

## ABORDAGEM HOLÍSTICA DO CONFLITO E DA MEDIAÇÃO ESCOLAR

Carlos Mateus  
carmateus64@hotmail.com

### Resumo

Compreender e resolver conflitos na escola, não carece, na nossa perspectiva, de uma abordagem substancialmente distinta da resolução de conflitos domésticos, profissionais ou de outra ordem, porque neles estão envolvidos os mesmos princípios básicos. Compreender isto, significa o reconhecimento de que o conflito é radicalmente intrapessoal. A dificuldade que a Escola tem tido em lidar com o conflito resulta do modo desequilibrado e excêntrico como o próprio paradigma educativo vigente tem olhado para o desenvolvimento da pessoa.

A Educação Holística, uma educação que integra equilibradamente todas as dimensões conhecidas do indivíduo, permite olhar o conflito como algo natural, que não precisa de ser eliminado mas resolvido adequadamente, encarando-o como um momento evolutivo para as partes envolvidas. A abordagem holística desenvolve o domínio de esquemas de auto-regulação psicocorporal e de regulação interpessoal como formas de resolver o conflito, em ordem à autoconsciência.

A abordagem do conflito na escola, deverá pois incidir sobre o desenvolvimento de competências essenciais da pessoa na relação consigo própria e com o outro (independentemente do papel social que esteja a representar), cuja via jamais poderá ser exclusivamente cognitiva, mas integradora da dimensão emocional, corporal e espiritual do indivíduo.

Apresentaremos nesta comunicação um modelo integrado de intervenção holística, num contexto de tutoria a uma turma, em que se verificava uma situação de discriminação e agressão verbal a alguns alunos.

*Em vez de despertar a inteligência integral do indivíduo, a educação o induz a adaptar-se a um padrão, vedando-lhe assim a compreensão de si mesmo como um processo total. A mais alta função da educação consiste em produzir um indivíduo integrado, capaz de entrar em relação com a vida como um todo.*

*Jiddu Krishnamurti*

### INTRODUÇÃO

O tema desta comunicação é *Abordagem Holística do Conflito e da Mediação Escolar*. Se o tema central é a questão do conflito e da mediação, diríamos que o tema fundamental é a abordagem holística. A Educação Holística é a nota distintiva desta comunicação, pois aponta para o horizonte do novo paradigma educacional, o **paradigma holística**, que se anuncia não só pelas respostas encontradas para a educação integral do indivíduo, em ordem à auto-realização e à plenitude do ser, mas pela sua necessidade urgente, como uma condição de sobrevivência.

Consideramos este tema muito relevante no actual contexto social e educativo, porque o problema do conflito e da agressão em ambiente escolar é objecto de séria preocupação por parte de políticos, teóricos, encarregados de educação, professores e, obviamente, dos próprios alunos, indiciando uma das anomalias do actual paradigma educacional.

O objectivo desta comunicação é a apresentação à comunidade educativo das possibilidades da abordagem holística em situações de conflito e agressão e o seu valor para a educação integral dos indivíduos, em geral.

Começaremos por apresentar um breve enquadramento conceptual da **Educação Holística**. Explicaremos seguidamente o modelo de intervenção tutorial, estruturado com base em princípios holísticos da modificabilidade humana, que foi aplicado num caso real em que se verificaram situações de agressão, ao nível grupal, numa turma do terceiro ciclo do Ensino Básico.

## ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL DA ABORDAGEM HOLÍSTICA

O movimento mundial de pensamento designado por *Novo Paradigma Holístico* (Brandão e Crema, 1991), preenche aqueles critérios primários que nos permitem eleger um modelo teórico como um paradigma, em qualquer domínio – a unidade teórica ao nível dos princípios, fins, valores e crenças, consubstanciados em modelos práticos concretizados ou concretizáveis.

Este “novo paradigma” possui uma estrutura teórica e prática consistente e bem fundamentada, epistemológica e filosoficamente. Teoricamente caracteriza-se pela transdisciplinaridade e pela inter-relação de sistemas abertos de conhecimento (Weil, D’Ambrosio e Crema, 1993). É também uma concepção prática ou vivencial, integradora de todos os domínios da vida humana – social, educacional, científico, artístico, filosófico, religioso e económico... – de modo a aceder a uma compreensão do real, do Todo, que transcende a compreensão da soma das partes, com o fim último de atingir a plenitude do ser humano, por meio de uma concepção ecológica da interioridade, da sociedade e do planeta. Assume-se como um paradigma integrador e sintético, em superação do paradigma vigente cartesiano, mecanicista, analítico e fragmentador do real como meio de apreensão conceptual.

