

CONSTRUÇÃO (AUTO)BIOGRÁFICA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UM OLHAR DESDE UMA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL¹

(Auto)Biographical construction and educator formation: a view from a transpersonal perspective

Elydio dos Santos Neto

elydio.santos@metodista.br

Resumo

Este trabalho é um esforço teórico que pergunta sobre a importância, a necessidade e a propriedade da construção de narrativas (auto)biográficas, na formação de educadores, quando se assume um ponto de vista transpessoal. Num primeiro momento, apresento o que estou chamando de concepção transpessoal do ser humano. Mostro as referências teóricas que assumi – desde a perspectiva da psicologia transpessoal de Stanislav Grof, da antropolítica de Edgar Morin e da concepção de educação de Paulo Freire – para explicitar um olhar transpessoal sobre o processo educativo escolar. Passo, então, a evidenciar como compreendo a construção de (auto)biografias na formação dos educadores, partindo das elaborações principalmente de Franco Ferrarotti, Antonio Nóvoa, Marie-Christine Josso e do meu trabalho prático com tais abordagens em cursos de graduação e pós-graduação. A partir daí, explicito como percebo as contribuições da construção (auto)biográfica na formação de educadores, desde uma perspectiva transpessoal, afirmando que esta perspectiva compreende e assimila o trabalho com as (auto)biografias, ainda que a recíproca não seja verdadeira. Concluo mostrando como a aproximação entre o trabalho (auto)biográfico e a abordagem transpessoal pode ser importante na constituição de sujeitos/educadores capazes de trabalhar em prol da educação de sujeitos/educandos com capacidade de autonomia, autoria e inteireza.

Palavras-chave: (auto)biografia; transpessoal; formação de educadores.

Abstract

The present text systemize the results of a developed prosopographic study next to discipline Practical of Research – Researching the Pertaining to School Culture, under the orientation of teacher and doctor Maria Helena Câmara Bastos, Ph.D., from the College of Education of the PUCRS. The prosopographic studies are recurrent in the familiar cluster analysis of different sectors, such as politics, economy and medicine, but they are not common in teaching, subject matter of this research – a study of a teaching case in the Guadagnim family. Eleven of Luiz and Elisa Guadagnim's seventeen children opted to pursue a teaching career, followed by 26 grandchildren and some more great-grandchildren. A survey was conducted in this corpus in order to find the common basic characteristics of this group. The resources used were photos, school records and verbal stories of their descendants. The conclusions show that that this family group's history of professional life is linked with the very history of education, more specifically with that of the Italian immigration culture, revealing the school practices common to determined periods. Besides, social prestige associated with the profession also appears as one of the results of the choice of profession by Luiz Guadagnim's descendants.

Key words: (auto)biography; transpersonal; educator formation.

Uma concepção transpessoal do ser humano a partir do diálogo com Grof, Freire e Morin

Entendo que toda proposta educacional é fundada sobre uma determinada concepção antropológica² ou concepção de ser humano. A concepção antropológica é, pois, um dos principais fundamentos sobre os quais se constrói uma forma específica de ver o mundo e nele agir, assim como é uma das bases sobre as quais se levanta a correspondente proposta educativa. Assim sendo, ter clareza da concepção antropológica que sustenta uma determinada proposta educacional é condição fundamental para fazer uma leitura crítica, em profundidade, da mesma proposta, ao mesmo tempo em que é uma possibilidade para fazer também uma leitura prospectiva desta mesma proposta, isto é, estudar até onde ela será capaz de chegar com a formação dos seres humanos, a partir dos fundamentos que escolheu.

O século XX abrigou um grande número de estudos críticos sobre a escola. Bourdieu e Passeron (1975), Baudelot e Establet (1977), Althusser (1985), Illich (1973) e Snyders (1977) fizeram a crítica da escola dentro da sociedade capitalista, evidenciando-a como reprodutora desta sociedade, mas, também, como no caso de Snyders, identificando, em seu interior, espaços de contradição que a colocam em condições de participar do processo de luta pela transformação da sociedade. No Brasil, alguns autores também fizeram esta crítica ou a enriqueceram. É o caso de Freire (1970, 1995), Saviani (1989), Libâneo (1985), Severino (1986), Rodrigues (1985), Patto (1999) e Penin (1989). Do ponto de vista do currículo, Apple (1982, 1999) mostrou e tem mostrado a vinculação entre as ideologias em conflito na sociedade e sua manifestação nos currículos escolares. As teorias de Piaget, Ferreiro, Vigotsky e Wallon suscitaram um variado número de estudos que analisaram criticamente o processo de construção do conhecimento no interior da escola, como, por exemplo, Oliveira (1994); Macedo (1994); Kramer (1993); La Taille, Oliveira e Dantas (1992). Mais recentemente Romão (1997) e Gentili (1997) explicitaram as determinações do Neoliberalismo sobre a escola.

Quero destacar aqui que, além das críticas acima apontadas, fundamentadas quase sempre no pensamento dialético marxista ou na psicologia genética, outras elaborações críticas começaram a surgir a partir do que vem se convencendo chamar “crise de transição paradigmática”. Algumas destas análises se por um lado reconhecem a importância e necessidade dos referenciais oriundos do marxismo e da psicologia genética, por outro afirmam a sua insuficiência. É o caso de estudos como Cardoso (1995), Espírito Santo (1996), Moraes (1997), D’Ambrosio (1999), Santos Neto (1998, 2002 e 2006) e Guerreiro (2003).

Estes estudos afirmam a existência de uma visão de mundo calcada fundamentalmente sobre as construções de Descartes e Newton, e que tem sido referência principal, no Ocidente, para a construção dos seres humanos individuais e também da sociedade capitalista. É o que Capra (1992) denominou paradigma newtoniano-cartesiano. Este paradigma traz uma concepção reducionista do ser humano, pois está preso a um realismo materialista que entende a realidade como constituída basicamente de objetos “independentemente” dos sujeitos que a produzem e a conhecem, limitando-se a uma compreensão racionalista, cientificista, dualista e mecanicista do mundo.

As consequências deste paradigma na educação escolar foram bem expressas por Moraes (1997, p. 44; p. 50-51):

A visão antropológica do homem-máquina que aloja uma alma, cuja essência é o pensamento e que provocou o dualismo entre matéria e mente, o corpo e a alma,

continua tendo profundas repercussões no pensamento ocidental, com desdobramentos nas mais diferentes áreas do conhecimento humano, como na Biologia, na Medicina, na Psicologia e na Educação, para citar apenas algumas delas. Esta visão nos levou a aceitar o nosso corpo separado de nossa mente, como coisas absolutamente desconectadas. (...) Na área educacional, as influências do pensamento cartesiano-newtoniano parecem ainda mais graves considerando o seu significado para a formação de novas gerações, com sérias implicações para o futuro da humanidade. (...) Na escola, continuamos limitando nossas crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar. (...) Apesar de todas as correntes filosóficas que continuam disputando o espaço pedagógico, o que observamos é que a escola atual continua influenciada pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido. Conseqüentemente, é uma escola submetida a um controle rígido, a um sistema paternalista hierárquico, autoritário, dogmático, não percebendo as mudanças ao seu redor e, na maioria das vezes, resistindo a elas.

