matéria inanimada com o nível biológico, e da interação desse nível com o campo mental..." (155) de que falam os místicos. Os físicos podem apenas experimentar e afirmar as interações ocorridas a nível da realidade física, e nada podem dizer em relação à interação entre os diversos níveis da hierarquia do ser: físico, biológico, mental, arquetípico e espiritual - idéia central da *filosofia perene*⁴. Além do mais, estas estruturas hierárquicas interpenetram-se, "porém, de uma maneira não equivalente. O mais alto transcende o mais baixo mas o inclui - não vice versa, Isto é tudo o que é inferior está 'dentro' do superior, mas nem tudo do superior está no inferior" (151).

WILBER então conclui:

"... a física e o misticismo não são abordagens diferentes da mesma realidade. São abordagens diferentes de dois níveis de realidade bastante diferentes, dos quais o último transcende mas não inclui o primeiro. (...) Esta é uma questão fundamental e mostra, realmente, que o físico e o místico não estão nem mesmo falando sobre o mesmo mundo." (156-7)

CAPRA discorda de WILBER, quando este afirma que não há correspondência entre os fenômenos quânticos com a realidade do mundo ordinário. Como exemplo, cita o fenômeno da solidez da matéria: "... o fato de que você não pode atravessar portas e paredes é uma consequência direta da realidade quântica. É algo que surge de uma certa resistência dos átomos contra a compressão, o que

não pode ser explicado em termos de física clássica" (214). Para CAPRA, estes não são mundos diferentes, mas dimensões diferentes da mesma realidade, que tem múltiplos aspectos e níveis. Enquanto o físico explora os níveis da realidade material, o místico explora os níveis da consciência.

O autor de *O Tao da Física* diz que não pretendeu comprovar a experiência mística, valendo-se das experiências realizadas na física moderna. *"O que eles têm em comum em suas explorações é que esses níveis, em ambos os casos, situam-se além da percepção sensorial ordinária."* (214) Os fenômenos quânticos somente são detectados por um modo de percepção não-ordinária, graças à utilização de instrumentos muito sofisticados. Por sua vez, os místicos também têm uma percepção não-ordinária do mundo, utilizando técnicas de meditação muito sofisticadas. É esta analogia que sustenta o paralelismo entre a física e a mística, e não a semelhança entre os níveis de realidade que cada um observa, o que realmente não existe.

Além disso, contestar a unicidade do mundo ordinário newtoniano (a árvore, o rio, o pássaro, a montanha) *percebida* pelos místicos é, segundo CAPRA, uma questão mal colocada. Para os místicos, *"... não se pode separar o modo de percepção da coisa que é percebida. Elas formam uma unidade"* (215). Portanto, também os místicos não falam da realidade ordinária. Quando eles *vêem* uma *interpenetração multidimensional* desses elementos, não estão se referindo a eles em suas formas ordinárias, embora seu olhar seja para a realidade ordinária. A visão mística unitiva *"... é uma experiência de realidade que vai além de nossas experiências*

sensoriais, que as inclui mas vai além delas" (216), afirma CAPRA.

O autor também não considera o conceito de *hierarquia* do ser, citado por WILBER, um bom termo para referir-se aos níveis da realidade sobre os quais a física nada pode dizer. O que ele faz é uma extensão dos conceitos da física moderna para outros campos da ciência, utilizando-se da *abordagem sistêmica*⁵ da realidade natural adotada por alguns biólogos e psicólogos. Assim o átomo, a molécula, a célula, o tecido, o órgão e o organismo são sistemas que se interpenetram numa complexidade crescente. Também uma família, uma comunidade, uma sociedade, uma cultura são sistemas sociais⁶. A isso CAPRA chama de "*ordem estratificada*" (219). A interpenetração desses níveis é de natureza diferente daquela ocorrida nas estruturas hierárquicas.

A palavra grega *hierarquia* significa *governo do sagrado*, originariamente referia-se às hierarquias das igrejas. Depois foi extensiva às várias organizações humanas. Nelas, *hierarquia* se refere ao poder e ao controle dos níveis mais altos sobre os mais baixos. Para CAPRA, isso só ocorre no domínio social e não entre os níveis naturais, "... onde todos eles estão inter-relacionados, são interdependentes e se influenciam mutuamente" (219). O autor, então, substitui a *pirâmide* (símbolo da hierarquia) pela *árvore* (símbolo da ordem estratificada), justificando:

"Ora a árvore contém exatamente as mesmas informações acerca da relação entre os níveis: há um tronco, vários ramos, muitos galhos e muitíssimas folhas. Desse modo você também tem sistemas dentro de sistemas (...). Na árvore você vê, com muita clareza, que a

nutrição vem tanto das raízes como das folhas. O sol alimenta as folhas e as raízes tiram o alimento da terra. (...) Ambos são necessários, e nenhum deles é mais fundamental; todos os níveis estão sempre interagindo uns com os outros no meio ambiente." (219)

Neste sentido, não se pode falar em "*mais alto*" e "*mais baixo*" quando se refere aos níveis de complexidade do ser. Entretanto, esta realidade só pode ser percebida "*... por um alto grau de intuição. E essa intuição será aguçada graças ao treinamento místico*", esclarece CAPRA (228).

Os argumentos deste autor a favor do paralelismo entre a física quântica e o misticismo não são, portanto, apenas de ordem científica, uma vez que - entre suas pesquisas como físico - sempre houve espaço para a meditação taoísta e para a prática do T'ai chi. Estas vivências integrativas proporcionaram a ele a experiência intuitiva desse paralelismo que vai além do entendimento intelectual em que se inserem as posições de seu interlocutor. Apesar das divergências, WILBER vê repercussões benéficas vindas desse paralelismo:

"1. O interesse de físicos influentes pela metafísica. (...) 2. ... a física está se abrindo - e com o impacto da autoridade, muitos outros campos também o estão - aos sistemas abertos, de incessante novidade e criatividade. (...) 3. ...há um interesse profundo, sério e em rápido crescimento por assuntos que envolvem a filosofia perene e por realidades transcendentais, mesmo entre especialistas e entre campos

que uma década atrás teriam se preocupado menos com isso. (...) 4. Livros tais como Tao of Physics (...) estão introduzindo grande número de pessoas não somente nos assuntos intrigantes da ciência e da física do Ocidente mas também em certos aspectos da sabedoria e do pensamento do Oriente, e por vias que, simplesmente, não teriam sido possíveis antes." (171)

As controvérsias entre os autores revelam que a relação entre a ciência e a Tradição mística ainda está longe de ser concluída.

1.2. Transdisciplinaridade e as fronteiras de cada ciência

A nível epistemológico, outra questão merece algumas considerações, também em razão de seu caráter polêmico.

A construção de um novo paradigma implica necessariamente uma epistemologia que sistematize uma nova abordagem do real. No caso foco, a visão transdisciplinar é a condição teórica para concretização do paradigma holístico.

Nunca se discutiu tanto sobre a necessidade do diálogo entre as ciências como nas duas últimas décadas. Este discurso vem na esteira da crítica sobre a ultra-especialização a que assistimos, provocada pelo pensamento reducionista que enclausurou os cientistas em disciplinas estanques cada vez mais numerosas, transformando as universidades em verdadeiras torres de Babel. Os problemas, oriundos desta fragmentação epistemológica, são visíveis na dificuldade do trato com certas questões ambientais, sociais e mesmo com as de

ordem pessoal.

Entretanto, essa crítica - se não aprofundada - pode levar a posições distorcidas sobre um assunto tão complexo. Uma delas é a posição ingênua contra a especialização dos conhecimentos como a grande vilã da alienação do homem contemporâneo. Em virtude da fragmentação do pensar e do agir, o reducionismo deve ser combatido em nome de uma visão globalizante da realidade que garantiria um novo humanismo. A outra é a crença na possibilidade de a visão transdisciplinar substituir a função epistemológica exercida pelas disciplinas atualmente constituídas.

Quanto à primeira, parece que negar a necessidade de divisão dos conhecimentos é impossibilitar o ser humano de realizar sua própria natureza. Ou seja, transformar o meio ambiente pelo trabalho e transformar a si próprio, construindo-se historicamente, constitui o modo de *ser-no-mundo* do homem. Fora disso está se falando de um outro ser que não seja o homem.