Bertrand e Valois (1994:187) caracterizam este paradigma no domínio socio-educacional como sendo *Simbiosinergético*, reportando-se a sua fundamentação ao que se designa por teorias espiritualistas (Bertrand, 1991).

Após o desenvolvimento epistemológico do **Paradigma Holístico** no anos 70, assistiu-se nos os anos 80 e 90 à constituição de movimentos internacionais de educação holística, sendo o mais notável o GATE – Global Alliance for Transforming Education, que criou uma *Visão Comum para a Educação Holística*, numa reunião em Chicago em 1990 com a designação “Education 2000: A Holistic Perspective”.<sup>1</sup>

A declaração de Chicago refere que a educação holística não se reduz a um tipo particular de *curriculum* ou metodologia, assentando num conjunto de pressupostos:

- A educação é uma relação humana dinâmica e aberta.
- A educação cultiva a consciência crítica dos diversos contextos na vida do educando (moral, cultural, ecológico, económico, tecnológico, político).
- Todas as pessoas possuem potencialidades que estamos só agora a começar a entender.
- A inteligência humana exprime-se em diferentes estilos e capacidades que devem ser respeitados:

- O pensamento holístico inclui modos de conhecer intuitivos, criativos, físicos e contextuais.
- A aprendizagem é um processo para a vida inteira. Todas as situações da vida podem facilitar a aprendizagem.
- A aprendizagem é um processo interior de autodescoberta e de actividade cooperativa;
- A aprendizagem é activa, automotivada e de encorajamento do espírito humano.
- O currículo holístico é interdisciplinar, integrando perspectivas globais e da comunidade.

Alguns dos princípios acima enunciados poderão facilmente ser identificados como princípios já contemplados em sistemas educativos ocidentais e conseqüentemente no sistema educativo português. Neste sentido a educação holística não é caracterizada como um modelo fundamentado em determinados princípios apenas, mas, caracteriza-se pela integração global desses princípios, associados a uma *práxis*, a uma dimensão vivencial, que a distinguem como paradigmática, sem as quais seria apenas mais um modelo teórico, parcialmente utilizável por qualquer sistema em processo de adaptação, sem conseqüências revolucionárias.

A *educação holística* é caracterizada por dois princípios que a tornam distinta: o da **integralidade**, que supõe que o indivíduo seja tomado globalmente no acto de educar, contemplando-se todas suas dimensões fundamentais: corporal (física), emocional, mental e espiritual (Nava, 2001:29).

O outro princípio é o da **interconectividade**, que concebe o indivíduo radicalmente ligado ao todo e conseqüentemente a tudo. Tudo ligado a tudo. As concepções da Física Quântico, adequadas a este contexto, permitem-nos compreender esta interconectividade como uma interactividade entre a parte e o todo. Qualquer acção da parte interfere no todo, qualquer efeito no todo reflecte-se nas partes. Esta concepção permite-nos compreender a ecologia e a ética numa perspectiva radicalmente nova. Esta é uma perspectiva que vai da interioridade para exterioridade, num movimento da consciência, e não inversamente como a educação tradicional tem veiculado, segundo uma orientação estritamente cognitiva.

Estes dois princípios, *integralidade* e *interconectividade*, enraízam numa vivência que na nossa perspectiva fundamenta a educação holística, de acordo com o pensamento de Krishnamurti, enunciado na introdução. É a vivência do autoconhecimento, da autodirecção, da ampliação da consciência. É esta, na nossa perspectiva, a interpretação do imperativo socrático **conhece-te a ti mesmo**, que foi o fundamento da antropologia filosófica e do qual a pedagogia ocidental se afastou.

Como definição, diríamos que a *educação holística* funda-se nos princípios da interconectividade e da integralidade, em que a pessoa é vista como um ser integral, com corpo, mente, emoções e espírito. É uma educação inclusiva que responde às necessidades individuais de cada aluno, valorizando as suas diversas inteligências, em especial aquela em que se manifesta mais competente, bem como todas as suas outras potencialidades. Integra o

pensamento analítico, sintético-intuitivo e criativo. Estabelece conexões no processo de aprendizagem com o todo envolvente, promovendo o autoconhecimento como fundamento do desenvolvimento ético e axiológico. Tem uma dimensão cognitiva e uma dimensão vivencial, sem a qual não existe consciência. Em conclusão, a educação holística é uma educação para a sabedoria, para a totalidade do ser na relação com o todo.

