

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E COSMOS¹

MAURÍCIO MOGILKA²

Resumo: Este artigo procura analisar o processo de formação e desenvolvimento humanos. Ele toma como ponto de partida conceitos da pedagogia humanista, e tenta produzir alguns avanços na reflexão sobre estes processos. O artigo tenta demonstrar que esta abordagem explica estes processos de forma interacionista, global e holística. Suas reflexões iniciais se baseiam no pensamento de Carl Rogers e Jean-Jacques Rousseau, tentando resgatar importantes contribuições destes dois pensadores sobre o desenvolvimento humano. Em seguida, busca demonstrar a necessidade de superar algumas contradições nas idéias destes autores, atitude necessária para radicalizar uma compreensão interacionista do tema. Talvez a principal contradição nestes autores e em uma parte considerável das pedagogias antiautoritárias esteja na oscilação entre inatismo e interacionismo. Não obstante o grande valor destas pedagogias para a estruturação de propostas radicalmente democráticas de educação e de sociedade, o artigo tenta demonstrar a necessidade de superação da citada oscilação para avançarmos neste campo. Ao radicalizarmos o interacionismo, podemos exercitar uma compreensão complexa de ser humano, que o enxerga como um ser afetivo, político e cósmico, simultaneamente. Assim, o organismo humano é entendido em sua unidade interna, em seu pertencimento social e na sua ligação com o cosmos, dimensões imprescindíveis para uma compreensão não-fragmentária do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: formação humana; desenvolvimento; pedagogia humanista.

¹ Artigo publicado no periódico Educação e pesquisa. São Paulo, v. 31, p. 363-377, USP, dezembro 2005 (Disponível online: www.scielo.br).

Este artigo nasceu de uma parte da minha pesquisa de doutoramento, realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Mogilka, 2004). A minha gratidão com o programa de doutoramento da UFBA e com o orientador da pesquisa, prof. Dante Galeffi, é incomensurável.

² Professor Adjunto de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Educação pela FAGED/UFBA. Coordenador e mediador do projeto de extensão "Educação e Libertação", voltado para a capacitação e desenvolvimento de agentes sociais que trabalham diretamente com a população na região da Grande Salvador. E-mail para contato: mmogilka@ufba.br.

EDUCATION, HUMAN DEVELOPMENT AND COSMOS

Abstract: This article search to analise the human formation and development process. It makes the discussion using concepts of the humanist pedagogy, and try to advance in the reflections about this process. The article try to demonstrate that approach explain the development process in a interaciost, whole and holistic way. Your reflections begins analise the thought of Carl Rogers and jean-Jacques Rousseau, trying to recover important contributions of this thinkers about the human development process. Subsequently, the article try to demonstrate the need of to overcome some contradictions of this authors, necessary attitude to change radical the interacionist approach. In this manner, the human organism is understand in your inner unity, in your social relations and in your connections wich the cosmos, indispensables dimensions to understand the human development in a integral way.

Key-words: human formation; development; humanist pedagogy.

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E COSMOS

*A partícula cósmica que navega meu sangue é um mundo infinito de forças siderais
Veio a mim sob um longo caminho de milênios quando talvez fui areia para os pés do ar
Logo fui a madeira, raiz desesperada, submersa no silêncio de um deserto sem água
Depois fui caracol, quem sabe aonde, e os mares me deram a primeira palavra
Logo a forma humana derramou sobre o mundo a universal bandeira do músculo e da
lágrima
E cresceu a blasfêmia sobre a antiga terra
E então vim à América para nascer homem, e em mim juntei a mata, os pampas e a
montanha
Converso com as folhas no meio dos montes e em dão suas mensagens as raízes
secretas.
E assim vou pelo mundo sem idade nem destino, ao amparo de um cosmos que caminha
comigo.
Amo a luz, o rio, o caminho e as estrelas, e floresço em violões porque fui a madeira.
Atahualpa Yupanqui*

A positividade da natureza humana

O conceito de desenvolvimento é, na minha interpretação, um dos mais críticos em educação. A fragilidade no seu entendimento ou a influência de teorias com forte viés determinista têm produzido o seu escamoteamento, com graves conseqüências na prática. Neste artigo eu procuro fazer uma discussão sobre este importante processo, buscando inspiração em algumas idéias da pedagogia humanista, especialmente no pensamento de Jean-Jacques Rousseau, Carl Rogers e John Dewey.

Uma questão que tem travado nosso avanço nesta questão é a dificuldade de pensarmos em termos complexos e interacionistas. Por isto, freqüentemente acabamos fazendo escolhas, ora privilegiando a natureza humana e as suas potencialidades inatas, ora as estruturas externas como a cultura e as relações sociais. Estas certamente sempre estão presentes, mas tomadas de forma determinante, não conseguem elucidar o processo de formação humana. Como explicar características humanas que se repetem em culturas e contextos sociais extremamente diversos?

Por outro lado, vários autores das pedagogias antiautoritárias enfatizam as potencialidades inatas da criança e o seu senso de orientação orgânica, anteriores ao processo de socialização. Suas reflexões são de valor inestimável

para a estruturação de propostas educativas democráticas. Contudo, estas reflexões por vezes carecem de uma maior ênfase nas estruturas e processos sociais, tão fundamentais na formação humana. Eu aqui vou iniciar justamente por dois destes autores, Carl Rogers e Jean-Jacques Rousseau, para resgatar o valor de alguns de seus conceitos. Em seguida, ao longo deste texto, tentarei mostrar algumas contradições que, se superadas, nos ajudarão muito no entendimento dos processos do desenvolvimento humano.

Notamos este posicionamento de forma bem clara, por exemplo, no pensamento de Carl Rogers. Para este autor existe uma base orgânica para o processo de valores: estes não são exclusivamente culturais. Esta base orgânica para a elaboração dos valores é tão mais eficaz, quanto mais a pessoa é aberta à suas próprias experiências, inclusive as suas vivências internas. Esta base orgânica do processo de valoração tem duas características importantes. Primeiro, ela representa uma base comum, que se repete não só em pessoas diferentes, mas tem orientações comuns à vida em geral. Ela faz parte do funcionamento do processo vital de qualquer organismo saudável, e tem relação direta com a própria sobrevivência individual e coletiva. São valores orientados para vida:

Tem sido um fato notável de minha experiência que, na terapia onde os indivíduos são valorizados, onde existe uma maior liberdade de sentir e de ser, aparentemente surgem certas direções de valor. Elas não são caóticas, mas ao contrário, possuem uma homogeneidade surpreendente, que não depende da personalidade do terapeuta, pois já vi tais tendências surgirem em clientes de terapeutas com personalidades nitidamente diferentes. Esta homogeneidade também não parece ser devida às influências de qualquer cultura, pois já encontrei provas destas direções em culturas tão divergentes como as dos EUA, Holanda, França e Japão.