As ciências modernas divididas em áreas específicas, segundo o método cartesiano, têm dado ao homem um arcabouço teórico e instrumentos técnicos cada vez mais eficazes para o exercício pleno da capacidade de transformar o mundo natural em mundo humano. Potencialmente o homem contemporâneo está em condições de vida mais evoluída do que o homem medieval. Sem os conhecimentos especializados não poderíamos fabricar vacinas, comunicar via satélite, realizar transplantes... O próprio domínio de energias *limpas*, como a solar, e de tecnologias *flexíveis* - tão reclamados pelo novo paradigma - dependerá de pesquisas especializadas.

Os problemas atuais não têm como causa a divisão em si dos



conhecimentos em áreas específicas, mas na visão de mundo, na constelação de valores que foi sendo construída no bojo desse processo. Um deles foi a desvinculação entre ciência e a ética. A ciência moderna pretendeu construir um conhecimento neutro, objetivo e - conseqüentemente - isento de valores, estabelecendo uma dicotomia entre o sujeito e o objeto. Aí está o âmago da questão. É evidente que o sucesso técnico das pesquisas sobre os "novos condutores" não depende dos valores pessoais do pesquisador. Todavia sua atividade se processa dentro de um paradigma que envolve não apenas conceitos, mas também valores. Por isso, diz CAPRA (1991: 212), *"... a ciência está sempre concordando implicitamente com um conjunto de valores, e os cientistas não são apenas intelectualmente responsáveis por suas pesquisas mas também moralmente responsáveis por elas"*.

O próprio ideal da física clássica de ser livre de valores era, em si, um valor em que se apoiava a sociedade burguesa. A ciência moderna, com a pretensa isenção de valores, não soube distinguir o sentido de *transformação humanizadora* do ambiente natural do sentido de *transformação destruidora* que nos está levando a um holocausto ecológico.

Portanto, se os valores éticos de uma sociedade se situam no interior de uma visão mais ampla da realidade, como o cientista irá encontrá-los em sua estreita especialidade? Somente uma percepção de globalidade do real poderá levá-lo à consciência de que em primeiro lugar ele é um ser humano; depois, é um cientista. Para isso, o exercício interdisciplinar e transdisciplinar poderá favorecer o resgate da ética na ciência.



Em relação à segunda posição, é inadequado pensar que a visão holística propõe a substituição da visão disciplinar pela inter e transdisciplinar. Cada uma delas tem sua função. A especialização é eficiente na solução de determinados problemas pontuais, porém não é eficaz quando se trata de questões cuja natureza se encontra nas interconecções dos fenômenos.

Para avançar esta análise, os conceitos de *interdisciplinar* e *transdisciplinar* precisam ser retomados. G. MICHAUD, citado por WEIL (1993: 34) assim os define:

"Interdisciplinar: Interação existente entre duas ou várias disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de idéias até a interação mútua dos conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos de dados e da organização da pesquisa e do ensino que a esse se relaciona.

Transdisciplinar: Efetivação de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas."

Como se vê, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade não significam fusões de disciplinas, mas diferentes níveis de dialogação dentre elas. Para haver diálogo é preciso que haja elementos dialogantes definidos. Se diversas ciências fundem-se numa só, temos um discurso monolítico e não diálogo. A própria Declaração de Veneza, transcrita por CREMA (1989: 103-5), ao estimular a pesquisa transdisciplinar, rejeitou *"todo e qualquer projeto globalizante", toda espécie de sistema fechado de pensamento..."*

Na interdisciplinaridade, o diálogo entre duas ou mais disciplinas se dá pela interação de conceitos e métodos em nome de um projeto comum. Entretanto o conceito de transdisciplinaridade ainda está por merecer definição mais precisa e metodologia exeqüível, uma vez que se apresenta ainda de forma difusa, própria da fala profética. Foi PIAGET quem primeiro empregou o termo *transdisciplinar*:

"... enfim, no estágio das relações interdisciplinares, podemos esperar o aparecimento de um estágio superior que seria "transdisciplinar", que não se contentaria em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras entre as disciplinas."

(In WEIL, 1993: 30)

Esta visão da ciência futura tem acordes sonantes no pensamento de HEISENBERG e de CAPRA. O último avançou a especulação tentando visualizar uma provável metodologia transdisciplinar:

"Chego a crer que no futuro aplicaremos uma rede de modelos, e usaremos diferentes linguagens para descrever diferentes fenômenos em níveis diferentes. Não mais nos preocuparemos como o fato de estarmos fazendo biologia, psicologia, física ou antropologia..."

(In WILBER, 1991: 223)

Entretanto, quando questionado se o modelo excluiria a abordagem

reducionista, CAPRA afirmou enfaticamente que ambos são necessários e complementares, defendendo assim o equilíbrio entre eles e não a exclusividade.

"É uma questão de equilíbrio. (...) Precisamos ter visões integrativas mas não precisamos jogar fora o que ganhamos. (...) Somente a integração dessas duas visões, o que está muito longe de ser feito, nos dará a história toda." (In WILBER, 1991: 224-5)

Apesar de o estatuto epistemológico da transdisciplinaridade ainda estar em construção, uma axiomática comum entre as ciências, neste final de século, parece bastante definida: a sobrevivência do planeta Terra enquanto sistema vivo. Por isso que, para CAPRA, a versão ocidental mística do budismo ou taoísmo será a consciência ecológica profunda.

1.3. Realidade interior e realidade histórica

No plano sócio-político, há também um aspecto da visão holística que pode causar ruídos, se não for bem articulado. Através das leituras dos estudiosos deste paradigma, percebe-se uma tendência em dar ênfase à realidade interior de cada indivíduo como causa única e, portanto, coração das soluções dos problemas sociais existentes. Tal posicionamento encontra-se claramente sintetizado em um dos slogan deste movimento: *As guerras nascem no coração dos homens; é lá, portanto, que devem ser levantados os baluartes da*

paz.

Não restam dúvidas de que qualquer mudança profunda nas estruturas sociais requer necessariamente uma mudança dos valores pessoais dos indivíduos que compõem a sociedade. Se não superarmos, por exemplo, o individualismo, o materialismo, o consumismo desenfreado jamais poderemos alcançar uma sociedade justa que garanta a todos uma vida digna. Ver, na interioridade, o ponto de partida de mudança exterior parece bastante defensável, uma vez que toda ação livre pressupõe uma vontade interior de praticá-la.

De um lado, a visão do mundo psíquico como causa única da realidade social acaba se constituindo num outro tipo de reducionismo, contrariando os próprios princípios da abordagem holística da realidade. Para esta, interioridade e exterioridade estão em relação dialética constante, formando uma totalidade indivisível sem um centro determinador e único de irradiação. Por outro lado, a falta de uma articulação entre esses dois polos poderá significar um novo tipo de idealismo que não conseguirá penetrar nas estruturas concretas da realidade social historicamente construída.

Assim a visão holística não poderá efetivamente dar sua contribuição para a solução dos graves problemas sociais que a humanidade enfrenta, em especial, nos países economicamente periféricos como o caso do Brasil. Não há possibilidade de desenvolver um espírito de paz na humanidade, objetivo principal da mentalidade holística, sem a erradicação da pobreza, da miséria e da fome. Tratar este problema holisticamente é levantar os "baluartes da paz", mediante profunda mudança de valores, conquistas tecnológicas e reorganização político-econômica das estruturas

sociais, concomitantemente. Parece que as pesquisas e reflexões sobre o paradigma holístico não têm dado a este último aspecto a relevância que merece.