O valor da educação holística funda-se na promoção deste encontro do indivíduo consigo próprio, que é a raiz do respeito por si, pelos outros, por tudo. Só deste encontro pode sair a serenidade do espírito para o qual a violência é um coisa inumana.

Relativamente às metodologias de aprendizagem, pode dizer-se que a Educação Holística é integradora, no sentido em que nenhuma prática está excluída à partida, nem nenhuma prática é exclusiva à partida. Privilegiam-se metodologias cooperativas e de construção da aprendizagem, considerando-se indispensáveis as que incluem o corpo e as emoções, numa perspectiva vivencial e significativa. Reduzir a aprendizagem à dimensão estritamente cognitiva é deixar de fora a maior parte do mundo do educando. Esta nota é relevante para se poder compreender as estratégias utilizadas nesta intervenção, de carácter fundamentalmente vivencial.

Fica uma questão fundamental – como fazê-lo? Como fazê-lo curricularmente, institucionalmente, conscientes da secularidade da escola pública e do dever de preservar a escola da veiculação de ideologias, crenças e endoutrinamentos de qualquer espécie, salvaguardando a liberdade de escolha de cada um.

Existem diversos modelos já a operar em diversos países no mundo, todavia, a nossa intenção, em termos de investigação académica, foi a de adequar praxicamente estes princípios à realidade educativa portuguesa. Neste sentido, consideramos as situações de conflito e agressividade como uma área prioritária de intervenção. A oportunidade de construir um programa de intervenção surgiu por solicitação da própria Comissão Executiva da Escola, ao Gabinete de Intervenção Pedagógica, do qual fazíamos parte, em resposta ao pedido expresso e urgente da Directora da Turma em que foi feita a Intervenção.

## **A PERSPECTIVA HOLÍSTICA DO CONFLITO**

O conflito pode ocorrer em diversas dimensões: intrapessoal, interpessoal, intragrupal e intergrupar. Em qualquer dos casos, consideramos na sua abordagem a existência de duas premissas. Em primeiro lugar, o conflito tem sempre uma raiz intrapessoal, e em segundo lugar, é sempre uma ocorrência natural, em função dos estados evolutivos<sup>2</sup> dos indivíduos.

No caso do conflito interpessoal, é uma ocorrência natural porque, nas relações entre as pessoas, naturalmente, se interceptam linhas de visão que partem de ângulos diversos. Nisto não reside qualquer problema. O problema não reside na existência do conflito, mas no modo como as

personas vivenciam o conflito, no modo como o “resolvem”. O problema reside no sentido ameaçador que este desperta no sujeito, por meio das emoções associadas à necessidade de defesa e autopreservação, que escapam ao domínio estritamente racional e geram respostas básicas de agressão.

Compreender e resolver conflitos na escola, não é, na nossa perspectiva, diferente de resolver conflitos domésticos, profissionais ou de outra ordem, porque neles estão envolvidos os mesmos princípios básicos. Especializar a abordagem do conflito na escola, por exemplo, gera o risco de desfocagem da natureza radical do conflito, que é, como já indicámos, sempre de carácter intrapessoal.

A Educação Holística, uma educação que integra equilibradamente todas as dimensões conhecidas do indivíduo, permite uma intervenção a dois níveis. Em primeiro lugar preventiva, dotando os agentes do conflito de autoconsciência e de processos de auto-regulação psicocorporal e de regulação interpessoal. Em segundo lugar remediativa, não sobre a eliminação do conflito, porque ele é natural, mas sobre a sua resolução adequada, que consiste em encará-lo como um momento evolutivo, para uma ou ambas as partes, por meio da consciência que confere aos agentes das suas fragilidades e limitações. Porém, esta consciência será estéril, ou contraproducente mesmo, se não for acompanhada por um apoio que confira aos jovens recursos pessoais de auto-regulação psicofisiológica e existencial (respectivação pessoal dos contextos).