(Rogers, 1985, p. 281).

Esta base orgânica do processo de valoração, que reaparece nas pessoas que passam a conviver em ambientes mais abertos aos seus sentimentos e ao seus modos autênticos de ser, são bem visíveis nas crianças pequenas. Elas preferem algumas coisas e rejeitam outras, mesmo com pouca experiência de vida. Do estudo cuidadoso do comportamento infantil, Rogers constata que as crianças

preferem as experiências que mantêm, aperfeiçoam ou tornam efetivo o seu organismo, rejeitando aquelas que comprometem o seu bem-estar. A fome, por exemplo, é valorada de forma negativa. O alimento é valorado positivamente, mas passa a sê-lo de forma negativa, quando a criança já está satisfeita. A dor também é valorada negativamente, sem que ninguém ensine que a dor é dolorosa. Por outro lado, a segurança e as experiências de descoberta são valoradas positivamente (Rogers, 1985).

A perspectiva de valoração da criança pequena, de base orgânica, têm algumas tendências. É flexível e mutante, e não rígida: ela valoriza a segurança, mas pode rejeitá-la em outro momento, em troca de novas experiências. Isto ocorre porque cada experiência, em cada momento, é pesada e escolhida ou rejeitada de acordo com a sua tendência a atualizar ou não o organismo. Isto evidentemente é um processo orgânico e não simbólico ou consciente. São valores operativos, isto é, aqueles que se baseiam na sabedoria instintiva do corpo, e não valores concebidos.

Outro aspecto da perspectiva de valoração da criança pequena é que a fonte do processo de valoração se encontra dentro dela. Ao contrário da maioria dos adultos, o bebê sabe do que gosta e não gosta, e a origem da escolha está dentro do organismo. Seus próprios sentidos, no contato com o objeto da escolha, é que lhe fornecem as evidências para as suas opções. Ele ainda não se acha influenciado pelo que os pais ou a igreja acham que ele deveria preferir, e mesmo assim, escolhe. É dentro de sua própria experiência que o seu organismo está dizendo, de forma não-verbal, “isto é bom para mim”, “isto é mau para mim”. Ele riria de nossa preocupação com valores, se pudesse entendê-la. Como pode alguém não saber do que gosta, do que é bom ou não para si? (Rogers, 1985).

A criança é naturalmente integrada. É justamente a família, a escola e as demais relações sociais, quando autoritárias ou paternalistas, que vão progressivamente afastando a criança de suas próprias percepções, enfraquecendo a base corporal de referência e fragmentando o eu, ao negar o corpo e as emoções. Este processo provoca o afastamento da experiência, reduz a auto-confiança e aumenta dependência em relação aos valores instituídos, uma vez que a criança e o jovem têm enfraquecida a sua relação com a realidade: está montado o cenário para o domínio do eu.

É claro que poderíamos argumentar com Rogers o seguinte: o campo de escolhas do adulto é muito mais vasto e mais complexo do que o da criança

pequena. Além disto, ele possui a capacidade de simbolizar, que o coloca em confronto com valores e escolhas simbólicas, que nem sempre podem ser testadas organicamente. Isto é verdadeiro, mas não anula a capacidade, que tem também o adulto, de recorrer aos seus sentimentos e percepções diretas como base para a avaliação de situações, mesmo aquelas complexas.

Neste caso, a base orgânica, ou a experiência corporal, é ainda a referência para escolhas, mesmo que de forma indireta. Mesmo no contato com símbolos ou situações imaginadas, recorreremos a alguma experiência primária, anterior, e às sensações que ela nos causou, para podermos avaliá-las. A capacidade de simbolizar, em conjunto com a memória, é que nos permite fazer esta ponte, mas ela nunca se emancipa por completo da experiência corporal.

A partir de sua larga experiência clínica, Rogers mostra que a reversão deste processo de fragmentação interna ocorre quando a pessoa encontra um clima de aceitação e confiança, que lhe permita entrar em contato mais intenso com sua própria experiência, e resgatar a autenticidade do eu. Este clima e as relações interpessoais que o caracterizam ajudam a pessoa a se aceitar, ao invés de negar seus sentimentos e sensações. A vivência do que está ocorrendo em seu íntimo é empaticamente compreendida e valorizada, e ela tem a liberdade de experienciar os seus próprios sentimentos e os dos outros, sem se sentir ameaçada por fazê-lo. Ao amadurecer neste processo, a pessoa se aproxima (neste aspecto) da criança pequena que ainda não aprendeu a negar, em sua consciência, os processos que ocorrem no seu íntimo.

Rogers (1985) mostra, com provas clínicas, quais são algumas destas orientações de valor, que se repetem em pessoas diferentes quando se deslocam na direção do crescimento pessoal e da autenticidade. Tais características representariam um estoque, um acervo inato de tendências positivas do ser humano, resgatadas. Entre elas, a tendência da pessoa a dispensar as aparências, as fachadas e a valorizar a autenticidade; afastamento da noção impositiva do dever: a pessoa se distancia de comportamentos compulsivos, dos sentimentos expressos em frases do tipo “*eu deveria fazer assim ou deveria ser assim*”; tendência a não satisfazer as expectativas dos outros, a agradar os outros como um objetivo em si, para obter aprovação; valorização da auto-orientação, da capacidade em fazer as suas próprias escolhas; abertura às próprias experiências, internas e externas, e aos sentimentos, próprios e dos outros, na comunicação contínua com a realidade.

Rogers e outros autores da pedagogia humanista fundamentam esta concepção positiva do ser humano em diferentes matrizes filosóficas, como o pragmatismo norte-americano, a fenomenologia e o existencialismo. Contudo, uma referência do século XVIII praticamente atravessa toda a pedagogia humanista, e impacta no pensamento rogeriano fortemente, embora o autor cite esta referência poucas vezes: trata-se do pensamento de Jean-Jacques Rousseau.

O conflito entre exterior e interior, natureza e experiência, que a pedagogia humanista tenta resolver no século XX, está bem marcado no pensamento brilhante e contraditório de Rousseau. Este filósofo suíço tem uma importância primordial não só no âmbito desta pedagogia, mas no pensamento ocidental. Seus textos de filosofia política foram uma referência para a construção dos modernos regimes políticos, ditos democráticos, embora a democracia formal existente seja diferente daquela pensada por Rousseau (Mogilka, 2004).