Estamos observando o surgimento de propostas educacionais que se diferenciam, no processo de construção de sua prática, daquilo que denuncia Moraes. Entretanto, esses limites explicitados ainda estão fortemente presentes nas escolas, mesmo naquelas que conseguiram avanços significativos no sentido da democratização, do diálogo e da construção de sujeitos autores de si e da história.

Entre nós, brasileiros, desde o final dos últimos anos 50, Paulo Freire (1970, 1986, 1992, 1996) veio construindo uma concepção de ser humano muito rica e provocativa, da qual destaco os aspectos do inacabamento, da historicidade, da dialogicidade, da politicidade e da esperança. Este esforço de elaboração antropológica, ainda que embutido nas diferentes temáticas que tratou, perdurou até a publicação de sua última obra: “Pedagogia da Autonomia”.

Com Freire compreendo o ser humano como inacabado e, portanto, aberto; como um ser de desejo (FREIRE, 2001, p. 37); como um ser social e político que se constrói nas relações com os outros seres humanos; como um ser singular que cria sua peculiar maneira de ser, embora faça parte, com os outros, da mesma espécie humana; como um ser que tem uma história, se constrói na história e constrói história; como um ser que interpreta o mundo; como um ser que se empenha em atribuir sentido às experiências que vive; que age no mundo; que precisa aprender para construir a sua maneira de ser.

Para este autor, inacabamento e esperança estão presentes de forma conjunta na condição humana:

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. (FREIRE, 2000b, p. 114)

Somos seres de intervenção, nossa vocação ontológica é a de “ser mais”, de transgredir, de fazer rupturas, de movimentar a história. História compreendida aqui como possibilidade, isto é, o amanhã é problemático e é construído mediante a ação transformadora no hoje (FREIRE, 2000a, p. 40).

Somos seres políticos, capazes de desvelar a beleza escondida nas coisas do mundo; seres poéticos, capazes de amar, de criar, de sonhar, de lutar; seres utópicos; um projeto ilimitado. Mas também capazes de explorar o outro, de “matar” o sonho, de negar a liberdade, de desumanizar. Desta forma, se

a humanização é uma possibilidade de nossa condição de ser inconcluso, seu contrário também o é, ou seja, outra possibilidade é a desumanização. No entanto, e aqui concordando com Freire, apenas a humanização seria nossa vocação ontológica, vocação esta negada na opressão e na injustiça, mas afirmada no desejo de liberdade e de justiça.

Esta maneira de compreender o ser humano coloca a permanente necessidade de reinventar o mundo, construir sua boniteza. Boniteza que passa pela nossa capacidade de imaginar, de criar, de agir, de transgredir e de nos comprometer com a existência humana, alimentados, para tanto, pela esperança. Esperança que faz parte da condição humana, pois sem ela não haveria história. É ela que nos motiva a resistir e enfrentar os obstáculos que impedem nossa alegria, que instiga nossa curiosidade na busca da compreensão e transformação do mundo. Mundo que reivindica hoje, mais do que nunca, nossa opção por uma educação libertadora. Talvez aqui tenhamos o maior desafio da educação e da escola, o desafio da esperança, da crença em nossa possibilidade de reinventarmos o mundo.

A partir destas concepções, a leitura do mundo para Freire ganha contornos especiais. É por intermédio dela que o sujeito pode afirmar-se no mundo com autonomia e capacidade de autoria. Na Pedagogia Dialógica ou Pedagogia da Esperança o diálogo entre educador e educando tem especial importância, uma vez que é um dos elementos fundamentais para superar a pedagogia autoritária, que impõe sua visão de mundo e impede a construção da autoria e da autonomia. Diálogo compreendido aqui como encontro entre mulheres e homens para “serem mais”, na perspectiva de sua humanização. Ninguém se educa sozinho e sim em comunhão, e o diálogo é a forma que nós, seres humanos, historicamente, criamos para comunicar o mundo e assim modificá-lo. É, portanto, um ato de criação e recriação. O diálogo solicita de nós o aprendizado da escuta, o que só é possível fazer quando reconhecemos o outro como sujeito, quando não discrimino, quando estou aberto a aprender com ele. Somente escutando é que aprendemos a falar com o outro e não para o outro.

A escola para Freire é, pois, um lugar de rigor e alegria, de construção do humano via conhecimento, crítica, consciência do inacabamento, afeto, diálogo, arte, política, amizade e partilha.

Edgar Morin é um pensador transdisciplinar que tem dedicado algumas de suas obras à educação (2000a, 2000b, 2003). Nelas é fundamental o conceito de complexidade, que para o autor (1995, p. 20) significa:

O que é a complexidade? À primeira vista, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados (coloca o paradoxo do uno e do múltiplo). Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza...

É a partir deste conceito de complexidade que Morin faz a crítica ao paradigma cartesiano, identificando nele o que chama de *inteligência cega* (1995, p. 16), pelo reducionismo de sua visão de mundo que destrói os conjuntos e as totalidades. Não nega que este paradigma deu uma contribuição muito grande à cultura ocidental e planetária, sobretudo na perspectiva da ciência e das aplicações tecnológicas, mas aponta três características internas problemáticas neste paradigma (idem, p. 16-19): a *disjunção* (fragmentação das diferentes áreas do conhecimento), o *reducionismo* (reduziu o complexo ao simples, o biológico ao físico, o humano ao biológico) e a *abstração* (abstraindo a parte, especializando-

se nela e tomando-a pelo todo). A partir daí, defende uma reforma do pensamento que seja sensível à complexidade da condição humana.

Com este autor defendo uma concepção de ser humano na qual este é entendido como *homo complexus*, isto é, um ser que é tecido de muitos e diferentes fios, entre os quais a racionalidade, a corporeidade, a emocionalidade. Além disso, carrega consigo, de maneira bipolarizada, características que se antagonizam: é sapiens e demens (sábio e louco), faber e ludens (trabalhador e lúdico), empiricus e imaginarius (empírico e imaginário), economicus e consumans (econômico e consumista), prosaicus e poéticas (prosaico e poético); é também capaz de subjetividade e de objetividade, de amor e de ódio, de racionalidades e de irracionalidades (Cf. Morin, 2000a, p. 58-59). É um ser inacabado, que se constrói permanentemente na história, nas relações políticas e nas relações intersubjetivas com os outros seres humanos imersos no contexto natural e cultural.

Por isso, para Morin é tarefa fundamental da escola ensinar que o “viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida” (2000b, p. 47), ou seja, não é suficiente que a escola trabalhe na perspectiva tão somente cognitiva. É preciso ajudar os alunos a transformarem o conhecimento em vida, em experiência, de modo a poderem construir-se como seres humanos, enfrentando as exigências e contradições, no plano individual e coletivo, de sua condição complexa.