Neste particular, LEONARDO BOFF (1993) oferece uma importante contribuição com seu livro *Ecologia, Mundialização e Espiritualidade*. Nele, o autor mostra como é possível, desejável e necessária uma articulação entre a ecologia psíquica, social e ambiental, de forma que não se absolutize nenhuma delas. BOFF explicita sua posição, nestas passagens sobre:

a) eco-tecnologia: "... a técnica que fez sangrar a natureza pode também ajudar a curá-la. Entretanto, ataca apenas as conseqüências e não desce às causas." (27)

b) eco-política: "... falta uma política global, de matriz ecológica, de sorte que todos os fatores estejam integrados e não se introduzam remendos aqui e acolá, que beneficiam fundamentalmente apenas as elites." (29)

c) ecologia social: "... precisamos urgentemente introduzir processos que levem à elaboração de alternativa ao modelo social vigente até superá-lo historicamente." (33)

d) ética ecológica: "Tarefa fundamental consiste em refazer a aliança entre o ser humano e a natureza e a aliança entre pessoas e povos para que sejam aliados uns dos outros em fraternidade, justiça e solidariedade." (35)

e) ecologia mental: "Sem uma revolução na mente será impossível um revolução na relação pessoa/natureza. A nova aliança encontra suas raízes na profundidade humana." (39)

f) mística cósmica: *"Precisamos revisitar outros mestres que fundaram outra tradição espiritual mais integradora e que inauguraram uma nova suavidade para com a natureza ..."* (41)

Das três vicissitudes selecionadas dos planos: ontológico, epistemológico e social, depreende-se o quanto ainda precisa caminhar o paradigma holístico em sua configuração teórica. Não se trata, porém, de alcançar um modelo totalizante e acabado por meio de uma macro-análise da história, que tudo esclarece e a tudo responde. Ao invés de respostas calcadas em "idéias claras e distintas", esta visão emergente busca reacender a reverência ao mistério da vida, como princípio fundamental de um humanismo ecocêntrico.

O caminho percorrido nos últimos dez anos já mostra a fertilidade do pensamento holístico, em razão de importantes contribuições a diversas áreas do conhecimento e de atuação humana. A seguir, serão comentadas algumas delas no campo da educação.



2. Contribuições para a Educação

*"Definir os fins educativos é definir, ao mesmo tempo, a sociedade, a cultura e o homem que se quer promover."*⁸ BERNARD CHARLOT

Pela própria dinâmica da sociedade, a educação formal é um processo em contínua construção. Cada uma das tendências educacionais contribui para isso, na medida em que apresenta-se como uma resposta para algum desafio de um momento histórico específico.

A abordagem holística em educação surge no âmago das grandes questões ecológicas explicitadas atualmente. Aí se encontram, portanto, suas principais contribuições, a serem comentadas nesta parte final do trabalho.

2.1. A urgência da eco-educação

Educação Ambiental é hoje tema privilegiado em encontros, simpósios e congressos de educadores e em publicações do gênero. Todas as tendências de ensino estão colocando, em prática, atividades isoladas ou projetos interdisciplinares para desenvolver nas futuras gerações a preocupação com o meio ambiente. Nos cursos superiores de Biologia, a disciplina *Ecologia* passou a ter um status de tal importância que já existe até mesmo graduação específica na área. Portanto, pode parecer certa presunção falar que a *abordagem holística em educação* oferece alguma contribuição nova para a reflexão sobre *educação ambiental*.

Todavia a grande maioria dos projetos de *educação ambiental* aborda a questão da ecologia de forma parcial. Procura-se

desenvolver no educando a necessidade de preservação da natureza apenas como garantia da sobrevivência da espécie humana. Para isso, proporcionam-se estudos científicos sobre a cadeia alimentar entre os seres vivos, a interdependência dos diversos ecossistemas e a importância de uma natureza equilibrada para a vida humana. Sem dúvida, este tipo de abordagem é necessário, contudo, sua exclusividade pode gerar uma consciência ambiental superficial, que acaba não ultrapassando os limites do conceito de desenvolvimento da sociedade industrial moderna.

Segundo BOFF (1993: 28), A expressão *ecodesenvolvimento*, tão a gosto dos ecocapitalistas, não vai muito além de *"projetar e implementar um desenvolvimento ecologicamente sustentado, que seja adequado ao ecossistema regional..."*. Para ele, as atuais ecopolíticas não chegam a renunciar *"ao paradigma moderno do desenvolvimento ilimitado..."*, mas apenas pretendem preservar bolsões ecológicos e minimizar os efeitos destrutivos inevitáveis provocados pela necessidade de desenvolvimento. Não se coloca em questão o modelo de sociedade em que vivemos, nem os valores que ela introjeta nos indivíduos. Interessa à sociedade capitalista a preservação da natureza apenas como matéria prima, para prolongar ao máximo a exploração dos recursos naturais. Fica claro que o valor central é o desenvolvimento da produção e não o homem. Esta questão mais profunda, a educação ambiental - abordada convencionalmente - não chega a problematizar. Neste espaço vazio, a abordagem holística poderá trazer importante contribuição, uma vez que explicita as raízes da questão ecológica.

A abordagem holística em educação, como foi visto, tem como



coração a consciência ecológica enfocada em três dimensões indissociáveis: a ecologia ambiental, a social e a pessoal. São interfaces de um mesmo problema que se influenciam mutuamente. São igualmente *problemas ecológicos*: a destruição dos ecossistemas naturais; as condições sócio-econômicas injustas que geram miséria, fome e doença; e também o individualismo, o apego que depredam nosso *ambiente psíquico*. Tentar reequilibrar isoladamente qualquer um deles é ineficaz, pois fragmenta uma totalidade indivisível.

"O universo não está apenas fora de nós com sua autonomia, ele está também dentro de nós. As violências e agressões ao meio ambiente lançam raízes fundas em estruturas mentais que possuem sua genealogia e ancestralidade dentro de nós. (BOFF, 1993: 37)

Muitos programas de educação ambiental desenvolvidos nas escolas são limitados, apesar da seriedade e da boa vontade de seus coordenadores. A maioria deles restringe-se à análise dos problemas do meio ambiente físico; outros já mostram a relação deste com os problemas do ambiente social, porém, raramente tocam na ecologia pessoal. Aí habitam idéias e valores tão destrutivos quanto à poluição do ar, da água e do solo.

Este enfoque unilateral foi confirmado em pesquisa⁹ sobre o conceito de ecologia, realizada entre professores e alunos do último ano do curso de Biologia da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru. Aos 41 entrevistados, foi pedido que identificassem: a) problemas ecológicos; b) causas dos problemas ecológicos e c) processos de reequilíbrio ecológico. Nas alternativas de múltiplas escolhas,

estavam mesclados propositalmente itens referentes aos ambientes físico, social e pessoal. Resultados:

a) 90% dos pesquisados identificaram os problemas ecológicos do ambiente físico (*destruição dos ecossistemas; poluição e irradiação da energia nuclear*); 51% incluíram os problemas do ambiente social (*miséria; fome; violência; guerras*); e apenas 24% reconheceram também a deterioração do ambiente psíquico através da *fragmentação dos conhecimentos; das tensões; dos valores individualistas e pragmatistas*.

b) Para 95%, o desconhecimento das leis natureza é a causa dos problemas ecológicos; para 77%, os sistemas sócio-econômicos *injustos* também geram desequilíbrios ambientais; e 57% incluíram, entre as causas, os valores pessoais destrutivos.

c) 85% do entrevistados vêem a solução dos problemas ecológicos apenas através de métodos científicos e tecnológicos (*preservação dos ecossistemas naturais; domínio de novos conhecimentos e de tecnologias flexíveis*); 52% somaram a estes as decisões de caráter político-sociais (*democratização e descentralização do poder; política econômica de distribuição de renda*); somente 32% incluíram, entre as soluções citadas, aquelas de caráter pessoal (*desenvolvimento de novos valores como desapego, solidariedade e paz; vivências harmonizadoras entre corpo e mente*).

Globalizando os dados, percebe-se que a grande maioria dos entrevistados (90%) restringe os problemas ecológicos ao meio ambiente físico; um pouco mais da metade deles (60%) relaciona estes ao ambiente social; e uma minoria (38%) tem também a percepção dos problemas do ambiente psíquico. Esta gradação decrescente da

importância dos três ambientes (físico - social - psíquico) revela a própria evolução do conceito de ecologia nas últimas décadas.

"Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Esta revolução deverá concernir, portanto, não só as relações de forças visíveis em grande escala mas também os domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo." (GUATARI, 1990: 9)

Neste sentido, pode-se dizer que a abordagem holística em educação está voltada para a formação de uma *terceira natureza* que supere antagonismo entre a primeira e a segunda natureza. A última - através da construção histórica do mundo da cultura - libertou-nos do puro determinismo natural, porém nos iludiu quanto aos limites e quanto à natureza desta libertação. Urge, portanto, a necessidade de um novo salto de qualidade no processo histórico, ou seja, a construção de uma nova cultura em que o ser humano não seja mais senhor absoluto e dominador voraz da natureza, mas alguém a quem a evolução reservou a responsabilidade de cultivá-la pelo trabalho, com sabedoria e amor. Esta *nova aliança* com a natureza implica necessariamente em novas relações entre os homens que os coloquem também como aliados e não como opressores e oprimidos. Então começaria a verdadeira história humana do *reino da liberdade* de que falou Karl Marx.

2.1. Nova espiritualidade

Uma outra importante contribuição da visão holística para a educação - intrinsecamente ligada à primeira - é a preocupação com a dimensão espiritual do educando. É preciso registrar inicialmente que o domínio espiritual tem aqui um sentido específico em relação àqueles já colocados por outras tendências educacionais. Vejamos.

A *educação humanista tradicional* relaciona *espiritualidade* com a vivência de uma determinada religião. Era um complemento da educação que atende à continuidade da formação religiosa familiar dos alunos e/ou à orientação filo-teológica da própria direção das escolas confessionais. O desenvolvimento da vida espiritual passa pela aceitação de dogmas religiosos, que muitas vezes acabam funcionando como elementos controladores do próprio comportamento disciplinar dos alunos.

Por sua vez, a *educação humanista moderna* - fundamentada em princípios existencialistas - trabalha a dimensão espiritual do aluno circunscrita ao mundo psíquico e emocional. Valoriza assim o desenvolvimento de uma personalidade auto-determinada, capaz de viver em interação valorativa com o outro. A intersubjetividade é o campo de realização da pessoa humana, na medida em que reconhece a si mesma e ao outro como sujeitos autônomos de valor inalienável. Aqui, portanto, a evolução espiritual corresponde ao grau de harmonização das relações entre os homens.

Já na *pedagogia histórico-crítica* de inspiração marxista, a atividade espiritual do homem corresponde à produção das idéias, às representações da consciência que estão diretamente relacionadas à atividade material. A produção espiritual, segundo Marx, constitui

uma superestrutura jurídica, política e moral, que são formas determinadas de consciência social. A "evolução" espiritual significa a humanização das relações do homem com a natureza e com seus semelhantes que incluem necessariamente a humanização das relações sociais de produção. Neste contexto, MEZHUIEV (1980: 19) - relendo as teorias de MARX e LENIN sobre a cultura - reafirma a unidade intrínseca entre a produção material e a produção espiritual:

"... el problema de la cultura se descubre en el marxismo como el problema de transformación del propio individuo, de su formación real histórica como personalidad creadora activa, lo que está condicionado no por los esfuerzos de algunos grupos de intelectuales de la sociedad, sino por su propia actividad práctico-material y social-transformadora."

Embora incluindo aspectos das duas últimas tendências educacionais citadas, a abordagem holística em educação acrescenta um novo significado ao conceito de espiritualidade: a *solidariedade planetária*. Somos irmãos não somente dos outros homens, mas também dos animais, dos vegetais e dos minerais, como experienciou Francisco de Assis. Todos fazemos parte do Ser cósmico que está além da própria história humana. Na consciência e na vivência dessa confraternização universal encontra-se o sentido da espiritualidade da educação holística. Desenvolver a espiritualidade no educando é fazê-lo perceber como parte de um todo. Esta percepção se dá com o intelecto e com o coração: um conhecimento cordial que não nos

afasta da realidade material e histórica, porém que nos abre também para o mistério da vida e do ser. A libertação histórica do homem de todas as formas de opressão inclui agora a própria salvação da vida planetária atualmente ferida de morte.

Trabalhar a espiritualidade, neste sentido abrangente, facilita também a harmonização de posições conflitantes sobre o assunto em âmbito escolar. Se de um lado, não se fecha às importantes questões de humanização histórica colocadas pelo monismo-materialista; por outro, abre-se também ao diálogo com as outras formas de espiritualidade transcendental das diversas religiões. Assim o processo educacional estaria respeitando e garantindo a unidade na diversidade cultural dos alunos, sem impor-lhes uma verdade única e absoluta sobre o sentido da existência humana.

2.3. *Aprendizagem teórico-vivencial*

Este é, finalmente, um outro aspecto peculiar da abordagem holística em educação a ser destacado, uma vez que não se encontra - pelo menos de forma explícita e teorizada - nas demais tendências educacionais.

Não se trata simplesmente de uma nova denominação para a relação dialética "*prática-teoria-prática*", tão bem equacionada pela educação *histórico-crítica*. Esta, como se sabe, contrapõe-se ao ensino tradicional que parte de modelos teóricos ideais, leis e/ou regras para posteriormente serem aplicados na prática. Prioriza-se a *teoria* em detrimento da *prática*, uma vez que sua finalidade é

comprovar ou exemplificar o modelo teórico. E quando isso não é possível sacrifica-se a *prática*, tornando o ensino simplesmente teórico.

Por sua vez, na concepção dialética, os dois momentos se interpenetram tornando-se indissociáveis. As contradições da *prática assistemática* suscitam reflexões à luz da *teoria*, que - por sua vez - se reformula no próprio ato de reflexão, acarretando uma *prática sistemática*: a *práxis*. Esta seqüência dialética, portanto não cronológica, continua: os problemas surgidos na *práxis* são novamente refletidos buscando uma teorização mais abrangente que reformula a própria *práxis* e assim por diante.

A aprendizagem teórico-vivencial não exclui esta dialética, porém amplia o conceito de "práxis". Enquanto a *práxis* é totalmente passível de avaliação crítica, por ser uma ação social e racionalizada; a dimensão "vivencial" possui também alguns aspectos altamente subjetivos, uma vez que se trata de um caminho de evolução interior. As vivências, denominadas de *holopráxis*, incluem práticas de harmonização pessoal como: concentração, relaxamento, meditação, eurritimia, dança e outros exercícios integradores, mencionados no capítulo anterior.

Pretende-se com isso que o aluno desenvolva a capacidade de transformação pessoal, aspecto fundamental para a transformação social. Pelo seu próprio caráter experiencial, o caminho e os "resultados" da *holopráxis* dificilmente podem ser traduzidos em palavras. Trata-se de um conhecimento *in-corpo-rado* pela sensibilidade e pela intuição e não simplesmente apreendido pelo intelecto. E colocar o educando na busca da sabedoria, no sentido de

"saber saborear" os conhecimentos. Não é por falta de ciência e tecnologia que a humanidade ainda não solucionou seus graves problemas. Faltam-nos sensibilidade e percepção global. A sabedoria é a transformação dos conhecimentos em experiência, é a congruência entre o que se defende teoricamente e a vivência, enfim entre o saber e o ser. A sabedoria religa a ciência à ética.

Só me foi possível incorporar o sentido e a importância das vivências no processo da aprendizagem, graças às holopraxis por mim realizadas nos últimos anos, juntamente com os estudos teóricos da pesquisa. A prática do T'ai chi e os encontros do *Círculo holístico* proporcionaram importantes descobertas, das quais aventurei-me a verbalizar uma delas, a título de exemplificação:

"Tarde de sol suave no outono de 1993. Os participantes do Círculo Holístico encontravam-se prazerosamente entre as árvores do campus da Unesp de Bauru. Proposta do encontro: 'percepção da diversidade e unidade do ser'. Sem teorização prévia, o grupo iniciou a holopraxis seguindo etapas indicadas pelo coordenador. Cada participante escolheu uma das árvores e passou a contemplá-la e a tocá-la, num processo de conhecimento multi-sensorial. Primeiramente, uma sensação de estranheza passou a me incomodar. Sentia-me um pouco ridículo de estar ali 'acariciando' uma árvore. De súbito percebi o quanto estamos separados da natureza, a ponto de estranhá-la como se fosse de um ser de um outro planeta. Após alguns minutos, ecoou uma pergunta para o grupo:

-- Como é sua árvore?

-- Ora, a maioria respondeu, é uma árvore como qualquer



outra. Tem tronco, galhos, folhas...

Alguém questionou:

— Será?!

Isso foi o bastante para o grupo perceber que a vivência estava apenas começando.