Em plena era iluminista, ele alertava para os limites da razão, e para importância do instinto, intuição e emoção para se compreender o comportamento humano. Rousseau tem uma forma de pensar que eu chamaria de *oscilatória*: ele hesita, se move inquietamente entre posições diferentes, às vezes assumindo o que estabelecera como seu contraponto, parecendo abandonar o que originalmente definira como sua posição. Esta forma de pensar parece indicar conflitos e dúvidas internas do autor, mas em parte é explicável pela dificuldade em tratar temas extremamente complexos, em uma época na qual os dados empíricos eram bem mais escassos do que hoje. Por isso, podemos questionar algumas de suas afirmações.

Rousseau nos mostra a importância daquilo que trazemos ao mundo em nós mesmos ao nascermos. Sem desprezar a importância do social sobre o indivíduo – a filosofia política ocupa uma parte considerável das atenções deste autor – ele coloca em evidência a natureza humana, através do conceito de *estado natural*. Rousseau define o estado da natureza como aquilo que a pessoa é, antes de qualquer processo de socialização. Em tal estado hipotético não há o desejo de domínio sobre o outro, e tampouco comportamentos que degradem a própria natureza do indivíduo. É um estado sadio, embora limitado pelas condições que o meio-ambiente oferece e pelo pouco desenvolvido aparato psíquico (Rousseau, 1978a, 1978b).

O caminho seguido por Rousseau é problemático. Primeiro porque não há ser humano antes da socialização: os casos de crianças que crescerem sem o contato humano, como as meninas-lobo na Índia e o garoto selvagem descoberto pelo dr. Itard, na França do século XIX, mostraram como estas crianças não mostravam comportamentos humanos, mas fortemente instintivos. Em segundo lugar, ao contrário do afirmado por Rousseau em seu raciocínio hipotético-dedutivo, o ser humano não é naturalmente tendente à vida solitária, mas inatamente gregário. Não há sequer uma cultura humana onde os indivíduos vivam isolados, como já nos mostrou a antropologia e a história.

Inclusive, o próprio autor irá rever este conceito solitário de sujeito, alguns anos depois, no livro *Emílio*: “Mas se, como não se pode pôr em dúvida, o homem é sociável por sua natureza, ou ao menos feito para sê-lo, ele só o pode ser através de outros sentimentos inatos, relativos à sua espécie.” (Rousseau, 1985, p. 337). Apesar destas contradições, e sustentado por um raciocínio brilhante, Rousseau legou ao século XIX, neste ponto específico do seu pensamento, uma concepção positiva de ser humano e uma crítica rigorosa a uma sociedade que corrompe o estado natural.

Esta concepção positiva de ser humano se fundamenta no conceito que Rousseau tem da natureza humana. Esta é essencialmente positiva, sadia, embora precise ser estruturada pela vida em sociedade e pelo exercício da razão. Se a razão é importante para Rousseau, por outro lado ela não pode dar aquilo que não possui. Ela trabalha sobre a natureza, mas não pode produzi-la. A consciência não é a constituidora do real, e só em parte responde pela construção do sujeito. Por isto, dois sentimentos que definem o ser humano são anteriores à razão: uma tendência

à auto-conservação e à busca do próprio bem-estar, e uma rejeição natural à morte ou sofrimento de qualquer ser sensível, especialmente seus semelhantes (Rousseau, 1978b). O homem não é, portanto, o lobo do homem: a competição e o domínio são produzidos na socialização e a tendência natural do ser humano é pela compaixão, e não pela destruição dos outros seres:

...seus deveres para com outrem não lhe são unicamente ditados pelas lições tardias de sabedoria, e enquanto resistir ao impulso interior natural da comiserção, jamais fará qualquer mal a um outro homem, nem mesmo a um ser sensível, exceto no caso legítimo em que, encontrando-se em jogo sua conservação, é obrigado a dar preferência si mesmo.

(Rousseau, 1978b, p. 231).

Rousseau nos mostra que nem a liberdade, nem a compaixão, nem o respeito pela vida do outro se sustentariam se não possuíssem uma base natural, isto é, se fossem desenvolvidas apenas pela razão, pela cultura e pela socialização, especialmente em uma sociedade de classes. Há muito tempo a espécie humana teria perecido, se a sua conservação dependesse apenas da aprendizagem social e da razão. Rousseau recorre a argumentos muito fortes, com base na vida cotidiana, para demonstrar que a natureza humana não só existe, como também é inicialmente sadia e voltada à positividade. Como explicar, por exemplo, a compaixão?

Mesmo em segurança, ao vermos uma pessoa ser injustiçada ou maltratada, o sentimento de identificação com seu sofrimento e a cólera contra o agressor nos assaltam. Como explicar isto, se a ação agressiva não nos atinge como indivíduos? Porque sofremos com o sofrimento dos outros? Rousseau luta, no seu tempo, contra as duas mais poderosas vertentes da filosofia moderna: o empirismo e o racionalismo. Esta filosofia, que só admite o que pode explicar, nega, pelo racionalismo de base cartesiana, a força dos instintos e da vida sensorial; e pelo empirismo, qualquer estrutura inata, já que, segundo esta concepção, nada existe no sujeito que não tenha sido introduzido pela experiência, e nada julgamos senão através das idéias adquiridas (Rousseau, 1985).

Contra tudo e contra todos, e antes de Kant, Rousseau nos mostra que é impossível reduzir todas as capacidades humanas ao repertório disponível em nossa cultura. Algo existe em nós antes da socialização:

Basta para isto fazer-vos distinguir nossas idéias adquiridas de nossos sentimentos naturais, porque sentimos antes de conhecermos. E como não aprendemos a querer nosso bem e a fugir de nosso mal e recebemos essa vontade da natureza, o amor ao bom e o ódio ao mau são tão naturais quanto o amor a nós mesmos. Os atos da consciência não são julgamentos e sim sentimentos.

(Rousseau, 1985, p. 337).

Se a compaixão e o senso inato de justiça não são sentimentos inicialmente despertados a partir de nossa memória natural, de onde eles vêm? Nas sociedades de classe, a moral e a cultura não são predominantemente favoráveis à solidariedade e à compaixão. Como elas poderiam então ser aprendidas?