Em sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” apresenta os saberes que considera necessário serem desenvolvidos pelos educandos em nosso tempo histórico: aprender a lidar com as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão; saber trabalhar com os princípios do conhecimento pertinente (o contexto, o global, o multidimensional, o complexo); conhecer a complexidade da condição humana; tomar consciência sobre como tem sido construída a identidade terrena e quais as ameaças que ela sofre; desenvolver a capacidade de trabalhar com as incertezas; ser capaz de relacionar-se com as alteridades, humanas ou não, com capacidade de compreensão; conseguir construir a vida e a existência a partir das diferenças individuais/sociais/culturais, assumindo um projeto ético permanente, retomado, refletido e criticado.

Stanislav Grof é um pesquisador da área da Psiquiatria que tem como objeto de estudo a consciência humana. Não é propriamente filósofo, pedagogo ou educador. Então por que fui buscá-lo? Porque de suas pesquisas empíricas com a consciência humana³, inicialmente investigando o ácido lisérgico e depois criando a Respiração Holotrópica, emergiu uma interessante cartografia da consciência que sugere que a condição humana, o sujeito humano, tem muito mais aspectos a serem considerados em sua antropologia do que aquilo que vêm propondo as antropologias fundadas no paradigma newtoniano-cartesiano. E mais, sua cartografia e, conseqüentemente sua antropologia, são frutos de experiências empíricas com a consciência.

Grof, mediante a instalação de estados ampliados de consciência, registrou e gravou em fitas magnéticas os conteúdos elaborados pelos sujeitos de sua investigação. Coletou tais relatos, catalogou-os, organizou-os e ousou uma nova interpretação que vai além do inconsciente pessoal como proposto por Freud. Isto quer dizer que a nova cartografia que propõe não é oriunda de estudos teológicos a partir da revelação de livros sagrados e nem de especulação filosófica e metafísica. É fruto de suas investigações com os estados ampliados de consciência e, portanto, tem uma base empírica.

Os detalhes da construção da cartografia sugerida por Grof encontram-se bem descritos em seus livros. Vou apresentar aqui uma breve síntese⁴ para que o leitor tenha, posteriormente, condições de compreender a concepção antropológica – concepção de ser humano – que dela emana. A cartografia

de Grof distingue quatro níveis na consciência: a barreira sensorial, o nível biográfico-rememorativo, o nível perinatal e o nível transpessoal.

O primeiro nível, *a barreira sensorial*, diz respeito a sensações físicas que sentimos quando entramos em processo de expansão da consciência e não tem muito significado na perspectiva do autoconhecimento. São sensações relativas à visão, à audição e ao olfato, por exemplo.

O segundo nível, *o biográfico-rememorativo*, diz respeito às nossas memórias biográficas com nossos pais e pessoas próximas a nós; e à memória de acontecimentos que nos marcaram positiva ou negativamente. Aqui é possível ver toda a dinâmica psíquica como ensinada por Freud.

O terceiro nível, *o perinatal*, diz respeito à memória e ao aprendizado experimentado por ocasião do processo de nascimento dos seres humanos, processo este que Grof chama de *morte-renascimento*, por toda dramaticidade e risco que traz. Sua cartografia sugere a existência, no nível perinatal, de quatro matrizes de aprendizado que se constituem neste momento e que, embora permaneçam inconscientes, atuam na vida pós-uterina, participando da definição de nossas características pessoais. São as Matrizes Perinatais Básicas (MPB):

- **Matriz Perinatal Básica I (MPBI)** – também chamada por Grof de *O Universo Amniótico*: esta matriz tem sua base biológica na unidade simbiótica entre o feto e o organismo materno. A experiência do feto pode ser uma experiência de conforto, segurança, tranquilidade e paz – o que o autor chama de “berço bom” – ou pode ser uma experiência de distúrbios, desconfortos e inseguranças, especialmente nos períodos finais da gestação, o “berço ruim”. Para Grof, a qualidade da experiência na vida intrauterina é um dos determinantes de comportamento futuro do sujeito humano, obviamente que em combinação com inúmeros outros fatores da vida pós-uterina. As figuras abaixo (1 e 2) são pinturas de autoria do próprio Stanislav Grof que representam o que chamou de berço bom e berço ruim. Nos processos de respiração holotrópica, em estado ampliado de consciência, as experiências vivenciadas são, muitas vezes, marcadas por imagens deste tipo que Grof representou em suas pinturas. Posteriormente podem ser trabalhadas em processos psicoterápicos que guardam sensibilidade para com uma visão mais ampliada do ser humano.



Fig. 1 – Representação de Berço Bom⁶



Fig. 2 – Representação de Berço Ruim⁷

• **MPBII ou *Devoração Cósmica Sem Saída***: ocorre no segundo momento biológico do parto, e é uma situação de enorme tensão para o feto, uma vez que se inicia o processo que prepara o nascimento. A sensação para o feto é tão crítica, principalmente se este experimentou o “berço bom”, que Grof denominou esta matriz de *devoração cósmica*. Na vida pós-uterina, esta matriz associa-se a situações de estar sem saída e sem esperança pela dimensão de opressão. Permanecer preso a esta sensação pode facilitar ao sujeito assumir o papel de vítima em sua vida cotidiana. A figura 3, também de autoria de Grof, representa a experiência dos primeiros sintomas do parto biológico e da influência da Matriz Perinatal Básica II.

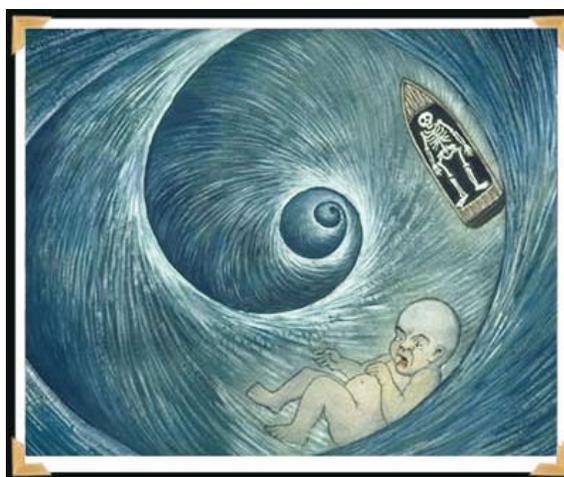


Fig. 3 – Representação dos primeiros momentos do parto biológico⁸

• **MPBIII ou *A Luta Morte-Renascimento***: esta matriz corresponde ao terceiro momento do parto, quando o feto começa a travessia pelo canal do nascimento. É um momento de luta e esperança. Luta porque a situação é ainda de muita opressão, mas, ao mesmo tempo, é de esperança porque é a possibilidade de fazer a travessia e superar as ameaças deste momento. A figura 4, quadro do pintor suíço Hansruedi Giger, selecionada pelo próprio Grof em seu livro *Além do Cérebro*⁹, sugere a experiência da MPB III ao combinar “a fragilidade anatômica dos fetos com uma maquinaria agressiva e faixas constrictivas de aço à volta da cabeça, sugerindo o nascimento”.