A grande virtualidade da abordagem holística é a de ver sempre num problema uma oportunidade evolutiva. Neste sentido, consideramos que a escola é o local próprio para que os conflitos ocorram. Não deve a escola ter uma atitude repressora e punitiva, que é a forma clássica de lidar com os conflitos, mas uma atitude de acolhimento de todos os comportamentos como indícios dos estados em que os indivíduos se encontram. A compreensão desses indícios dará ao educador a oportunidade de educar genuinamente, agindo no sentido de promover a evolução da consciência dos indivíduos e a modificabilidade atitudinal. Não se trata de estimular e fomentar o conflito, trata-se de olhar para ele como um sinal necessário ao educador. Se for reprimido estaremos a emitir a seguinte mensagem: “Aqui não podes ter esse comportamento, se o tiveres noutra lugar qualquer é um problema teu e dos outros.”

Por isso se confundia disciplina com repressão: desde que o jovem estivesse “quieto” na escola, era irrelevante para a escola se, fora dela, na rua ou em casa, andasse a bater nos outros e a destruir coisas, ou ainda, se viesse a ser um adulto disfuncional, em que a agressividade que não aprendeu a compreender e regular, se projecte vier a projectar sobre a própria família.

A escola é então o lugar adequado para que os problemas se manifestem, porque é o lugar onde deverão existir os recursos de modificabilidade axiológica, atitudinal e comportamental, com a

finalidade de ajudar os jovens, dentro dos seus contextos naturais de crescimento, a desenvolverem-se como pessoas equilibradas e plenas. Nesta perspectiva, a escola poderá ainda ser um instrumento de ajuda às famílias e, nesse sentido, de equilíbrio social. Este papel não é dos hospitais, dos centros de saúde ou consultórios, pois, muitos dos comportamentos socialmente desestruturantes ocorrem em situações considerados não patológicos, e, conseqüentemente, não carecendo de intervenção terapêutica. Neste sentido, a educação é também considerada, por alguns pedagogos, com tendo uma dimensão necessariamente terapêutica.

## PLANO DE INTERVENÇÃO TUTORIAL

### 3.1. Objecto da intervenção

A Directora de uma turma do 3º Ciclo do Ensino Básico, solicitou apoio ao Conselho Executivo, no sentido de resolver uma situação que se poderá caracterizar da seguinte forma: A maioria dos alunos da turma tinha uma atitude de exclusão e perseguição relativamente a 3 alunos, de forma activa e passiva, que se manifesta por comportamentos de discriminação negativa, não integração nos grupos de actividades, perseguição fora da sala de aula com verbalização de expressões ofensivas e humilhantes. Alguns desses comportamentos verificavam-se há vários anos, dado que a maioria dos elementos da turma prosseguia estudos conjuntamente desde o estabelecimento de ensino anterior, onde já se verificavam os referidos comportamentos. O Conselho Executivo entregou o caso ao Gabinete de Intervenção Pedagógica (GIP) da escola, tendo-nos sido atribuído. Começámos por efectuar a diagnose da situação:

- Análise dos documentos e programas anteriores. - A turma havia sido objecto de uma intervenção no ano anterior.
- Informação fornecida pela DT:
- Identificação dos alunos objecto de exclusão e seus contextos.
- Identificação dos líderes da turma e comportamentos.
- Identificação do contexto socioeconómica da turma.

### 3.2. Objectivos

Considerando a natureza da situação e os pressupostos da Educação Holística, concebemos um plano de intervenção, cuja execução se orientou pelos seguintes objectivos:

**Objectivo geral:** Promover na turma a construção de um ambiente genuinamente inclusivo e cooperativo, por meio da consciência do valor da *solidariedade universal*, como fundamento da modificação de atitudes e comportamentos.

**Objectivos específicos:**

**No ambiente** – grupo turma.

- 1º. Construir na turma um ambiente positivo de abertura, cooperação e respeito em que todos se sintam confortáveis (poderem exprimir-se livremente sem se sentirem constrangidos ou ameaçados).
- 2º. Criar a consciência de factores identitários da turma como forma de desenvolver o espírito de grupo na turma.

**Na interioridade** – individualmente.

- 3º. Promover o desenvolvimento de uma consciência ecológica pessoal, social e ambiental, que leve a distinguir com clareza comportamentos negativos e comportamentos positivos e consequentemente os valores subjacentes.
- 4º. Criar contextos de autoconsciencialização sobre os comportamentos do próprio à luz dos valores já interiorizados.
- 5º. Desenvolver instrumentos pessoais de auto-regulação dos estados emocionais.