Existir é sentir. A sensibilidade é anterior à inteligência, tivemos sentimentos antes de ter idéias. Os sentimentos positivos são fundamentais para a conservação do indivíduo e da espécie (Rousseau, 1985). É nesta base estética que repousa o início da atividade intelectual e da vida moral. Entenda-se aqui *estética* como sinônimo da vida sensorial, e por extensão, de toda a afetividade. Isto é bem claro para o autor:

É do sistema moral formado por esta dupla relação consigo mesmo e com seus semelhantes que nasce o impulso da consciência. Conhecer o bem não é amá-lo: o homem não tem o conhecimento inato dele, mas logo que sua razão o faz conhecer, sua consciência o leva a amá-lo: esse sentimento é que é inato.

(Rousseau, 1985, p. 338).

Mas se a natureza da criança é potencialmente boa e sadia, de onde vem a maldade e a patologia humanas? De estruturas sociais injustas, isto me parece evidente. Mas como a maldade é incorporada em cada criança, transformando o bem potencial em mal real? Nada funciona sem energia. Qual a força, de onde a patologia retira a sua energia? Ora, é a própria energia do impulso e do desejo reprimidos que sustentam a estrutura do sofrimento. Uma criança não nasce má, cruel e nem tem tendência a provocar sofrimento em si mesma. Quem trabalha com crianças pequenas, creio que tem condições de confirmar na prática este conceito. As crianças são orientadas naturalmente para o prazer, a ação e o próprio

crescimento. Contudo, elas tem funções naturais que permitem que elas se defendam.

Por exemplo, a agressividade, despertada quando se sentem ameaçadas. Eu penso que a agressividade não é um impulso negativo, mas sadio. Sem a agressividade, sequer sobreviveríamos, pois até o ato de mastigar um alimento é agressivo: ele envolve a destruição para permitir a continuidade da vida. Agressividade não é o mesmo que crueldade, nem hostilidade. A crueldade consiste em ter prazer ao provocar sofrimento no outro. Na agressividade, sentimos prazer ao reagir, afastando um estímulo que nos causava mal. É um movimento direcionado contra o mal, buscando o bem estar e a segurança próprias. Tão logo o problema seja resolvido, e voltemos a nos sentir em segurança, cessa a ação agressiva. Esta capacidade de reagir, até o extremo da violência se necessário, a criança possui.

Diferente é a dinâmica da crueldade. Ela nasce de um continuado processo de repressão aos impulsos e desejos, inclusive ao impulso de agredir para se proteger. A crueldade nasce do ressentimento, em parte uma expressão distorcida da agressividade que não foi bem conduzida. Essencialmente, a crueldade, como a hostilidade (bem diferente da raiva, sentimento natural) ou o masoquismo, nascem da infelicidade e da impossibilidade de realizar desejos genuínos, e não de algum princípio biológico e natural, oculto na criança, esperando a ocasião de se manifestar. Ao vermos uma criança apresentar comportamentos cruéis, esquecemos de perguntar o que ela passou para ser assim. Lidamos com aquilo que se apresenta, não questionamos a sua história.

Dewey nos mostrava isto já em 1908, em *Teoria da vida moral*. Os desejos e impulsos são a energia da vida em movimento. Eles são tão poderosos que não podem ser suprimidos, podem apenas ser deslocados. Sem eles, não haveria vida. Analisando o processo de repressão dos apetites e impulsos, Dewey explica que, primeiro, eles são excluídos do campo do pensamento e da observação. Depois, há a supressão, que impulsiona os desejos para canais secretos de expressão. Eles não perdem a sua força, mas são deslocados, de tal modo que exercem a sua ação de maneira indireta (Dewey, 1980d). Muitas vezes esta ação indireta e distorcida, em relação à sua natureza original, é que fornecerá o combustível para a maldade e a patologia.

O princípio de funcionamento do organismo humano é o princípio do prazer. Não apenas a psicologia e a pedagogia humanista afirmam isto. Nós

podemos reencontrar este princípio em muitas outras teorias, de origens diferentes. Aquilo que é, aparece. Por exemplo, é o mesmo princípio que reaparece quando a bioenergética nos mostra a fisiologia do prazer. O sistema nervoso parassimpático atua em situações de relaxamento e prazer; ele é associado à descontração, ao contato com o meio, à receptividade. O sistema simpático, denominado *o nervo da guerra*, é ativado em situações que exigem reações rápidas e alto dispêndio de energia. Trata-se de situações e de uma fisiologia onde a vivência do prazer não é possível, mas elas são temporárias.

O organismo não pode viver muito tempo sob o domínio do sistema nervoso simpático, inclusive porque ele não tem estrutura para isso, esta não é a sua função. Sua atuação prolongada produz stress e desgaste. Segundo a bioenergética, uma pessoa sadia só se afasta do objeto do prazer em duas situações. A primeira é quando está em perigo, e ativa o sistema nervoso simpático para reagir e garantir a sobrevivência, lutando ou fugindo. A segunda é quando a pessoa percebe – e aí entra a reflexão – que o adiamento da situação de prazer significa um prazer maior em momento posterior (Lowen, 1984).

O desenvolvimento humano na perspectiva interacionista

Não obstante todo o valor das reflexões rousseauístas, e da sua coerente defesa da positividade da natureza humana, este autor, como qualquer outro, precisa ser interpretado de forma crítica. Algumas posições de Rousseau precisam ser relativizadas, para não cairmos em extremos que não encontram respaldo na realidade, e que poderiam comprometer uma compreensão interacionista radical dos processos de formação e desenvolvimento humano.

Por exemplo, em alguns momentos o autor exagera as possibilidades da afetividade fundamentar a vida moral: “Embora todas as nossas idéias nos venham de fora, os sentimentos que as apreciam estão dentro de nós e é unicamente por eles que conhecemos a conveniência ou a inconveniência que existe entre nós e as coisas que devemos respeitar ou evitar.” (Rousseau, 1985, p. 337).

Neste momento, Rousseau parece desconhecer que na cultura e no conhecimento também existem elementos positivos, capazes de orientar, junto com a vida estética, a elaboração de uma sociabilidade realmente ética. A pedagogia humanista, no século XX, vai retomar Rousseau de forma bastante crítica, e demonstrar como a ética precisa se fundamentar na vida estética, mas também

necessita dos elementos positivos da cultura (entenda-se positivos aqui como aqueles elementos favoráveis à vida humana). A ética também necessita da reflexão, além da sensibilidade. Por isto, Dewey se refere à *ética reflexiva*, para diferenciá-la da *ética costumeira*, baseada na tradição (Dewey, 1980d).