Num segundo momento, o exercício - agora com outra árvore - foi extremamente revelador. Nossa! Aquele ser tinha vida, calor, movimento e era tão diferente da primeira árvore, como somos diferentes uns dos outros. A árvore tinha características singulares: o seu tamanho, a espessura e a textura de seu tronco, os caminhos dos galhos, no desenho do conjunto de suas folhas... Cada um de nós estava diante de um ser único como o são todos os seres do universo. A partir daí, brotou o diálogo íntimo que somente acontece num verdadeiro encontro.

A seguir, passamos aos exercícios de t'ai chi, buscando a integração interior-exterior. Pouco a pouco, o fluxo expansão-recolhimento da respiração e os movimentos arredondados do corpo harmonizaram-se com o balanço suave das folhas ao vento. O canto dos pássaros, as vozes humanas e o ronco dos carros ao longe integraram-se também numa melodia única. De olhos atentos percebi ainda uma composição de múltiplas formas e cores: o marrom-escuro dos troncos e galhos roçava o mar verde de folhas, perfurado de azul por pedaços de céu e por flocos brancos de nuvens. Por ali gotejava a luz dourada do sol, espatifando-se silenciosamente no cinza das folhas secas espalhadas pelo chão. Fiquei atônito diante daquela sinfonia de formas, sons e cores da qual eu era parte. Por um instante, não havia mais seres isolados, mas somente a vida pulsando

misteriosamente.

Após a holopráxis, foi proposta uma avaliação. Trocamos mais olhares do que palavras.

Na vivência, pude experienciar alguns conceitos, até então, apenas refletidos: singularidade da cada ser; respeito às diferenças físicas, psíquicas e culturais; relação todo-parte-todo; solidariedade universal. Eles não foram simplesmente aprofundados, mas incorporados.

Com este relato, concluo o trabalho de investigação sobre a abordagem holística em educação, ciente de que ele trouxe algumas respostas e muitas interrogações para futuros estudos. Os dados aqui sistematizados são apenas aproximações da nova cosmologia ecocêntrica e de uma possível educação correspondente. Ela traz conceitos novos: indeterminabilidade, transpessoal, masculino-feminino, holarquia, sincronicidade, espiritualidade cósmica, comunidade planetária... ainda tão estranhos para o racionalismo reducionista.

E mais cômodo rejeitá-la e lutar desesperadamente por uma sobrevida da cosmologia moderna antropocêntrica que dá ao homem a ilusão de onipotência. Ou identificar esta visão pós-materialista como uma volta à cosmologia teocêntrica em que o ser humano estava seguro das verdades transcendentais.

A nova cosmologia reafirma o mistério da vida e do Ser, mas também a potencialidade criativa do homem em construir um novo caminho na medida em que se caminha por ele. Exigência única: aprender a entoar a canção da inteireza.



N O T A S

¹ Jeremy Bernstein é físico, professor do Stevens Institute (EUA), e jornalista.

² Ravi Ravindra é professor da Universidade Dalhousie (EUA), trabalhando concomitantemente nos departamentos de física e religião.

³ Ken Wilber é o editor-chefe do *ReVision Journal* e consultor do *Journal of Transpersonal Psychology* e da Shambhala Publications (EUA). É graduado em bioquímica e autor do livro *The Spectrum of Consciousness* [O Espetro da Consciência, Cultrix, São Paulo, 1990]

⁴ *Philosophia perennis* é a expressão consagrada por Aldous Huxley para designar as verdades nucleares e comuns a todas as grandes tradições espirituais.

⁵ A *Teoria Geral dos Sistemas*, enunciada por Ludwig Bertalanffy, oferece uma análise dos sistemas naturais, mostrando suas interdependências. É a base científica para os estudos ecológicos, na visão holística. A obra foi publicada pela Editora Vozes, Petrópolis, em 1973.

⁶ Uma das aplicações da *Teoria Geral dos Sistemas* nos estudos das estruturas sociais é feita pela *Cibernética Social*. É uma proposta de convivência planetária humanística que resgate a dimensão da pessoa subjugada pelas estruturas ditatoriais, pela burocratização da vida e pela robotização. O nome *Cibernética Social* se deu por este tipo de abordagem fazer amplo uso do *feedback* (auto-regulagem) dos subsistemas sociais. (Cf. GREGORI, 1984: 9-13)

⁷ É preciso esclarecer uma aparente contradição interna no pensamento holístico: ao mesmo tempo que ele anuncia a importância de uma visão holística, de uma visão sistêmica; nega-se a construir um projeto globalizante de perfil hegeliano. Contudo, isto faz sentido. O que o paradigma holístico rejeita é a *globalização* no sentido lógico-formal, próprio dos *sistemas fechados* mecanicistas. A visão holística é um processo de integração, via percepção compreensiva, que tende a *sistemas abertos* como os dos seres vivos. A globalização, no sentido holístico, não é algo pronto e pré-determinado que se vai descobrir, mas um caminho aberto em construção contínua pela criatividade humana. Entretanto, é verdade também que - ao não perceber esta distinção - alguns *ensaios holísticos* acabam contendo esta contradição.

⁸ Texto citado por Maria Lúcia de Arruda Aranha, na abertura do 1º capítulo do livro *História da Educação*, São Paulo, Moderna, 1989.

⁹ A pesquisa foi realizada através de questionário com questões fechadas apenas para verificar a amplitude do conceito de ecologia entre os alunos e professores de um determinado curso de Biologia. Foram selecionados apenas os alunos do último ano, pois as disciplinas relacionadas à ecologia são ministradas a partir do 5º termo. A soma das porcentagens parciais ultrapassa os 100%, uma vez que as alternativas das questões não foram excludentes.



ANEXO

1. Orçamento de 1970

Em 1970, a Comissão Nacional de Estatística (CNE) foi criada.

A CNE foi criada para estudar e analisar os dados estatísticos.

A CNE foi criada para estudar e analisar os dados estatísticos.

A CNE foi criada para estudar e analisar os dados estatísticos.

A CNE foi criada para estudar e analisar os dados estatísticos.

A CNE foi criada para estudar e analisar os dados estatísticos.

A CNE foi criada para estudar e analisar os dados estatísticos.

Em 1973, a Comissão Nacional de Estatística (CNE) foi criada.

A CNE foi criada para estudar e analisar os dados estatísticos.

A CNE foi criada para estudar e analisar os dados estatísticos.

A CNE foi criada para estudar e analisar os dados estatísticos.

A CNE foi criada para estudar e analisar os dados estatísticos.

A CNE foi criada para estudar e analisar os dados estatísticos.

UnHI: uma nova escola de Sagres¹

No século XV, a escola de Sagres em Portugal não somente realizava estudos cartográficos e construía caravelas, mas também preparava os aprendizes para a "nova era" de então. Somente pessoas de mente e coração abertos para novos valores poderiam liderar aquelas fantásticas viagens e compreender seu significado na conquista do Novo mundo e de um mundo novo.

A Universidade Holística Internacional de Brasília e outras instituições do gênero existentes no mundo também hoje preparam pessoas para receber e fazer brotar a semente de um novo paradigma: o pensamento holístico, que poderá guiar os homens nas *viagens* do século XXI.

1. Um pouco de história

Em 1970, a psicóloga francesa Monique-Thoenig fundou em Paris a primeira Universidade Holística. O objetivo era difundir na Europa os princípios da visão holística a partir da psicologia transpessoal, já estudada nos EUA e no Canadá. Durante alguns anos, Monique procurou promover encontros entre grandes pensadores, como: Stanley Krippner, Jean-Emile Charon, Basarab Nicolescu, Stephan Lupasco e muitos outros.

Em 1985, recebeu as duas primeiras adesões para este trabalho: Pierre Weil e Jean-Yves Leloup. Por sugestão deste, o grupo passou a estabelecer os princípios e criar os estatutos de uma Universidade Holística Internacional no lugar da Universidade existente em Paris. A segunda tarefa foi estruturar as linhas gerais

de um curso denominado Formação Holística de Base.

Em 1986, o projeto desses pioneiros ganhou energia com a já citada Declaração de Veneza², na qual importantes personalidades intelectuais do mundo, dentre eles o matemático brasileiro Ubiratan D'Ambrósio, incentivavam este tipo de iniciativa.