Fig. 4 – Pintura que sugere uma representação de MPB III

• **MPBIV ou *Experiência de Morte e Renascimento***: é o ápice do processo de nascimento, quando o feto finalmente completa a saída do útero materno e ganha o espaço exterior. Biologicamente, tal processo apresenta os indícios ainda de luta, mas já dentro de um estágio mais evoluído e menos agressivo. Os episódios da vida pós-natal que se ligam à MPBIV são aqueles relacionados a vitórias, sucessos e triunfos sobre situações perigosas. A figura 5, de autoria de Grof, representa a Fênix que, para o autor, é um símbolo bastante apropriado de morte-renascimento, “uma vez que envolve morte pelo fogo, nascimento de algo novo e movimento em direção da fonte de luz”.



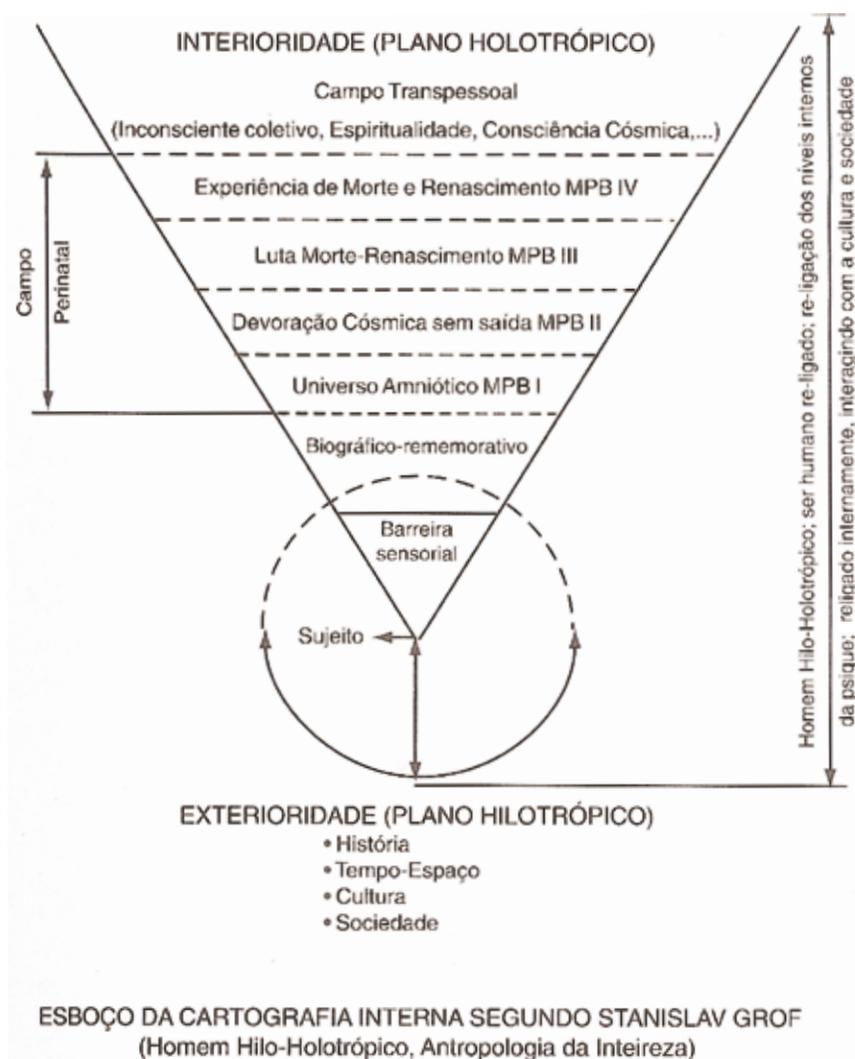
Fig. 5 – Representação do momento de transição da MPB III para MPB IV: nascimento, luz, vitória¹⁰

Grof sugere que experiências de muita dor e sofrimento, numa dessas matrizes, podem fazer com que o sujeito em questão guarde com esta matriz uma relação de *Matriz Negativa*, e afirma que “muitas observações sobre o indivíduo que está sob forte influência de matrizes perinatais negativas sugerem que ele encara a vida e seus problemas de um modo não somente vazio, mas com consequências destrutivas para si e para os outros, a longo prazo” (1987, p. 307-308). Entretanto, afirma também que tais experiências podem ser acessadas (criou um processo para isto: a *Respiração Holotrópica*) e liberadas, tornando a vida do sujeito mais adequada ao desenvolvimento pleno. O processo perinatal abre espaço para o quarto nível da consciência.

O quarto nível da consciência é *o domínio transpessoal*. De acordo com Grof, as matrizes perinatais, anteriormente apresentadas, são uma ponte e fazem a comunicação entre a nossa psique individual e aquilo que Jung chamou de *Inconsciente Coletivo*. De fato as experiências com as diferentes matrizes perinatais mostram, além das lembranças do parto biológico, sequências que podem apresentar a história da humanidade, o envolvimento com reinos e seres mitológicos, a identificação com animais, etc. Todos estes elementos fazem parte do domínio transpessoal, que é um “lugar” descoberto pela moderna pesquisa da consciência e que está além dos campos biográfico e perinatal. É bem verdade que muitas culturas e tradições espirituais já conhecem tais domínios há muito tempo. A ciência moderna, porém, somente agora, com as últimas décadas de pesquisa da consciência, chegou a trabalhar com tal domínio que foge aos limites impostos pelo paradigma newtoniano-cartesiano. Este é o nível no qual, por meio da consciência ampliada, as barreiras de tempo e espaço, rigorosamente estudadas

no paradigma newtoniano-cartesiano, desaparecem e dão lugar à percepção da unidade que perpassa o mundo humano, o mundo da natureza e a realidade cósmica. Aqui Grof identificou uma série de experiências, espirituais inclusive, que a humanidade há muito conhece, mas que permaneceram sufocadas, e às vezes consideradas como doências, por uma concepção paradigmática redutiva e fragmentada. É a partir, sobretudo, deste nível, que é possível considerar a espiritualidade do ser humano e também a sua dimensão ecológica, que o liga ao mundo da natureza.

Na tentativa de facilitar a compreensão da cartografia Grofiana proponho o seguinte esquema didático:



A cartografia que apresentei sugere uma *antropologia da inteireza*, uma vez que Grof defende que o ser humano, para desenvolver-se plenamente, precisa *re-ligar* as dimensões internas de sua psique ao mesmo tempo em que necessita reconhecer suas vinculações com a realidade exterior a si mesmo, o mundo da cultura. Entende que o sujeito pode viver fragmentado: a cultura newtoniano-cartesiana tende a fixá-lo nos dois primeiros níveis da consciência da cartografia proposta. A consequência é uma vida angustiada e atormentada pela falta da energia que vem dos demais níveis da consciência e que podem ajudar a introduzir equilíbrio, ânimo, entusiasmo, capacidade de cuidado e sentido à vida.