Uma outra posição importante assumida por Rousseau é a sua defesa da tendência humana para a liberdade. Da mesma forma como não é naturalmente destrutivo ao ser do outro, a pessoa humana também não possui uma tendência natural à servidão. O estado natural é um estado de liberdade, e é somente após séculos de domínio que se pode entender o comportamento submisso dos civilizados, que tanta indignação causa a Rousseau.

Freqüentemente interpretamos um fenômeno apenas por aquilo que vemos, sem perceber que ele poderia ser diferente daquilo é: atribuímos qualidades a ele, quando na verdade elas são contingenciais, isto é, históricas, e não essenciais. Rousseau nos mostra como atribuímos à pessoa humana uma tendência natural à servidão, pois vemos em nossa sociedade um grande contingente de pessoas se acomodarem à sua falta de liberdade.

Esquecemos que só se percebe o valor da liberdade quando a usufruímos, e que perdemos o seu gosto quando não a temos na prática. O autor recorre a um outro argumento para provar a tese segundo a qual o ser humano possui uma tendência natural para a liberdade. A submissão dos civilizados não pode ser tomado como indício de uma suposta tendência à servidão, pois a luta dos povos não-civilizados para conservar a liberdade demonstra como este bem lhes é importante:

Não é pois pelo aviltamento dos povos dominados que se devem julgar das disposições naturais do homem a favor ou contra a servidão, mas sim pelo prodígio realizado por todos os povos livres para se defenderem da opressão. Sei que os primeiros nada fazem senão enaltecer continuamente a paz e o sossego de que gozam sob seus grilhões e que chamam de paz à mais miserável das servidões, mas quando vejo os outros sacrificarem os prazeres e o repouso, a riqueza o poder e a própria vida pela conservação deste único bem tão desprezado por aqueles que o perderam (...) concluo não poderem ser os escravos os mais indicados para raciocinar sobre a liberdade.

(Rousseau, 1978b, p. 272-273).

Esta concepção positiva de natureza humana estará presente obra de Rousseau mais especificamente pedagógica, *Emílio ou da educação*. Aqui também habitam contradições que exigem uma leitura cuidadosa e uma interpretação relativizada. O autor demonstra a positividade do organismo humano, analisando o processo de repressão e violência praticado pela educação em sua época. A deformação produzida na criança, através deste processo violento, ou ao contrário, pela permissividade e falta de orientação, levou muitos pedagogos a acreditar na tese da maldade e passividade da natureza humana. Tomavam o resultado pela origem, buscando meios de corrigir esta natureza “deficiente”:

Ao nascer, uma criança grita; sua primeira infância passa a chorar. Sacodem-na às vezes ou a acariciam para acalmá-la; ameaçam-na também e batem-na para que se cale. Ou fazemos o que lhe agrada, ou dela exigimos o que nos agrada (...) não há meio termo, é preciso que nos dê ordens ou que as receba. Assim, suas primeiras idéias são de império ou servidão. Antes de saber falar ela manda, antes de poder agir ela obedece; e não raro castigam-na antes que ela possa conhecer os seus erros. Ou os cometer. E assim é que se inculcam em seu jovem coração as paixões imputadas a seguir à natureza que, depois de ter se esforçado por torná-la má, a gente se queixa de descobri-la má.

(Rousseau, 1985, p. 23-24).

Daí a importância social da educação: é preciso preservar o estado de natureza, conservar o potencial inato do ser humano para o bem, e desenvolvê-lo para a construção de uma sociedade democrática. Isto exige uma intervenção cuidadosa logo na educação infantil, pois uma função inata e fundamental à vida democrática e à convivência ética, a sensibilidade, fica fortemente comprometida em processos de socialização repressivos: “Se a voz do sangue não for fortalecida pelo hábito e pelos cuidados, ela se extinguirá nos primeiros anos, e o coração morrerá (por assim dizer), antes de nascer. Ei-nos, desde os primeiros dias, fora da natureza.” (Rousseau, 1985, p. 22).

Os problemas da educação proposta no *Emílio*, me parecem, surgem principalmente na área metodológica. E isto é consequência, ao menos em parte, de uma questão conceitual: a noção de natureza humana defendida pelo autor, aliás, o

peso que a natureza representaria no processo de formação humana. O próprio Rousseau alerta que não é um educador, sendo escassas as suas experiências como preceptor, apesar dos diversos convites recebidos. A ênfase na natureza humana e seu potencial é extremamente positiva para uma educação democrática.

Contudo, a construção metodológica a partir destes princípios é trabalho árduo, embora apaixonante. Parece-me que o problema principal aqui não é a ênfase atribuída por Rousseau à natureza da criança no processo de formação humana. O problema seria a maneira como o autor entende aquilo que é originário, inato. Ele parece pensar que a natureza está razoavelmente estruturada, sendo necessário fazê-la desabrochar (embora em algumas passagens do discurso rousseauísta isto não parece tão claro para o autor).

É preciso preservar esta estrutura: “Quereis que conserve sua forma original? Conservai a partir do instante em que vem ao mundo. Logo ao nascer apropriai-vos dele, não o largueis antes que seja homem: nada conseguireis sem isto.” (1985, p. 24). Contudo, eu não creio que exista uma forma original. O que há são potencialidades, tendências, funções, impulsos, desejos. As formas e estruturas são o resultado da interação destas tendências e potencialidades com a cultura e as relações sociais. Este conceito de *forma original* conduz a princípios metodológicos onde a intervenção da educadora é insuficientemente enfatizada. Um exemplo desta influência, no século XX, é visível em Montessori, no próprio seio da pedagogia humanista (Mogilka, 2003a).

Na minha percepção, um autor que lidou bem com estas contradições, esta oscilação entre inatismo-interacionismo nas pedagogias alternativas, como a escola nova, foi John Dewey. O conceito de desenvolvimento deste filósofo supera em grande parte estas contradições, e ele caminha para a construção de um interacionismo radical, penso eu, embora ele prefira se auto-denominar, em alguns textos, de empirista radical, tomando emprestado um termo de seu colega William James.

Ele considera que a criança não é originalmente uma folha em branco, um ser moldável pelas forças sociais, sem nenhuma tendência inata, como queria um empirismo clássico. Por outro lado, a criança também não se estrutura espontaneamente: a sua construção cognitiva e pessoal é um processo social. É um equívoco considerar o desenvolvimento um processo que se dá por si mesmo.