### **3.3. Filosofia da Intervenção**

Considerando que a situação tinha precedentes antigos e os comportamentos estavam enraizados em atitudes inconscientes, estruturadas pelos contextos sociofamiliares e escolares, a intervenção deveria assumir um carácter estruturante e radical, i.e., não poderia ser pontual e circunscrita aos comportamentos relatados, dado que o núcleo motivacional do indivíduo reside nos valores estruturantes das acções a modificar.

Neste sentido, a estratégia não poderia consistir numa intervenção sobre os comportamentos, mas sobre os valores e as atitudes. A estratégia que incide sobre os comportamentos é usualmente verbal (domínio cognitivo) e/ou punitiva, tendo por objectivo restringir a manifestação do comportamento em determinado contexto. O nosso objectivo não era reprimir os comportamentos, mas modificá-los. Para este efeito era necessário reconhecê-los como sinal de valores e atitudes desestruturadas, a nível pessoal e social, sobre as quais era necessário intervir. A intervenção deveria então procurar ser radical e não superficial. Modificar valores é radical, restringir comportamentos é superficial.

Dado que os valores têm uma componente emocional forte, essa seria a via de acesso privilegiada para a sua modificabilidade. Considerámos como meio valioso para o efeito a consciência das vivências pessoais por meio de jogos psicodramáticos, exercícios corporais, actividades de autoconsciência e exploração de documentos multimédia com narrativas emocionalmente apelativas. O princípio de acção seria então promover os valores – da emoção à cognição por meio da vivência.

O fundamento conceptual para este tipo de intervenção radica nas descobertas sobre as funcionalidades dos designados cérebro emocional (límbico) e do cérebro cognitivo (neocórtex). Muitas das decisões que tomamos, e, consequentemente, comportamentos, são condicionados pelos nossos estados emocionais e não simplesmente pela análise racional das situações. Do ponto de vista da aprendizagem, o acesso à significação da informação é também privilegiadamente pela via emocional.

Existe, segundo os investigadores, aparentemente, uma separação funcional entre o cérebro emocional e o cérebro cognitivo. Se nos queimarmos ao tocar em qualquer objecto, a memória estruturada por meio da vivência corporal, cria um estado emocional, activado pela percepção do objecto, que condiciona necessariamente o comportamento do indivíduo, neste caso no sentido da evitação, porque o cérebro emocional activou determinadas respostas fisiológicas. Mesmo sabendo que o objecto está frio, sentirá medo. Da mesma forma que alguém que tem fobia de cobras, pode manifestar sinais corporais de medo ou repulsa, só ao ver uma imagem gráfica do réptil, mesmo “sabendo” o cérebro cognitivo que não existe ali nenhuma cobra. O cérebro emocional condiciona comportamentos independentemente do conjunto de informações que o cérebro cognitivo possa ter estruturado em sentido contrário.

“Saber” como agir bem não implica necessariamente agir bem. Por exemplo, todo o aluno sabe qual é o lugar para colocar o lixo, na sala de aula. Se fizéssemos uma prova sobre este tema, todos teriam Muito Bom. Porém, se visitássemos algumas salas de aula, encontraríamos lixo no chão. Porquê? Porque aquilo que sabemos, o domínio do cérebro cognitivo, não condicionou o comportamento, aquilo que fazemos.

Esta compreensão é fundamental para toda a pedagogia. É válida para os domínios de aprendizagem mais abstractos, mas é mas válida ainda para os domínios da modificabilidade axiológica, atitudinal e comportamental.

Por exemplo, na Pedagogia Waldorf, no primeiro *seténio*, as crianças aprendem a fazer duas coisas que as prepararão para aprender a escrever no segundo *seténio*, aprendem a fazer um traço vertical e uma curva. O treino desta competência consiste, entre outras coisas, em desenhá-las, com o dedo, em movimentos amplos, nas costas umas das outras, fazendo-as sentir corporalmente o esquema. A pedagogia Waldorf vem do início do século XX, todavia estava muito claro nela que a aprendizagem, mesmo em domínios mais abstractos, é feita também com o corpo, ou, mais profundamente com o corpo, isto é, com as sensações, com as emoções.

Numa outra turma em que se verificou uma situação de agressão a um aluno, fizemos uma intervenção pontual, de uma só sessão, em que, a certa altura, tratámos explicitamente a questão do respeito. Colocámos a questão – o que é o respeito? – e ninguém respondeu. A professor fez então um apelo a um grupo de alunos “então vocês não sabem o que é o respeito? Ainda há pouco tempo fizeram um trabalho de grupo sobre o respeito...” – De facto, não se tratava da definição de respeito, mas da compreensão profunda do que o respeito era, e qual a relação que isso tinha com as suas vivências, a ponto de poder condicionar os seus comportamentos, e, sobre isso, os alunos não tinham esquemas interiores associados.