Como resposta imediata, realizou-se o I Congresso Holístico Internacional em 1987, na cidade de Brasília, cujo documento-síntese é conhecido como a Carta de Brasília³. No mesmo encontro, houve o lançamento oficial da Associação Holística Internacional (Holos-transnacional e holos-Brasil) para divulgação do movimento holístico.

Dai em diante, novas idéias e fatos deram início à realização concreta dos projetos existentes. No ano seguinte, a Universidade Holística Internacional, inicialmente planejada para Paris, acabou sendo instalada em Brasília, na Granja do Ipê, com uma área de 250 hectares, doada pelo governo do Distrito Federal à Fundação Cidade da Paz. Esta é a entidade jurídica que criou, mantém e administra a UnHI.

Em agosto de 1989, sob a coordenação de Roberto Crema, iniciou-se o curso básico oferecido pela UnHI: Formação Holística de Base, com mais de cento e cinquenta candidatos.

A semente germinara.

2. Objetivos e projetos

Através de atividades de extensão, pesquisa, ensino e experiências comunitárias, a UnHI se propõe a ser:

- centro de cultura e pesquisas básicas e aplicadas;

- centro de informação e formação, em profundidade, da visão holística, despertando a nova consciência;
- parte integrante de uma corrente de amizade e cooperação entre os diferentes centros e universidades do mundo, inspirados pela perspectiva holística;
- uma comunidade para o século XXI.

Nos documentos inaugurais (1988), estão os projetos da UnHI concebidos nas seguintes áreas de concentração:

* PAZ - seminários sobre temas relacionados a educação e a pesquisa para a paz individual e coletiva no Terceiro Mundo, denominados *A Arte de Viver em Paz*.

* ARTE - eventos artísticos e culturais; simpósios sobre abordagem holística na arte; estudos sobre holografia etc.

* AGRICULTURA - projetos de agricultura orgânica e ecológica a serem desenvolvidos junto às escolas e aos assentamentos agro-urbanos da vizinhança do campus.

* ADMINISTRAÇÃO - cursos e simpósios sobre as instituições do III milênio e a formação holística em administração.

* ECOLOGIA - cursos que abordem a ecologia interior e exterior; a percepção ambiental; debates sobre impactos ambientais e sobre a ecologização das disciplinas como saúde, economia, segurança e outras.

* ENERGIA - pesquisas abordando a unidade da energia física, biológica e psicológica.



* FILOSOFIA - seminários que abordem a convergência entre a física e a mística, a transdisciplinaridade e suas implicações epistemológicas; o trabalho dos pensadores como Sri Aurobindo, Pietro Ubaldi, Krishnamurti; as comunidades da nova era e seu ideário.

* METODOLOGIA - seminários que abordem questões metodológicas relacionadas com a pesquisa e a abordagem holística.

* PSICOLOGIA - Simpósios e cursos sobre síntese transacional, terapia da droga e terapia da morte, psicologia transpessoal, terceira idade, integração bio-psíquica, estados alterados da consciência etc.

* POLITICA - conferências, seminários e simpósios sobre transpartidarismo, transnacionalismo, federalismo mundial, questões políticas ligadas à violência e paz.

* SAUDE / ALIMENTAÇÃO - simpósios sobre medicina popular, acupuntura, biocibernética bucal, medicinas tradicionais e modernas, conservação da flora medicinal brasileira.

* TRADIÇÕES - cursos de T'ai chi, Yoga, Hinduísmo, Aikidô; simpósios sobre visões escatológicas e sobre o encontro das tradições espirituais e a ciência moderna.

* TECNOLOGIA - curso sobre dimensões transcendentais da ciência, inteligência artificial, novas tecnologias flexíveis.

* URBANISMO - seminários sobre o futuro das cidades e das cidades do futuro, modelos alternativos para assentamentos humanos.

* CULTURA POPULAR - projetos para reencontrar e estimular a cultura brasileira: assimilar seus valores e hábitos de solidariedade, sua criatividade, e sua sabedoria subjacente.



* EDUCAÇÃO - seminários sobre a abordagem holística na educação; curso sobre a manutenção da dimensão transpessoal das crianças; educação para o terceiro milênio e formação holística de base.

Os projetos ligados à Educação foram os primeiros implantados na UnHI. Dentre eles destaca-se o curso Formação Holística de Base, já em funcionamento desde 1989, que é a viga-mestra da universidade. Por estar diretamente ligado ao tema desta dissertação, serão retratados alguns tópicos do projeto pedagógico deste curso, contidos no manual Formação Holística de Base (1993).

3. Projeto pedagógico do curso Formação Holística de Base

CARACTERIZAÇÃO:

A FHB é uma proposta teórico-vivencial de uma Ecologia Pessoal, Social e Ambiental, a partir da nova cosmovisão sustentada no paradigma holístico, através de um modelo de educação para a inteireza.

PERFIL DOS CANDIDATOS

A FHB destina-se, no plano pessoal, a todas as pessoas interessadas na abordagem holística como veículo evolutivo e, no plano profissional, a todos os que se sentem limitados por sua formação especializada e queiram ampliar e atualizar suas perspectivas teórico- práticas com a nova consciência emergente. É aberto tanto às pessoas com vasta formação acadêmica quanto às pessoas com um mínimo de escolaridade, dotadas de qualidade

pessoais, sensibilidade, autodidatas e/ou formadas pela escola da vida.

OBJETIVOS GERAIS

A FHB pretende, formar pessoas e profissionais integrados na perspectiva e visão holística da realidade e conduzi-las a:

1. viver e atuar de forma mais integrada e holística no cotidiano, desenvolvendo e harmonizando as funções psíquicas complementares razão-emoção e sensação-intuição;
2. propiciar um pré-requisito ideal para os candidatos a mestrados e doutoramentos de natureza holística;
3. facilitar o emergir de novos líderes holocentrados, preparados para o adequado enfrentamento da mudança paradigmática em curso e seus variados impactos;
4. integrar o paradigma e abordagem holística nos respectivos setores profissionais.

METODOLOGIA

O curso é desenvolvido através de uma metodologia analítica-sintética, do caminho teórico-vivencial e do enfoque disciplinar e transdisciplinar.

DESENVOLVIMENTO

1ª etapa: *O DESPERTAR*

Nesta fase, o curso tem como preocupação central preparar o corpo, a mente e o espírito do aprendiz para a compreensão e a vivência da abordagem holística. E revolver a terra para o plantio.



Esta preparação se dá, em grande parte, através de vivências que propiciam no aprendiz uma harmonização das quatro funções da consciência, representadas por Jung: a intelectual, a afetiva, a sensorial, e a intuicional. Trata-se, aqui, de uma Ecologia Pessoal e do Ser direcionada ao desenvolvimento pessoal e transpessoal.

Entre as holopráxis diárias, inclui-se a vivência de uma Tradição sapiencial da escolha do aluno. Há estudos bibliográficos e psicoterapia individual e/ou grupal quando necessária no processo da harmonização individual.

Inicia-se também a participação do aprendiz, como coordenador, de um Círculo Holístico.

2ª etapa: *O CAMINHO*

Neste fase a ênfase recairá na Ecologia Social e na reflexão ampliada do individual para o coletivo. O desenvolvimento do aprendiz se dá em várias frentes:

a) Aprofundamento do "despertar", através das vivências iniciadas na primeira etapa.

b) Estudos sobre a abordagem holística aplicada às áreas epistemológicas: ciência, filosofia, arte e tradição.

c) Início dos estágios de vivência intensiva em Centros Holísticos. O aprendiz, de comum acordo com o orientador, escolhe três centros para estágios, considerados mais adequados para seu programa de estudos e vivência pessoal, como por exemplo:

- Centros de vida orientados pela visão holística;
- Centros espirituais;
- Centros de pesquisa alternativa;

- Centros agrícolas e dietéticos; e

- Centros ecumênicos.

d) Condução do Círculo Holístico, que prossegue, enfatizando o estudo e vivência de uma Ecologia Social.

3ª etapa: *A OBRA PRIMA*

Esta é a fase de consolidação em que o aprendiz acentua seu nível de integração e sua riqueza interior com a aplicação da perspectiva holística, visando ao benefício da coletividade. Para isso o aprendiz continua aprofundando os estudos e vivências, agora enfatizando a Ecologia Ambiental.