Dewey já defendia esta concepção em 1902, no seu ensaio *A criança e o programa escolar*. Analisando alguns equívocos cometidos pelas escolas novas, ao enfatizarem excessivamente a espontaneidade da criança, ele escrevia:

O perigo da nova educação está em considerar as forças e interesses da criança como coisa de significação definitiva (...) A “velha educação” tinha a tendência para ignorar a qualidade dinâmica, a força intrínseca de desenvolvimento da experiência infantil; daí pressupor que direção e controle eram inteiramente arbitrários consistindo em pôr a criança em um determinado caminho e a compelir a segui-lo. A “educação nova” está em perigo de tomar a idéia de desenvolvimento de um modo muito vazio e formal. Espera-se que a criança “desenvolva” este ou aquele fato ou idéia, de seu próprio espírito. Queremos que ela pense sobre coisas ou que ela aja, sem supri-la das condições indispensáveis para despertar e guiar o pensamento.

(Dewey, 1980a, p. 145).

Daquilo que é incompleto e rudimentar, somente o incompleto pode-se desenvolver. Não conseguiremos muito em termos de desenvolvimento, se contarmos apenas com o que a criança já traz. De potência a ato, a criança precisa do mundo. A natureza da criança não provê tudo o que é necessário para ela ser o que precisa ser. A natureza precisa da experiência:

Desenvolvimento não quer dizer retirar qualquer coisa da própria natureza. O verdadeiro desenvolvimento é desenvolvimento da experiência pela experiência. E isto será impossível, se não providenciarmos um meio educativo que permita o funcionamento dos interesses e forças que foram selecionados como mais úteis. Estas capacidades devem entrar em operação, o que dependerá essencialmente dos estímulos que os envolvam e do material sobre o qual se exercitem. O problema do direcionamento do desenvolvimento infantil é, pois, o problema da seleção dos estímulos adequados aos instintos e impulsos que desejamos desenvolver.

(Dewey, 1980a, p. 145).

Dewey é um autor, na minha opinião, que conseguiu trabalhar de forma profunda e precisa esta perspectiva complexa na análise do desenvolvimento

humano. Isto transparece em vários de seus textos, que ainda merecem um estudo mais amplo, dada a sua fecundidade para contextualizar o processo de desenvolvimento humano na ótica da educação para uma democracia radical e não formal.

Radicalizando o interacionismo

Eu penso que uma compreensão radicalmente interacionista nos permite lidar com o fenômeno do desenvolvimento e com a natureza humana sem recair em uma visão essencialista de educação. A natureza humana não é uma essência abstrata e imutável, pronta para um desabrochar espontâneo, sem a atividade da criança e sem a influência do mundo exterior ao eu.

Tão pouco o ser da criança, em um dado momento, é apenas o resultado da atualização desta constituição inicial. Mas a natureza humana, com variações de criança para criança, é o repertório inicial, a estrutura das estruturas, o princípio de construção do eu. Esquecer este fato tem conduzido a discursos e práticas dotados de uma violência cada vez mais sofisticada, mesmo que fundamentados em princípios e intenções críticas.

Há um problema conceitual que tem travado a compreensão sobre a importância da natureza humana na formação do sujeito, quando este tema é abordado. Trata-se da não-distinção entre “natureza humana” e “eu”. Aqueles que argumentam contra a existência da natureza humana, ou seja, a existência de um conjunto de características, tendências e sentimentos que são inatos, dizem que isto levaria a uma concepção essencialista de sujeito. Contudo, o problema reside na confusão entre estes dois conceitos, e o que eles representam.

É preciso fazer a distinção entre “natureza humana” e “eu”, pois a primeira contribui para formar o segundo, mas o “eu” é mais do que oferece a natureza inicial da criança. Tomados estes conceitos como sinônimos, reforçam-se atitudes intelectuais que têm conduzido tanto ao descuido pela natureza e potencialidades inatas, próprias às abordagens de sustentação empirista (para evitar cair no inatismo), como à supervalorização da natureza inicial, própria às abordagens inatistas ou essencialistas.

Quando percebemos esta distinção (não separação) entre “natureza humana” e “eu”, vemos que o “eu” é construído a partir desta natureza, transformada, enriquecida, e acima de tudo, estruturada pela cultura e pelas

condições sociais. Muitas vezes estas condições deformam, ao invés de formar, por serem desumanas; mas isto não nega o que está sendo afirmado aqui: a natureza inicial é sempre o ponto de partida e sempre estará presente, modificada, naquilo que nós chamamos de “eu” ou “sujeito”. O problema das propostas de formação de base empirista não é a ênfase, muito coerente, que elas dão aos fatores sociais na formação humana, mas a desvalorização dos fatores inatos.

Logo, a formação humana é um resultado da interação destas três grandes forças cósmicas: a natureza genética, as relações sociais e a cultura. A humanização é um modo de ser, de um organismo específico, que nasce do confronto destas três forças. Ela não está, a meu ver, em nenhum deles isoladamente; ela não está “depositada” na cultura. Por isto, em um interacionismo radical, não há sentido em se falar em “internalização das funções psíquicas superiores”. A cultura nada faz, sem a interação com a genética. Podemos ver isto com um exemplo muito simples: mesmo com as melhores atividades e produtos culturais, e as mais estimulantes relações sociais, não conseguimos transformar um bebê de chimpanzé em um ser humano.

Quanto às relações sociais, elas representam a terceira força cósmica, a tendência, não só dos humanos mas de tudo que existe no universo, para a comunhão, o compartilhamento, o choque transformador, a complementação no outro. Os elementos cósmicos “necessitam”, por assim dizer, voltar à integração com o cosmos e tudo aquilo que o representa. Sua energia pulsante não permite que eles fiquem em repouso permanente. Isto é ainda mais visível nas formas de vida, e ainda mais nos organismos gregários, como o ser humano. O desenvolvimento do seu ser, nunca concluído, exige esta constante interação com outros elementos cósmicos. Nesta interação ambos se modificam, em algum grau.

Por isto, as relações sociais jamais podem ser transcendidas no processo de formação humana. Estas relações são importantes não só, como se tem afirmado, porque elas são a ponte, a mediação entre a criança e a cultura. Mas também porque a relação é formadora (ou deformadora) em si mesma, ela tem caráter educativo e moral em sua própria natureza. Além disto, as relações sociais possuem fortíssimos aspectos afetivos, especialmente as relações que têm uma certa continuidade no tempo.

Por temor de cair em “psicologismo”, algumas teorias contemporâneas subvaloram os aspectos afetivos das relações sociais, deixando no campo teórico

um vácuo onde precisaria existir uma reflexão mais profunda sobre a subjetividade, desde que tratada em articulação com as estruturas políticas e sociais. Devido ao seu caráter formador e afetivo, as relações sociais democráticas representam o maior potencial de humanização, ao menos nos tempos modernos. Elas são afetivas, políticas e cósmicas, simultaneamente.