Estava muito claro na nossa consciência, quando começámos a conceber o plano de intervenção, que duas coisas não poderiam ser feitas: a primeira era restringir a intervenção a uma abordagem estritamente discursiva, cognitiva, e a outra era, fazer uma abordagem moralista, apresentando-nos no papel de “ralhadores”, i.e., dizendo-lhes que se estavam a comportar mal e o que deveriam fazer para se comportarem bem. Não faríamos nunca estas coisas, simplesmente porque seria tempo e energia perdida, para nós e para os alunos.

Estava também muito claro que a abordagem deveria ter como eixo orientador a experiência, a construção de vivências estruturantes de emoções associadas a valores positivos, intrapessoais e interpessoais. A via de acesso a esta estruturação deveria ser fundamentalmente corporal, cinestésica, sensorial. O que corpo experiencia o ser aprende.

Em conclusão, os eixos estruturantes da construção do Plano de Intervenção foram os seguintes:

- 1º. O processo de modificação do comportamento assenta na modificação das atitudes, que, por sua vez, assenta na modificação dos valores. (Neste contexto, os valores referem-se às realidades vivenciadas como preferíveis pelo ser, na sua totalidade, no processo de satisfação das suas necessidades.)
- 2º. A via de acesso à modificação dos valores é a dimensão emocional. Neste sentido o corpo tem um papel fundamental na aprendizagem.
- 3º. A aprendizagem de processos de auto-regulação psicofisiológica é fundamental para o sentido de autonomia do indivíduo, na criação de estados de bem-estar como preferíveis aos estados de tensão conducentes à violência e à agressão.
- 4º. A compreensão dos processos psicocorporais que conduzem à violência e à agressão – estruturados pela tensão descontrolada – permite ao indivíduo auto-regular esses processos.

### **3.4. Estratégia de intervenção.**

**O princípio orientador** consistiu em dirigirmos a atenção e a acção para o que queríamos construir, o que considerávamos positivo, e não para o que não queríamos, nem para o que considerávamos negativo. Neste sentido não demos atenção aos comportamentos negativos específicos de determinados elementos da turma, mas aos valores que desejávamos desenvolver e consequentes atitudes.

Após a diagnose elaborámos um Plano de Intervenção Tutorial (PIT) que iria desenvolver-se nas aulas de Formação Cívica, com a presença da Directora de Turma. Um dos aspectos relevantes da estratégia consistiu em sermos apresentados à turma como um Professor de Formação Cívica. A noção, por parte dos alunos, da especificidade da intervenção, levá-los-ia a considerar que, da parte do professor tutor, haveria um pré-juízo negativo relativamente à turma, o que obstaria à construção de um ambiente positivo e aberto. A turma havia desenvolvido uma resistência às tentativas anteriores de resolução do problema de uma forma verbal e moralizadora. Esta nossa percepção veio a confirmar-se, quando, no decorrer da aplicação do

PIT, no âmbito de uma outra iniciativa da escola, uma Psicóloga apresentou uma palestra na turma sobre Bullying, tendo a reacção dos alunos sido negativa, de acordo com as informações. A estratégia fundamental consistiu em incidir a acção sobre os **valores**, para estruturar **atitudes** diferentes e conseqüentemente modificar os **comportamentos**. Considerando este esquema de acção a sequência estabelecida entre os valores, atitudes e comportamentos foi a seguinte:

VALOR	ATITUDES	COMPORTAMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Solidariedade e universal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Empatia.</li> <li>▪ Compreensão e aceitação da diferença.</li> <li>▪ Responsabilidade emocional.</li> <li>▪ Proactividade positiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escutar.</li> <li>▪ Não emitir juízos de valor (negativos).</li> <li>▪ Ajudar.</li> <li>▪ Partilhar objectos e informações.</li> <li>▪ Incluir activamente, de modo indiferenciado, qualquer colega nas actividades, solicitando a presença, pedindo ajuda e/ou ajudando voluntariamente.</li> </ul>

### 3.5. Plano Integrado de Intervenção Tutorial

Existiam três pólos de intervenção, o grupo turma, os alunos agressores e os alunos vítimas. Para que a intervenção fosse integrada deveria incidir sobre os três pólos:

ACÇÃO	OBJECTO	OBJECTIVO
Tutoria de grupo	Turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construir na turma um ambiente positivo de abertura, cooperação e respeito em que todos se sintam confortáveis (poderem exprimir-se livremente sem se sentirem constrangidos ou ameaçados).</li> <li>▪ Criar contextos de autoconsciencialização sobre os comportamentos de cada um e os valores associados.</li> <li>▪ Desenvolver instrumentos pessoais de auto-regulação dos estados emocionais.</li> </ul>
Tutoria individual	A cada aluno vítima	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento da auto-estima e do autoconceito.</li> <li>▪ Desenvolvimento de competência de socialização e assertividade.</li> </ul>
Tutoria individual	A cada aluno agressor	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento da autoconsciência, relativamente à situação de tensão geradora da agressividade, bem como das necessidades pessoais não satisfeitas.</li> <li>▪ Desenvolvimento de competências de auto-regulação psicofisiológica.</li> </ul>

Este plano contemplava a intervenção em quatro contextos:

- Tutoria de grupo à turma, nas aulas de Formação Cívica, pelo professor tutor.
- Tutoria individual a cada um dos alunos vítimas e agressores, pelos dois professores tutores.
- Participação das diversas disciplinas, transversalmente, em função do objectivo do programa, pelos professores da cada disciplina
- Intervenção da Directora de Turma nas aulas de Formação Cívica, na continuidade das actividades desenvolvidas na acção de tutoria de grupo à turma, após as oito sessões.

O seguinte plano que se apresenta, dividido em seis acções, não foi concebido integralmente *a priori*, mas resultou dos diversos momentos de aplicação do programa, mediados por avaliações feitas aos resultados. O programa de intervenção, de 8 sessões foi a primeira acção construída globalmente, especificamente para a turma, em função da diagnose efectuada.

ACÇÃO / CRONOGRAMA	AGENTES	CONTEXTO	ACTIVIDADE
<b>Acção 1</b> 1º Período	1º Professor Tutor do GIP	Aulas de Formação Cívica	<b>Programa de Intervenção Tutorial</b> – 8 sessões
<b>Acção 2</b> 1º, 2º Períodos	2º Professor Tutor do GIP	Tutoria pessoal aos alunos vítimas da agressão	<b>Tutoria individual</b> aos alunos, objecto de perseguição, com o objectivo de modificar alguns comportamentos potenciadores de atitudes de rejeição por parte dos outros alunos, bem como aquisição de competências de assertividade e convivência social activa, de modo a facilitarem a sua inclusão grupal.
<b>Acção 3</b> 2º Período	Professores do Conselho de Turma	Aulas das respectivas disciplinas	<b>Programa de participação disciplinar:</b> Abordagem transversal nas diversas disciplinas, de temas relevantes para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, conforme indicações apresentadas no programa de tutoria.
<b>Acção 4</b> 2º Período	Directora de Turma	Aulas de Formação Cívica	Aplicação de questionário diagnóstico, a todos os alunos da turma, para identificação específica dos actos persistentes de perseguição e respectivos agentes. Caso ainda se verifiquem situações de perseguição deverão os agentes ser sinalizados para Tutoria. Se durante e após a tutoria, se verificarem actos de agressão, os alunos agressores deverão ser objecto de processo disciplinar.
<b>Acção 5</b> 2º Período	1º Professor Tutor do GIP	Tutoria pessoal aos alunos agressores	<b>Tutorial individual</b> aos alunos na turma que tomam a iniciativa das atitudes agressivas e de exclusão.
<b>Acção 6</b> 3º Período	Directora de Turma	Aulas de Formação Cívica	Continuidade das seguintes actividades após o fim das oito sessões: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Relaxamento breve inicial, designado por <i>centramento</i>.</li> <li>● Expressão estética.</li> <li>● Jogos cooperativos.</li> <li>● Dramatizações que promovam a integração social e a solidariedade.</li> </ul>

### 3.6. Acção 1 – Programa de Intervenção Tutorial – 8 Sessões.

O programa de Intervenção Tutorial foi construído considerando um processo sequencial que se deslocava em dois eixos, o primeiro vai da autoconsciência corporal, emocional e mental até à

auto-regulação corporal, emocional e mental; e o segundo que vai do domínio intrapessoal ao domínio interpessoal. De acordo com a concepção pedagógica de Pierre Weil, na *Arte de Viver a Vida (2004)*, os planos de desenvolvimento da paz vão do indivíduo ao grupo, e dentro do indivíduo vão do corpo ao espírito. Justifica-se assim a sequência organizada das aprendizagens a realizar no quadro a seguir apresentado, sobre os domínios de intervenção.