O sujeito religado pode contribuir favoravelmente para a construção de uma cultura de paz e solidariedade. Grof chega mesmo a dizer que as situações de exploração, opressão, miséria, fome, guerras e enfermidades que nossa humanidade vive são sintomas de problemas

não apenas econômicos, políticos e tecnológicos. São reflexos do estado emocional, moral e espiritual da humanidade contemporânea. (...) Esses elementos destruidores e autodestrutivos na atual condição humana são uma conseqüência direta da alienação da humanidade moderna, tanto de si mesma como da vida e dos valores espirituais. (1992, p. 249-250)

Trouxe contribuições das concepções antropológicas de Paulo Freire, Edgar Morin e Stanislav Grof para mostrar o reducionismo da concepção antropológica fundada no paradigma newtoniano-cartesiano. A partir do diálogo com estes autores, entendo o ser humano como um sujeito complexo e transpessoal, hilotrópico (=direcionado à materialidade) e holotrópico (=direcionado à totalidade). Neste sujeito estão presentes a racionalidade, a corporeidade, a emocionalidade e a espiritualidade, passadas por polaridades que nos fazem nos construir na história como *homo sapiens-demens*, em meio ao conjunto dos outros seres humanos, na coletividade, o que exige uma atenção constante à complexidade *sujeito individual-sujeito coletivo*. Tal construção, sempre inacabada, e, portanto, sempre propiciadora de esperança, se faz muitas vezes entre conflitos, contradições e sofrimentos, mas comporta também o desenvolvimento com amadurecimento, integração e solidariedade. Ao usar o termo transpessoal não se pretende negar o pessoal. O termo transpessoal expressa uma concepção mais ampliada de ser humano, isto é, ele não se reduz ao seu ego construído na cultura e nas sociedades. É isto também, mas não só isto. Compreende que a construção do ser humano exige o pessoal e o transpessoal. Este transpessoal significa “sair de si”, de seu ego racional, e mover-se em direção aos níveis mais profundos de si mesmo; em direção aos outros seres humanos na vida interpessoal, social e cultural; em direção à natureza, aos demais vivos e ao próprio cosmo. No limite significa abrir-se, inclusive, à perspectiva do mistério que envolve a origem e o desenvolvimento da vida. Não se trata, portanto, de negar o pessoal, mas de estar aberto ao transpessoal e assim gerar maior capacidade de cuidado para com a vida. Esta maneira de compreender o ser humano exige do educador um empenho de autoconhecimento, uma vez que é no trabalho consciente de religação de suas características, advindas da realidade interior e da realidade exterior, que se faz a consciência com a qual se apresenta ao trabalho educativo.

A partir desta antropologia é possível, pois, pensar em outra educação. E é importante lembrar que educação não se confunde com ciência; e por mais que necessite desta é necessário que a educação esteja atenta aos diversos aspectos da condição humana e sua educabilidade. Assim, é possível pensar em uma educação “na/para” inteireza. Esta concepção de educação não advoga abandonar a luta política no contexto da história, mas, ao contrário, defende a participação política do educador por inteiro, religado e, portanto, com energia suficiente para enfrentar obstáculos, construir sentido, favorecer a partilha, encarar os conflitos e ajudar a gerar uma cultura de paz.

A construção de (auto)biografias na formação de educadores: fundamentos teórico-metodológicos

Um dos fundamentos principais de meu trabalho com as (auto)biografias está numa afirmação de Nóvoa, no livro “Vidas de Professores”:

Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino para além da subjetividade do professor foi considerada um sucesso científico e um passo essencial, em direção a uma ciência objetiva da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parênteses a especificidade irreduzível da ação de cada professor, numa óbvia relação com as características pessoais e com as suas vivências profissionais, como escreveu Jennifer Nias: “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. (1995, p. 7)

A colocação acima transcrita remete à afirmação segundo a qual é impossível separar o *eu profissional* do *eu pessoal*. A afirmação é tão mais importante quando se entende que, no processo educativo escolar, a relação pedagógica ocupa lugar central, pois o conhecimento construído é sempre construído no contexto da relação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno. O processo educativo se faz no encontro entre pessoas e é marcado pelo modo de ser e fazer destas pessoas. Assim é evidente a necessidade de que o educador tenha consciência sobre como se construiu a sua maneira de viver e pensar os problemas e desafios de sua profissão, pois os diferentes acontecimentos de seu percurso de vida e o modo como respondeu a eles qualificam a maneira como ele se apresenta no processo educativo. Daí a importância de que os educadores construam suas (auto)biografias e trabalhem com elas numa perspectiva de autoconhecimento e de permanente reinvenção de si mesmos, de acordo com os desafios que o agora problemático lhes coloca.

Da leitura de “A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus”, de Antonio Nóvoa (1988), destaco algumas ideias que se tornaram importantes dentro da maneira como trabalho com a construção de (auto)biografias:

- a formação profissional exige um esforço de autoformação e de compreensão retroativa do percurso de formação, isto é, exige uma tomada de consciência (p. 119);
- a exigência de que o educador se assuma simultaneamente como investigador e como ator, como sujeito e como objeto do trabalho (p. 119);
- a história de vida de um ator social sempre nos introduz também na vida social de um grupo ou coletividade (p. 119);
- é importante que a história de vida seja construída do presente para o passado, a partir do empenho problematizador daquilo que está sendo vivido no agora, e que se projete para o futuro (p. 121);
- a abordagem de Nóvoa procura compreender o processo de formação dos adultos e, por isso, sem negar a tensão entre o individual e o coletivo (a Psicologia e a Sociologia), esforça-se para que as histórias de vida não caiam num “intimismo” (p. 120, 121 e 126);
- a proposição de que a construção (auto)biográfica tenha momentos de trabalho individual e de trabalho em pequenos grupos (p. 121);
- a proposição de alguns eixos de investigação ao redor dos quais a (auto)biografia pode ser construída: Estruturação e Ciclos; Mapa das relações; Espaços e meios sociais; Percurso escolar e educação não-formal; Formação contínua e origem social (p. 122);
- sobre as descrições dos percursos formativos deve-se fazer uma leitura analítica e reflexiva que permita uma compreensão do vivido e uma tomada de projeção em vista do presente e do futuro (p. 122);
- a ideia, inspirada em Sartre, pela qual “o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele” (p. 130).