Neste momento, o Círculo holístico - coordenado pelo aprendiz - visa à sua irradiação e multiplicação como um serviço à coletividade e à preservação do planeta.

O objetivo final desta fase é a realização da *Obra Prima*: um trabalho que represente uma manifestação concreta e evidente do processo de interiorização e integração do paradigma e da abordagem holística. A *Obra Prima* pode ser de natureza científica e/ou filosófica e/ou artística e/ou espiritual.

O Certificado de Conclusão será recebido quando da aprovação desta pelo Colegiado da FHB.

CONTEÚDO: VIVÊNCIAS, SEMINARIOS E CURSOS

1. Etapa do Despertar

- * A Arte de Viver em Paz;

- * Vivência de Tradições de Sabedoria: Taoísmo e/ou Cria



tianismo e/ou Budismo e/ou Sufismo, entre outras;

- * Espaço de Sinergia: Análise e Síntese Transacional;
- * Caminhos do Auto-Conhecimento;
- * Terapia Iniciática;
- * O Corpo Integral;
- * A Dança da Vida pelo Cosmograma I e II;
- * Vivendo em Comunidade Cultural e Espiritual;
- * Arte Con-Sciência: Realizar o que já sabemos;
- * Sonhos e Mitologia Pessoal;
- * O Homem e Seus Símbolos: Encontro com Jung.

2. Etapa do Caminho

- * Cibernética Social
- * Jornada Xamânica;
- * Abordagem Holística na História e Ciência;
- * Abordagem holística na Filosofia;
- * Abordagem Holística na Arte e Educação;
- * A Dança da Vida pelo Cosmograma III.

3. Etapa da Obra Prima

- * Cosmopsicologia e Astrodrama
- * A Dança da Vida pelo Cosmograma IV;
- * Econologia: Ecologia, Economia e Ética;
- * Tarefa Pessoal e a Função dos Antigos e Novos Terapeutas.

Por sua própria natureza, o programa da FHB é flexível, aberto, sensível às mudanças e sincronidades, um fluxo de eventos centrados no Grupo de Aprendizes e atento às oportunidades e à dinâmica do aqui-e-agora.

DURACAO

Cada etapa da FHB transcorre no intervalo de um ano. A estimativa do tempo mínimo das atividades de holologia e holopráxis dos três anos da FHB é de 1.124 horas. Entretanto o tempo de duração da Formação dependerá do estágio evolutivo, interesse, envolvimento, ritmo de entrega e intensidade na aplicação do aprendizado teórico-vivencial de cada aprendiz.

N O T A S

¹ Os dados e alguns trechos foram extraídos de publicações apostiladas da própria Universidade Holística Internacional de Brasília, arroladas na bibliografia deste trabalho. (Cf. UnHI 1888, 1889 e 1993)

² DECLARAÇÃO DE VENEZA

"Os participantes do colóquio 'A ciência face aos confins do conhecimento', organizado pela Unesco, com a colaboração da Fundação Giorgio Cini (Veneza, 3 a 7 de março de 1986), impelidos por um espírito de abertura e de questionamento dos valores de nosso tempo, chegaram a um acordo sobre os seguintes pontos:

1. Somos testemunhas de uma importantíssima revolução no domínio da ciência, engendrada pela ciência fundamental (em particular, pela Física e pela Biologia), pela perturbação que suscita na lógica, na epistemologia e também na vida cotidiana através das aplicações tecnológicas. No entanto, verificamos, ao mesmo tempo, a existência de uma defasagem importante entre a nova visão de mundo que emerge do estudo dos sistemas naturais e os valores que ainda predominam na filosofia, nas ciências humanas e na vida da sociedade moderna. Pois estes valores estão fundamentados, em grande parte, no determinismo mecanicista, no positivismo e no niilismo. Sentimos essa defasagem extremamente prejudicial e portadora de pesadas ameaças de destruição de nossa espécie.

2. O conhecimento científico, por seu próprio movimento interno, chegou aos confins, onde pode começar o diálogo com outras formas de conhecimento. Neste sentido, reconhecendo as diferenças fundamentais entre a ciência e a Tradição, constatamos não a sua oposição, mas a sua complementaridade. O encontro inesperado e enriquecedor entre a ciência e as diferentes Tradições do mundo permite pensar no aparecimento de uma nova visão da humanidade, até de um novo racionalismo, que poderia levar a uma nova perspectiva metafísica.

3. Recusando qualquer projeto globalizador, qualquer sistema fechado, qualquer nova utopia, reconhecemos, ao mesmo tempo, a urgência de uma pesquisa transdisciplinar em intercâmbio dinâmico entre as ciências 'exatas', as ciências 'humanas', a arte e a Tradição. De certa forma, esta abordagem transdisciplinar está inscrita em nosso próprio cérebro, através da interação dinâmica entre seus dois hemisférios. O estudo conjunto da natureza e do imaginário, do universo e do homem poderia, assim melhor aproximar-nos do real e permitir-nos enfrentar melhor os diferentes desafios de nossa época.

4. O ensino convencional da ciência, através de uma apresentação linear dos acontecimentos, dissimula a ruptura entre a ciência contemporânea e as visões ultrapassadas do mundo. Reconhecemos a urgência da pesquisa de novos métodos de educação, que levem em conta os avanços da ciência, os quais se harmonizam agora com as grandes Tradições culturais, cuja preservação e estudo aprofundado parecem fundamentais. A UNESCO seria a organização apropriada para promover tais idéias.

5. Os desafios de nossa época - o desafio da autodestruição de nossa espécie, o desafio da informática, o desafio genético etc. - esclarecem de uma nova maneira a responsabilidade social dos cientistas, na iniciativa e na aplicação da pesquisa ao mesmo tempo. Se os cientistas não podem decidir quanto à aplicação de suas próprias descobertas, não devem assistir passivamente à aplicação cega de suas descobertas. Em nossa opinião, a amplidão dos desafios contemporâneos demanda, de um lado, a informação rigorosa da opinião pública e, de outro lado, a criação de órgãos de orientação e até de decisão de natureza pluri e transdisciplinar.

6. Expressamos a esperança de que a UNESCO levará adiante esta iniciativa, estimulando uma reflexão dirigida para a universalidade e a transdisciplinaridade.

Agradecemos à UNESCO que tomou a iniciativa de organizar tal encontro, em conformidade com sua vocação de universalidade. Agradecemos também à Fundação Giorgio CINI por ter permitido a realização em um local ideal para o desenvolvimento deste fórum."

3 CARTA DE BRASILIA

"Restabelecendo as ligações com a sabedoria antiga, em 1978, na Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, foram lançadas sementes do movimento holístico, através da criação da Associação Transpessoal Internacional, de onde emergiram encontros internacionais entre a ciência, arte, filosofia, e tradições espirituais. Desse movimento nasceram colóquios independentes com os de Córdoba e Tsukuba, que culminaram na Declaração de Veneza, da Unesco, e na criação, em Paris, da Associação e Universidade Holística Internacional, em 1986.

1. Os I CONGRESSO HOLISTICO INTERNACIONAL e o I CONGRESSO HOLISTICO BRASILEIRO, ocorridos em Brasília de 26 a 29 de março de 1987, reafirmam esta relação entre o homem e o universo, entre a parte e o todo, e enfatizam as conseqüências concretas da descoberta da complementaridade entre as ciências e Tradições de sabedoria, gerando a abordagem transdisciplinar.

2. Precisamos nos tornar contemporâneos do nosso tempo. É necessário harmonizar nossa visão do universo e nosso mundo relacional com a profunda evolução científica em marcha, com a nova epistemologia.

3. Uma nova civilização está nascendo, uma mutação de consciência está em curso. Ela se traduz pelo progressivo reconhecimento mundial da visão holística, que estabelece pontes sobre todas as fronteiras do conhecimento humano, resgatando o amor essencial como base da veiculação entre todos os viventes.

4. Não opor e não mesclar são dois princípios fundamentais da visão holística, evitando assim os riscos do sectarismo, do pseudo-sincretismo e de todas as formas redutivas da identidade dos seres e das culturas.

5. Diante dos riscos da fragmentação e desvinculação que conduz ao caos da violência e da confusão, ameaçando as pessoas e as nações, apontamos para a opção holística.