As reflexões desenvolvidas neste artigo pretendem, através da radicalização do interacionismo, contribuir para o avanço na compreensão de um problema presente na teoria pedagógica desde a antigüidade, inclusive no seio do próprio humanismo. Como contemplar natureza e sociedade em uma mesma análise?

Para isto ser alcançado, é necessário a adoção de uma perspectiva complexa, que integre os vários elementos constitutivos da formação e do desenvolvimento humano, sem fazer escolhas que simplificam processos que não são nada simples. Eu penso que é do jogo complexo, conflitivo e às vezes tenso, entre as potencialidades inatas, a contribuição da cultura e as relações sociais que se dá o indeterminado e instável processo de formação humana.

O ser humano é um organismo complexo, onde são indissociáveis mente, corpo e sociedade, isto é, ele é um ser bio-psico-social. Além da tendência inata para a liberdade, o ser humano é possui uma tendência natural para a realização, o bem-estar e o crescimento. Ele é intrinsecamente motivado, e deseja crescer e aprender sempre mais sobre o seu ambiente e sobre si mesmo. Ao concebermos o ser humano desta forma integral, não desconsideramos o processo de alienação e fragmentação, mas estes são entendidos como conseqüência de uma socialização repressiva, e não de uma tendência estrutural do eu.

O ser humano, quando sadio e não-alienado, tem nas suas sensações e emoções um sistema de referência, que lhe permite elaborar valores no contato rico e contínuo com a realidade e com o seu próprio mundo interior. Esta base orgânica dá à vida humana um mínimo de estabilidade, que nos permite reconhecermos aquilo que é humano em culturas e locais tão diversos. Sem esta base, cairíamos no relativismo total, que não é confirmado nem pela antropologia, nem pela história: não haveriam estruturas internas.

Inclusive na minha interpretação, é justamente a necessidade de superar o relativismo total e explicar as estruturas da vida humana, que se repetem de cultura a cultura e que não podem ser negadas, que levou a filosofia racionalista a

buscar uma certeza supra-histórica. Contudo, estes filósofos, desde o século XVI, procuraram este elemento mais estável em um plano metafísico, em um princípio absoluto, ideal e inexistente, ao invés de buscá-lo nas estruturas orgânicas da vida, na ontologia genética da espécie. Talvez por já viverem em uma cultura que nega a vida sensorial e por não tê-la superado, estes filósofos não julgaram a corporeidade digna da reflexão filosófica.

Quando dirigiram as suas reflexões para o tema da corporeidade, os filósofos racionalistas o fizeram de forma negativa e não afirmativa. Desta forma, a corporeidade não é definida como elemento integrante e fundamental da subjetividade. Descartes, na *Meditação II*, nos dá um bom exemplo desta tomada de posição: “Não sou esta reunião de membros que se chama corpo humano; não sou um ar solto e penetrante, espalhado por todos os membros; não sou um vento, um sopro, um vapor, e nada daquilo que posso fingir ou imaginar.” (Descartes, citado por Merleau-Ponty, 1980a, p. 71).

Um fator que dificulta a nossa apreensão da integralidade, ou colocado de outra forma, dificulta uma compreensão integral do sujeito e das suas relações holísticas com a realidade, é justamente esta racionalidade dominante no ocidente nos últimos trezentos anos. Mesmo que a partir do século XIX, e especialmente a partir de meados do século XX, esta racionalidade venha sendo combatida e demolida em seus fundamentos, ela ainda é muito forte nos processos formativos do ser humano. Eu penso que tal racionalidade, tal modo de compreender e explicar o ser humano e o seu desenvolvimento, se baseia em uma redução da pessoa e da realidade que opera de três formas diferentes.

A primeira é a redução da consciência ao pensar, ao intelecto. Pensar e tomar consciência são considerados sinônimos. Este reducionismo produz uma hipertrofia da atividade intelectual, prometendo um alcance que ela não pode ter. Além disto, desconhece ou trata de forma secundária os dois outros modos de ser da consciência, a percepção e a imaginação. Estas são tratadas como funções psíquicas de segunda grandeza, ou até mesmo como obstáculos ao pensar límpido e lúcido. Este modo de explicar a consciência humana sobrecarrega a atividade intelectual, provoca stress no sujeito e dificulta a tomada de consciência do real, produzindo uma compreensão pobre da sua riqueza.

A segunda forma é a redução do sujeito à consciência, sendo esta definida como explicado acima. A pessoa humana, ou melhor, aquilo que caracteriza

o que é humano na pessoa, se reduz à capacidade de pensar. Se penso, existo. Assim se deixa de fora daquilo que é precisamente humano os desejos e a corporeidade, os instintos e a sexualidade, a ação e as relações. Desta forma, este organismo extremamente complexo, biológico, psíquico e social, tem a sua natureza definida por uma das suas funções. Mesmo quando se reconhece, nos discursos, a existência da vida corporal, esta é admitida como uma dimensão menor, ou inferior, ou como um substrato físico às atividades intelectuais.

É interessante analisarmos aqui uma característica do discurso humano, quando ele não é dotado de complexidade. Um dos efeitos mais poderosos do discurso, seja ele científico ou cotidiano, é obtido de forma sutil: exatamente por aquilo que não é dito, pelos silêncios do texto, ou então por aquilo que não é suficientemente realçado. Omitir um elemento é uma das formas de reforçar os outros elementos envolvidos – e ainda carrega uma vantagem estratégica, pois o autor do discurso não precisa se confrontar com a força daquilo que é omitido, o que seria impossível se defendesse explicitamente a sua negação. O resultado da omissão é ainda mais forte quando aquele discurso pretende fornecer uma explicação completa sobre o tema: se um elemento não aparece, é porque não existe ou não tem importância.

Isto é muito relevante nos processos de formação humana, pela importância que têm os discursos e a comunicação, de uma forma geral, na estruturação do que nós chamamos e reconhecemos como humano. Os signos e temas utilizados nos discursos têm função instrumental, isto é, eles significam ou remetem a algo. Mas eles também têm função estruturante, eles contribuem para formar os objetos conhecidos e as próprias pessoas que interagem com e através deles. Eu não creio que os discursos formem o sujeito, literalmente, ou seja, que a pessoa humana seja um resultado da linguagem. Mas parece inegável, embora não-explicito (porque ocorre de forma velada) que a comunicação é um dos fatores que jogam um importante papel na formação do sujeito.