Christine Josso também me forneceu contribuições importantes para a elaboração da metodologia com a qual trabalho a construção de (auto)biografias, a partir de seu artigo “Da formação do sujeito... ao sujeito da formação” (1988):

- as perguntas iniciais que motivam/organizam a construção das (auto)biografias: Como me tornei no que sou? Como tenho eu as ideias que tenho? (p. 41);
- o exercício com a “Atenção Interior” (= consciência proprioceptiva) como condição para investigar a “caixa negra” (= caixa-preta), que contém os elementos que foram sendo acumulados ao longo do processo formativo (p. 41);
- a produção escrita sobre os processos vividos como uma maneira de auxiliar a organização da memória, a análise e a reflexão (p. 41);
- a necessidade de que o sujeito identifique a singularidade de seu percurso e os “momentos-charneira”: “Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que mobilizou de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança” (p. 44);
- a reflexão sobre o percurso formativo e as dinâmicas que nele se desenvolveram é importante para explicitar os fios condutores que permitem compreender como os encadeamentos entre os vários momentos do processo formativo foram se fazendo (p. 45). Reside aqui a possibilidade de consecução de uma maior clareza do vivido e, conseqüentemente, a oportunidade de novas escolhas motivadas por uma consciência advinda desta reflexão, consciência esta que se “apropriou” reflexivamente de aspectos “escondidos” na “caixa-preta”.

Franco Ferrarotti, por meio de seu artigo “Sobre a Autonomia do Método Biográfico” (1988), foi quem me auxiliou a perceber o valor heurístico do trabalho com (auto)biografias. Diante dos questionamentos sobre os alicerces epistemológicos do trabalho com as histórias de vida, Ferrarotti colocou aquelas que considerou perguntas importantes para explicitar os fundamentos de tal método: “Como é que a subjetividade inerente à autobiografia pode tornar-se conhecimento científico? Se o método biográfico optar por não iludir nem renegar mais a subjetividade e a historicidade absoluta dos seus materiais, de que modo se fundamentará o seu valor heurístico?” (1988, p. 26). Ferrarotti respondeu a estas perguntas tomando por referência a concepção antropológica de Marx, para a qual a essência do homem é o conjunto das relações sociais e, se assim é, torna-se impossível separar o individual do social, e é possível chegar à referência da totalidade social a partir do estudo do individual:

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. Ora, se ‘a essência do homem [...] é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais’ (Marx, VIª Tese de Feuerbach), toda a práxis humana individual é actividade sintética, totalização activa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua actividade desestruturante-reestruturante. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou acto individual nos parece, até nas formas mais únicas, síntese horizontal de uma estrutura social. Quantas biografias são precisas para uma ‘verdade’ sociológica? Que material biográfico será mais representativo e nos proporcionará mais verdades

gerais? Muitas perguntas que não têm talvez nenhum sentido. Pois é frisamos lucidamente a afirmação o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos actos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual. (...) O indivíduo não é um epifenômeno do social. Em relação às estruturas e à história de uma sociedade, coloca-se como um pólo activo, impõe-se como uma práxis sintética. Mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projectando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade. (...) Se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação **singular** do **universal** social e histórico que o modela, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. (1988, p. 26-27)

Deste modo, Ferrarotti, conforme afirmei em outro estudo (SANTOS NETO, 2001, p. 34), vê no trabalho com as histórias de vida um caminho fecundo que parte do individual e endereça-se ao social, sempre captando esta díade numa relação dialética, o que supõe que não se trata apenas de redigir formal e isoladamente uma biografia, mas de estudar seu contexto, seus modos particulares de apreensão e resposta aos problemas, e de refletir sobre o seu significado no conjunto das ações humanas. Este trabalho pede método, rigor, capacidade crítica e esforço de diálogo com várias possíveis interpretações.

Finalmente com Matthias Finger, em “As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico” (1988), compreendi que o trabalho com histórias de vida pode assumir um caráter político-emancipatório no processo de construção identitária. De fato afirma o autor:

“Todavia, parece-me que o termo “método biográfico” se justifica pelo facto de este método valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida. Para avaliar de maneira mais precisa a natureza deste outro tipo de saber, tive ocasião de pôr em prática o meu método biográfico, primeiro com uma pessoa e agora em grupos de formação. Este saber apresenta-se assim não só como crítico, reflexivo e histórico, mas também implica uma investigação da parte da pessoa, uma pesquisa fundamentalmente formadora. Com efeito, este saber reflexivo e crítico insere-se num processo, e mais precisamente em processos de tomada de consciência. Estes últimos têm um objectivo emancipador para a pessoa e para a sociedade, pois é através deles que a pessoa atribui um sentido às suas vivências e experiências, assim como às informações que lhe vêm do exterior. Penso que na sociedade moderna estes processos de tomada de consciência são mesmo constitutivos da pessoa. Parece-me que se trata aqui de um saber que deveria constituir a primeira preocupação da pedagogia; pois se é este tipo de saber que as pessoas precisam para elaborarem as suas identidades na sociedade moderna, se é este tipo de processo de tomada de consciência que as pessoas devem activar para se formarem, não será preciso voltar a orientar e até a repensar a formação?”

A partir destes fundamentos teórico-metodológicos, construí minha maneira de trabalhar com as histórias de vida na formação de educadores, o que a seguir passo a relatar, ainda antes de explicitar a importância que vejo no processo de construção de (auto)biografias à luz de uma concepção transpessoal do ser humano, primeiro objetivo deste artigo.

A construção de (auto)biografias na formação de educadores: uma experiência da prática formadora

O exercício da docência tem me possibilitado trabalhar com a construção de (auto)biografias em espaços de educação formal (cursos de graduação, especialização e pós-graduação stricto sensu) e de educação não-formal (espaços pedagógicos que oferecem cursos livres). Para tanto, tomando como ponto de partida os autores e referências anteriormente apresentadas, optei por elaborar um itinerário de construção de (auto)biografias com a finalidade de auxiliar o trabalho dos educadores. Tal roteiro considera que a alternância entre o trabalho individual e o trabalho coletivo em pequenos grupos é fundamental para o processo de autoconhecimento, autoformação e, como prefere Finger, para o processo de tomada de consciência. Os passos do roteiro são os seguintes:

1. Estudar com o grupo de educadores os fundamentos epistemológicos e sociopolíticos do trabalho com (auto)biografias¹¹ **(Encontro 1)**.
2. Apresentar as perguntas provocadoras da construção (auto)biográfica: Como me tornei o educador que sou hoje? Como elaborei as ideias que tenho sobre educação? Que problemas e desafios estão postos hoje para mim como educador? Que direção quero imprimir em minha prática pedagógica e formativa, a partir da reflexão que fiz sobre meu itinerário formativo? **(Encontro 1)**
3. Fundamentar para o grupo de educadores a importância da articulação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo¹² em pequenos grupos. Mostrar também a importância da escrita e do registro¹³. **(Encontro 2)**
4. Apresentar as etapas que serão percorridas entre o primeiro momento da elaboração do esboço da trajetória formativa e o último momento no qual se apresenta, em um texto, a reflexão final, individual, a partir das perguntas provocadoras, bem como também se empenhar para identificar alguns aspectos gerais que expliquem o processo formativo daquele conjunto de educadores. **(Encontro 3)**
5. Definir os eixos temáticos em torno dos quais os sujeitos organizados em grupos deverão construir suas (auto)biografias¹⁴. **(Encontro 3)**
6. **Trabalho individual: 1.** Responder à pergunta: **que problemas e desafios estão postos para mim hoje como educador?** **2.** Construir uma linha do tempo, do presente para o passado, procurando identificar os eventos mais significativos para o seu processo formativo dentro do eixo temático no qual você está trabalhando. Neste eixo você também já vai identificando seus momentos-charneira.
7. **Trabalho em grupos** organizados pelos eixos temáticos escolhidos: partilhar, com os demais participantes de seu grupo, as respostas à pergunta provocadora anteriormente apresentada e também a linha do tempo construída por você. **(Encontro 4)**
8. **Trabalho individual:** com base na partilha do grupo, redigir um relato de sua trajetória formativa, apoiado na linha de tempo que você construiu. Apenas relate, ainda sem a preocupação de uma análise aprofundada. Não se esqueça de identificar e descrever os momentos-charneira e de mostrar as direções de seu comportamento neles.
9. Apresentar aos grupos algumas ferramentas teóricas possíveis de serem utilizadas para a análise dos relatos (auto)biográficos¹⁵. Acolher sugestões de referências teóricas que eles tragam para a análise. Buscar identificar, com o grupo, outras referências, de acordo com a necessidade específica. **(Encontro 5)**