6. O século XXI será holístico, ou não será.

Brasília, 29 de março de 1987."



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNAMO, N. *Dicionário de filosofia*. [tradução de Alfredo Bosi], 2ª ed., São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ALMEIDA, V.L.P. de. A espiral contemplativa. *Revista THOT*. Palas Athena, nº 59, p. 36-8, 1984.
- ARANTES, J.T. A procura de uma nova visão de mundo. *Agora: Jornal de Ciência e Cultura*. UNESP, Ano II, 5, 1991.
- AZEVEDO, M. N. Hinduísmo, Budismo e Sufismo: uma convergência. In BRANDAO, Dênis M. S. e CREMA, Roberto (orgª.). *O novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística*. São Paulo: Summus, 1991.
- BACON, F. *Novum Organum* ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. In *Os Pensadores*. [tradução de José Aluysio Reis de Andrade], São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BACHELARD, G. *A Epistemologia*. [trad. de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira], Lisboa: Edições 70, 1984.
- BERGSON, H. *Cartas, conferências e outros escritos*. In *Os Pensadores*. [trad. de Franklin Leopoldo e Silva, Nathanael Caxeiro], São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BOFF, L. *Ecologia, mundialização, espiritualidade: a emergência de gênero de um novo paradigma*. São Paulo: Atica, 1993.
- BONO, E. *Ecologia e Política à luz do Tao*, Rio de Janeiro: Record, 1982.
- BRANDAO, D.M.S. e CREMA, R. (orgª) *Visão holística em psicologia e educação*. São Paulo: Summus, 1991.



- _____. *O novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística*. São Paulo: Summus, 1991.
- BRUNER, J. S. *O processo da educação*. [trad. de Lódio Lourenço de Oliveira], 3ª ed., São Paulo: Nacional, 1973.
- BRUNO, G. Sobre o infinito, o universo e os mundos. In *Os Pensadores*. [tradução de Helda Barraco e Nestor Deola], 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação*. [tradução de Alvaro Cabral], São Paulo: Cultrix, 1986.
- _____. *O Tao da Física - um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental*. [tradução de José Fernandes Dias], São Paulo: Cultrix, 1984.
- _____. Ecologia profunda: um novo Renascimento. *Revista THOT*, Palas Athena, nº 57, p. 10-5, 1993.
- _____. *Sabedoria incomum*. [trad. de Carlos Afonso Malferrari], São Paulo: Cultrix, 1990.
- CARVALHO, E. de A. Por um conhecimento selvagem. *Agora: Jornal de Ciência e Cultura*. UNESP, Ano II, 3, 1990.
- CREMA, R. Por uma educação holística: o resgate da inteireza. *Revista Dois Pontos - Teoria & Prática em Educação*. v. 2, 16, p. 76-9, Belo Horizonte: Sistema Pitágoras de Ensino, 1993.
- _____. *Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma*. São Paulo: Summus, 1989.
- _____. Abordagem holística: integração do método analítico e sintético. In *O novo paradigma holístico*, São Paulo: Summus, 1991.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua Portuguesa*. assintentes: Cláudio Mello Sobrinho et al. 2ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CUNHA, M. F. N. da. A pedagogia holística face às exigências de uma nova educação. *Revista Tecnologia Educacional*. v. 20, p. 98-9, jan/abril, Rio de Janeiro: ABT, 1991.

DECLARAÇÃO DE VENEZA - "A ciência face aos confins do conhecimento: o prólogo de nosso passado cultural"- 1986. In CREMA, Roberto. *Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma*. São Paulo: Summus, 1989.

DESCARTES, R. Discurso do Método. In *Obra escolhida*. [tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior], São Paulo: D E L, 1962.

DYCHTOWALD, K. Reflexões sobre o Paradigma Holográfico. In WILBER, K. (org.) *O Paradigma Holográfico e outros paradoxos: explorando o flanco dianteiro da ciência*. [tradução de Maria de Lourdes Eichenberger e Newton R. Eichenberg], São Paulo: Cultrix, 1991.

FARIA, W. de. *Teorias de ensino*. São Paulo: EPU, 1987

FERGUSON, M. *A conspiração aquariana: transformações pessoais e sociais nos anos 80*. [tradução de Carlos Evaristo M. Costa], 4ª ed., Rio de Janeiro: Record, 1980

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 4ª ed., São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986

GATE: Global Alliance for Transforming Education. Education 2000: A Holistic Perspective (supl.) In *Holistic Education Review*, v. 4, nº. 4, Brandon - EUA: Holistic Education Press, 1991.

GUATARI, F. *As três ecologias*. [tradução de Maria Cristina F. Bittencourt], Campinas: Papirus, 1990.



GREGORI, W. *Cibernética Social*. São Paulo: Cortez, 1984.

HOBBS, T. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. In *Os Pensadores*. [tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz N. da Silva], 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HUANG, A. C. *Expansão e recolhimento: a essência do t'ai chi*. [tradução de George Schlesinger e Mauro Rubinstein], 3ª ed., São Paulo: Summus, 1979.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1978.

LOCKE, J. *Ensaio acerca do entendimento humano*. In *Os pensadores*. [tradução de Anwar Aiex e E. Jacy Monteiro], 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LUTZEMBERGER, J. *Gaia - o planeta vivo (por um caminho suave)*. Porto Alegre: L & P.M., 1990.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. [tradução de Newton Ramos-de-Oliveira], São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1991.

MEZHUIEV, V. *La cultura y la historia*. [traduzido do russo por Maria Regla], Moscou: Editorial Progreso, 1980.

MILLER, R. *Holism and Meaning: foundations for a coherent holistic theory*. *Holistic Education Review*. Holistic Education Press, v. 4, nº 3, 1991.

NARANJO, C. *Educando a pessoa como um todo para um mundo todo*. In BRANDÃO, D. M. S. e CREMA, R. (orgs) *Visão Holística em psicologia e educação*. São Paulo: Summus, 1991.



PIETRONI, I. *Viver holístico*. [tradução de Heloísa de Melo M. Costa], São Paulo: Summus, 1989.

REALE, G. e ANTISERI, D. *História da filosofia: Antiguidade e Idade Média*. [tradução de Alvaro Cunha], 2ª ed., São Paulo: Paulinas, 1990a.

_____. *História da filosofia: do Humanismo a Kant*. [tradução de Alvaro Cunha], São Paulo: Paulinas, 1990b.

_____. *História da filosofia: do Romantismo até nossos dias*. [tradução de Alvaro Cunha], São Paulo: Paulinas, 1991.

RIBEIRO, J. P. Educação holística. In BRANDÃO, Dênis M. S. e CREMA, Roberto. (orgs) *Visão Holística em Psicologia e Educação*. São Paulo: Summus, 1991.

ROGERS, C. *Liberdade para aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

RONCA, A.C.C. O modelo de ensino de David Ausubel. In PENTREDO, W.M. (org.) *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papelivros, 1986.

ROSSI, P. *Os filósofos e as máquinas, 1400-1700*. [tradução de Federico Caroti], São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1991.

SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

TOFFLER, A. *A terceira onda*. [tradução de João Távora], 6ª edição, Rio de Janeiro: Record, 1980.

UnHI - Universidade Holística Internacional de Brasília. *Documentos Inaugurais*. (apostila) Brasília, 1988.



_____. *Plano de formação holística de base*. (apostila) Brasília, 1989.

_____. *Manual da Formação Holística de Base*. (apostila), Brasília, 1993.

VALLE, J. M. F. do. *Valor e Educação*. São Paulo. 1983. tese (Doutorado em Filosofia da Educação) - PUC.

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

_____. et al. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.

_____. *Nova linguagem holística: pontes sobre as fronteiras das ciências físicas, biológicas, humanas e tradições espirituais*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

_____. O ser humano desajustado cria ma sociedade desajustada. *Revista Ecologia e Desenvolvimento*. ano 3, nº 44, Rio de Janeiro: Editora Terceiro Mundo, 1994.

WILBER, K. (org.) *O paradigma holográfico e outros paradoxos: explorando o flanco dianteiro da ciência*. [trad. de Maria de Lourdes Eichenberger e Newton R. Eichenberg], São Paulo: Cultrix, 1991.