Por último, a terceira forma de redução do sujeito e da realidade é a redução do real àquilo que pode ser conhecido e pensado. Deste modo, a riqueza da nossa relação cotidiana com o real, através da experiência primária, é desconhecida ou valorada de forma depreciativa. Os sonhos e a imaginação, o desejar e o desfrutar, o agir e o possuir, o sentir e o sofrer, não são identificados como algo que se possa dignamente chamar de realidade. Ou pelo menos, que se

possa chamar de conhecimento científico da realidade. No máximo são obstáculos que, se convenientemente “tratados”, podem reduzir o erro e a ignorância, produzindo um pensamento cujas conclusões são certas e verdadeiras. Eles não são entendidos como aspectos do real, que enriquecem, sustentam e orientam a reflexão.

Nós precisamos lutar em educação para superar esta racionalidade fragmentadora, produzindo uma compreensão da realidade que abarque, na medida em que isto é possível em um discurso, a integralidade da pessoa em todas as suas relações. Sendo a pedagogia a teoria da educação, precisamos então desenvolver pedagogias cósmicas. Isto é, pedagogias que consigam integrar o organismo humano à sociedade e à natureza, e por extensão, ao cosmos. Aliás, elas não serão capazes de “integrar”, elas podem apenas reconhecer a união ou vínculo. Pois a integração é anterior ao pensamento. É a própria análise intelectual, e a atitude da subjetividade formada a partir dela, que produz a representação fragmentária do sujeito. Isto é promovido e reforçado pelas divisões sociais, que limitam certos tipos de experiências e mentalidades a certos grupos e classes sociais, dificultando a estruturação de outros tipos de experiências.

Esta compreensão cósmica da vida nos leva a “integrar”, por assim dizer, o pensamento ao organismo; o indivíduo à vida social (sem sociedade não há sujeito, pois não ocorre o processo de formação humana); a cultura à natureza, pois o ser social produtor de cultura não deixa de ser natureza. Caso não fosse assim, caso não pertencêssemos à natureza, como explicar fenômenos como a menstruação, regulada por um ciclo de aproximadamente 28 dias, independente da cultura à qual a mulher pertence? Como entender que alguns dos nossos comportamentos e estados de espírito são influenciados por fenômenos cósmicos, como a proximidade da lua, da mesma forma que esta influencia o ritmo das marés?

Como explicar que precisamos dormir a cada 24 horas, que é o período de rotação da terra em relação ao sol? Porque não dormimos a cada 36 horas, por exemplo? Como um fenômeno aparentemente tão “psicológico” como a depressão pode ser causado por um baixo nível de compostos bioquímicos em nosso corpo, os neurotransmissores? Todos estes fatos, tão comprováveis em nosso cotidiano, parecem mostrar a nossa unidade orgânica com o universo. Alguns dos elementos químicos que compõem nosso corpo são do mesmo tipo daqueles que constituem gigantescas estrelas de galáxias distantes bilhões de anos-luz da terra. Uma

unidade que desconhece distâncias, provavelmente resultante de uma origem comum entre nós e as estrelas.

Finalmente, este tipo de compreensão do humano reconhece, ou intuitivamente percebe, a integração da pessoa com a imensidão do cosmos. Isto caracteriza a religiosidade, não como adesão a uma religião instituída, mas como um tipo de experiência que atira o sujeito de encontro ao universo, transcendendo os limites individuais e mesmo planetários.

Referências bibliográficas

- DEWEY, John. *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada, 1944.
- DEWEY, John. *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1952.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1953.
- DEWEY, John. *Reconstrução em filosofia*. São Paulo: Nacional, 1958.
- DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1970.
- DEWEY, John. *Democracia e educação - Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979a.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979b.
- DEWEY, John. *A criança e o programa escolar*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980a.
- DEWEY, John. *Interesse e esforço*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980b.
- DEWEY, John. *Experiência e natureza*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980c.
- DEWEY, John. *Teoria da vida moral*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980d.
- DEWEY, John. *Lógica – a teoria da investigação*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980e.
- DEWEY, John. Pode a educação participar na reconstrução social? *Currículos sem fronteiras*. (2): 189-193. Jul/dez, 2001 (online): www.curriculosemfronteiras.org
- EVANS, Richard. *Carl Rogers: o homem e suas idéias*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- GALEFFI, Dante. Relações interpessoais – a construção dos sujeitos sociais autônomos e inventivos: estado da questão. *Revista da FAEEDBA*. 7(9): 193-209. Salvador: UNEB, 1998.
- GALEFFI, Dante. *O que é isto – a fenomenologia? Uma introdução à concepção fenomenológica de Edmund Husserl*. Salvador: FACED/UFBA, 1996 (original não publicado).
- LOWEN, Alexander. *Prazer: uma abordagem criativa da vida*. São Paulo: Summus, 1984.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Marxismo e Filosofia*. (col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980a.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *De Mauss a Claude Levi-Strauss*. (col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980b.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Resumo de cursos: psicossociologia e filosofia*. Campinas: Papirus, 1990.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O Visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- MOGILKA, Maurício. *Pensamento e desejo – Práticas educativas e processos de formação humana em pleno capitalismo*. Salvador, FAGED/UFBA, 2004 (Tese de doutoramento, 216 p.)
- MOGILKA, Maurício. *O que é educação democrática? Contribuições para uma questão sempre atual*. Curitiba: Editora da UFPR, 2003a (102 p.)
- MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 119, p. 129-146, Fundação Carlos Chagas, 2003b (Disponível online: www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a07.pdf).
- MOGILKA, Maurício. Educação popular, subjetividade e intervenção democrática. *Ágere – Revista de educação e cultura*. Salvador, n. 6, p. 113-130, FAGED/UFBA, 2002a.
- MOGILKA, Maurício. Ensinar e educar: processos diferentes, mas não antagônicos. *Teias – Revista da Faculdade de Educação da UERJ*. Rio de Janeiro, n. 5, p. 56-65, UERJ, 2002b.
- MOGILKA, Maurício. A pedagogia da experiência e sua importância em uma educação democrática. *Educação em revista*. Belo Horizonte, n. 32, p. 85-102, UFMG, dezembro 2000
- MONTESSORI, Maria. *Em família*. Rio de Janeiro, Nórdica, s/d.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- ROGERS, Carl. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- ROGERS, Carl. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU, 1983.
- ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ROGERS, Carl. *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato Social: princípios de direito político*. (col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978a.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. (col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978b.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.