10. Trabalho individual: Realizar uma análise de sua trajetória formativa a partir de seu relato. Faça uso das referências teóricas que trouxemos à discussão. Procure responder, com fundamento crítico e argumentativo, às perguntas: **como me tornei o educador que sou hoje?; como elaborei as ideias que tenho sobre educação?**

11. Trabalho em grupos: partilha das análises individuais realizadas com vistas ao aprofundamento e à busca de elementos comuns. **(Encontro 6)**

12. Trabalho individual para responder à pergunta: **que direção quero imprimir em minha prática pedagógica e formativa, a partir da análise e reflexão que fiz sobre meu itinerário formativo?**

13. Trabalho em grupos: partilhar as respostas à pergunta provocadora anterior. Buscar identificar e discutir alguns princípios explicativos gerais que possibilitem compreender o processo formativo deste grupo de educadores, tomando como ponto de partida as respostas às quais cada um chegou. **(Encontro 7)**

14. Avaliação final do trabalho, num primeiro momento, com a elaboração da avaliação de forma individual e depois, num segundo momento, com a partilha no grupo. **(Encontro 8)**

Embora a forma de organização varie de contexto para contexto, tenho conseguido desenvolver este trabalho numa média de oito encontros com duas horas de trabalho cada um. É importante lembrar que o processo exige uma carga considerável de trabalho individual para leituras, produção escrita e análise reflexiva.

A construção de (auto)biografias: um olhar desde a perspectiva transpessoal

Apresentei no início deste trabalho uma concepção de ser humano com base na visão transpessoal. É a visão do ser humano como hilo-holotrópico – complexo e inacabado tecido de diferentes e indissociáveis fios, no qual se entretecem forças sociais e cósmicas, realidade cotidiana e realidades transcendentais, a fera instintual e o ser desejoso de comunhão, o político e o psicológico, o material e o espiritual, o *sapiens* e o *demens*. Como já afirmei também que a transpessoalidade do ser não nega sua personalidade, torna-se compreensível afirmar que, para a perspectiva transpessoal, o trabalho com a construção de (auto)biografias é visto como um procedimento importante e necessário no processo de formação de educadores.

É importante lembrar que na cartografia da consciência proposta por Grof existe o nível biográfico-rememorativo – um *continuum* com os demais níveis, inclusive com o nível transpessoal – que se identifica com a dimensão pessoal e egóica do ser, ou seja, com sua história individual e cultural. A história individual de cada sujeito é, portanto, importante para ajudar a definir sua influência diante dos outros níveis da consciência na cartografia grofiana, que, por sua vez, também interferem nos aspectos pessoais e individuais de cada ser. Assim sendo, o trabalho com histórias de vida é básico para um processo de autoconhecimento que pretende chegar aos níveis transpessoais da existência.

Identifico a seguir alguns aspectos que, a meu ver, mostram a importância do trabalho com (auto)biografias, para quem assume como referência uma perspectiva transpessoal:

- O trabalho com as (auto)biografias é um processo de autoconhecimento, a partir da releitura da trajetória formativa, e, mesmo que ela seja feita com o recorte de eixos temáticos, é sempre um mergulho na complexidade da condição humana que

proporciona o contato reflexivo com a própria interioridade, buscando entender suas implicações para o trabalho coletivo. Como os fios do complexo são indissociáveis, este mergulho poderá facilitar a compreensão do ser humano como realidade hilo-holotrópica que busca se construir por inteiro.

- É um estímulo forte a assumir a autoformação. Tal movimento é importante porque se por um lado não nos formamos sozinhos (segundo Freire nos formamos em comunhão), por outro lado é impossível uma formação para autonomia que não estimule a consciência de si mesmo e, portanto, a autoformação. Na perspectiva transpessoal, o mergulho em direção ao si mesmo também conduz ao transpessoal, isto é, a ir além de si mesmo em direção às alteridades humanas e não-humanas.
- O movimento de autoconhecimento e autoformação possibilita desenvolver uma capacidade mais adequada de reinvenção de si mesmo diante dos desafios problemáticos do agora histórico, pois, de fato, a história, que é possibilidade e não determinismo, exige que nos recriemos e nos refaçamos, sem nunca dar esta tarefa por acabada. Para responder a este desafio de forma suficiente será necessário que o pessoal e o transpessoal estejam “reconectados”.
- A consciência de si, provocada pelo trabalho com as (auto)biografias, permitirá uma atenção cuidadosa e sensível na relação pedagógica, pois nela, educador e educando sabem-se em permanente processo de constituição (reinvenção) de si mesmos, onde racionalidade, corporeidade, emocionalidade, espiritualidade e desejo são aspectos importantes a serem considerados na construção da complexa condição humana.
- A construção da consciência política e da vontade de emancipação e autonomia não se faz apenas a partir da exterioridade cultural e histórica. Ela se faz também a partir da consciência de si mesmo e de sua relação com a natureza e com a realidade cósmica. O mergulho em direção a si mesmo é também um trabalho político. O processo de integração dos diferentes aspectos do complexo humano, começando pela realidade biográfico-rememorativa na construção das (auto)biografias, é também uma forma política de lutar pela manifestação de uma cultura com capacidade de justiça e solidariedade.
- A dinâmica de trabalho que envolve o individual e o coletivo no pequeno grupo também é um aspecto importante na perspectiva transpessoal, uma vez que favorece o exercício da vivência da complexidade sujeito individual-sujeito coletivo.

Desta forma, a visão transpessoal compreende e assimila o trabalho com as (auto)biografias, ainda que a recíproca não seja verdadeira.

Conclusão

Nossa realidade educacional brasileira apresenta muitos obstáculos à constituição de uma educação “na/para” inteireza, que tem no trabalho com as (auto)biografias um de seus componentes fundamentais. Estas dificuldades vão desde aquelas relacionadas ao desafio da compreensão de uma maneira mais ampliada de entender o ser humano até àquelas pertinentes à organização coletiva do trabalho docente (HTPCs, por exemplo), passando pelas muitas confusões que se manifestam quando se inicia um processo de autoexploração que implica trabalhar, por exemplo, com a força do desejo e com os aspectos emocionais, políticos e espirituais do ser.

Tais dificuldades, contudo, precisam ser enfrentadas com criatividade, competência e coragem, pois, na sua superação, podem se colocar elementos para a construção de novos caminhos formativos, que auxiliem na constituição de sujeitos/educadores capazes de trabalhar em prol da educação de sujeitos/educandos com capacidade de autonomia, autoria e inteireza. Aproximar o trabalho (auto)biográfico da perspectiva transpessoal, sem esquecer os aspectos políticos de nossa condição humana, pode ser um caminho interessante nesta direção.

Notas

- 1 Este trabalho, com algumas modificações, foi originalmente apresentado no II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, realizado em Salvador, de 10 a 14 de setembro de 2006.
- 2 Refiro-me aqui à Antropologia Filosófica, disciplina do campo da Filosofia, que tem por objetivo estudar o ser humano: sua constituição, seus vários aspectos, suas características que o definem como ser humano e o diferenciam dos demais seres.
- 3 Os relatos de seus procedimentos de investigação, bem como os resultados a que tem chegado, estão descritos em obras como “Além do Cérebro”, “A Tempestuosa Busca do Ser”, “Emergência Espiritual”, “A Mente Holotrópica” e “A Aventura da Autodescoberta”.
- 4 A descrição sintética seguinte é basicamente a mesma, com exceção das imagens, que aquela que se encontra em meu livro “Por uma Educação Transpessoal: a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof” (2006).
- 5 Estas imagens podem ser acessadas em: <<http://www.atpweb.org/grof.asp>>.
- 6 Disponível em: <<http://www.atpweb.org/grof/slideshow2/image-pages/pix.asp?cp58&pp=0>>.
- 7 Disponível em: <<http://www.atpweb.org/grof/slideshow2/image-pages/pix.asp?cp82&pp=0>>.
- 8 Disponível em: <<http://www.atpweb.org/grof/slideshow2/image-pages/pix.asp?cp67&pp=0>>.
- 9 Conferir ilustração 17, figura a, de Hansruedi Giger, no livro *Além do Cérebro* (1987, p. 86).
- 10 Disponível em: <<http://www.atpweb.org/grof/slideshow2/image-pages/pix.asp?cp69&pp=0>>.
- 11 Em minha experiência, tenho estudado com os educadores os textos de Santos Neto (2001), Nóvoa (1988), Josso (1988), Ferrarotti (1988) e Finger (1988), adaptando o tempo, a forma de estudo e a quantidade de textos, de acordo com a disponibilidade de cada contexto.
- 12 Tenho me servido de interessante texto de Silva (1996), no qual o autor trabalha as noções de sujeito individual e sujeito coletivo. Também me utilizo das elaborações de Freire sobre os círculos de cultura (1986).
- 13 Weffort (1996). Este é o trabalho “Observação, registro, reflexão: Instrumentos metodológicos I”, de Madalena Freire. Para não confundir com o seu pai, também Freire, vou utilizar aqui seu nome como Madalena Freire Weffort.
- 14 Utilizo os eixos sugeridos por Nóvoa (1988, p. 122) ou, junto com o grupo, criamos outros eixos, de acordo com as necessidades e interesses dos educadores.
- 15 Neste momento, tem sido interessante indicar alguns textos que auxiliem a identificar as diferentes correntes e tendências pedagógicas, e suas concepções antropológicas, predominantes em determinadas fases do período histórico de formação do grupo de educadores. Por exemplo: Libâneo (1985, 2005).

Referências

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS NETO, Elydio dos. Construção (auto)biográfica e formação de educadores: um olhar desde uma perspectiva transpessoal.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México: Sigilo Veintiuno, 1977.

BORDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CAPRA, F. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1992.
CARDOSO, C. M. *A canção da inteireza: uma visão holística da educação*. São Paulo: Summus, 1995.

D'AMBROSIO, V. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas: Papirus, 1999.

ESPIRÍTO SANTO, R. C. *Pedagogia da transgressão: um caminho para o autoconhecimento*. Campinas: Papirus, 1996.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-33.

FINGER, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 79-85.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *À sombra desta mangueira*. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000a.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000b.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GROF, S. *Além do cérebro: nascimento, morte e transcendência em psicoterapia*. São Paulo: McGraw-Hill, 1987.

_____. *A mente holotrópica: novos conhecimentos sobre psicologia e pesquisa da consciência*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. *A aventura da autodescoberta*. São Paulo: Summus, 1997.

GROF, S.; GROF, C. (Org.). *Emergência espiritual: crise e transformação espiritual*. São Paulo: Cultrix, 1992.
_____. *A tempestuosa busca do ser: um guia para o crescimento pessoal através da crise de transformação*. São Paulo: Cultrix, 1994.

GUERREIRO, L. *A educação e o sagrado: a ação terapêutica do educador*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

JOSSO, C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 35-49.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-62

MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1997.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000 (a).

_____. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000 (b).

_____. *O método 5 – A humanidade da humanidade: a identidade humana*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-129.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. [s.l.]: Porto Ed., 1995.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

SANTOS NETO, Elydio dos. *Construção (auto)biográfica e formação de educadores: um olhar desde uma perspectiva transpessoal.*

- OLIVEIRA, Z. M. et al. *Creches: crianças, faz de conta & cia.* 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PENIN, S. *O cotidiano e a escola: a obra em construção.* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- RODRIGUES, N. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.
- ROMÃO, J. E. *Dialética da diferença: o projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal.* 1997. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- SANTOS NETO, E. *Educação transpessoal: a dinâmica de pessoal e do transpessoal na ação pedagógica e na formação de professores a partir do pensamento de Stanislav Grof.* São Paulo: PUC/SP, 1998 (Tese de Doutorado).
- _____. *Vidas de educadores: contexto de sua nova emergência, relato de uma aproximação e fundamentos para seu uso na formação de professores e na investigação.* In: *Educação & Linguagem*, ano 4, n. 4 (Edição Especial), São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, p. 19-44, jan./dez. 2001.
- _____. *Educação e complexidade: pensando com Dom Bosco e Edgar Morin.* São Paulo: Salesiana, 2002.
- _____. *Por uma Educação Transpessoal: a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof.* Rio de Janeiro Lucerna; São Bernardo do Campo: Metodista, 2006.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia.* 21. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia.* São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA, J. M. *A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola.* Campinas: Papirus, 1996.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes.* Lisboa: Moraes, 1977.
- WEFFORT, M. F. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I.* 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

Elydio dos Santos Neto

Docente Pesquisador do Programa de Mestrado em Educação - Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

*Recebido em 27 de maio de 2009
Aprovado em 18 de junho de 2009*