### **3.6. 1. Domínios de intervenção**

Considerando que a situação sobre a qual se pretende intervir tem na sua raiz a violência e a agressividade, justifica-se plenamente o desenvolvimento de competência de auto-regulação psicocorporal por parte dos alunos. Estas competências são necessárias e úteis, não só para aqueles cuja tensão gera impulsos agressivos contra o outro, mas também para aqueles que são vítimas, pois, lidam com situações extremas de tensão corporal e emocional, que são geradoras de profundo sofrimento. Na verdade, de uma forma ou de outro, qualquer pessoa está por vezes sujeita a níveis elevados de tensão, com os quais muitas vezes não sabe lidar.

Neste sentido, as primeiras actividades incidiram sobre a consciência dos estados corporais de cada um, por meio de exercícios simples de relaxamento, que, simultaneamente, permitam reduzir os estados de tensão que verificavam existir. Aprender a respirar correctamente foi outro dos recursos úteis para a modificação dos estados corporais e emocionais. O desenvolvimento de estados de atenção, por meio de exercícios de meditação dinâmica, permitiu aos alunos experienciarem o domínio sobre si próprios, independentemente dos contextos. Seguidamente o domínio de intervenção passou para a relação com o outro, utilizando *jogos de papeis*, técnicas de resolução de conflitos por meio do *diálogo emocional inteligente*, bem como o desenvolvimento de estratégias pessoais de bloqueio de invasões ao espaço pessoal de cada um. Abordámos explicitamente a questão das agressões entre os jovens já no fim do programa, na penúltima sessão. Seguindo o princípio da vivencialidade na aprendizagem, e não podendo obviamente expor os alunos a situações de experiência da agressão, optámos por recorrer a documentos multimédia de situações reais, sobretudo vídeos retirados da *internet*, como forma de gerar emoções fortes que se constituíssem como referências valorativas, em sentido negativo, relativamente àquele tipo de comportamentos.

DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS	APRENDIZAGENS A REALIZAR	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Corpo</li> <li>▪ Emoções</li> <li>▪ Mente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autoconhecimento</li> <li>▪ Autodomínio</li> <li>▪ Autodirecção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respiração consciente.</li> <li>▪ Relaxamento.</li> <li>▪ Consciência corporal.</li> <li>▪ Concentração.</li> <li>▪ Atenção.</li> <li>▪ Reconhecimento e modificação das emoções.</li> <li>▪ Gestão positiva de conflitos.</li> <li>▪ Resolução de problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dialógica: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexão;</li> <li>▪ Exposição;</li> <li>▪ Debate;</li> </ul> </li> <li>▪ Expressão estética.</li> <li>▪ Exercícios corporais.</li> <li>▪ Dramatizações.</li> <li>▪ Jogos psicodramáticos.</li> <li>▪ Visionamento de documentos multimédia.</li> <li>▪ Trabalhos individuais.</li> <li>▪ Trabalhos cooperativos.</li> </ul>

### 3.6. 2.Descrição das sessões do Programa

O programa desenvolveu-se em 8 sessões, de 45 minutos cada uma.

SESSÕES	TEMA / OBJECTIVOS	TÉCNICA/ACTIVIDADE
1ª	<b>Tema:</b> Apresentação das actividades em Formação Cívica.	<i>Jogo pedagógico – “O bombardeamento”</i>
2ª	<b>Tema:</b> Desenvolvimento de estratégias de autoconhecimento – o autoconhecimento por meio da atenção ao corpo. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver a competência de reduzir a tensão corporal e psicológica por meio do relaxamento passivo.</li> <li>▪ Por meio de questionário identificar aspectos positivos e negativos no próprio e no outro.</li> <li>▪ Idealizar o brasão pessoal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expressão estética.</li> <li>▪ Relaxamento passivo.</li> <li>▪ Auto-avaliação.</li> <li>▪ Questionário.</li> </ul>
3ª	<b>Tema:</b> A auto-regulação corporal e emocional – a respiração consciente. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respirar conscientemente.</li> <li>▪ Modificar estados corporais e emocionais conscientemente por meio da respiração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expressão estética.</li> <li>▪ Respiração abdominal.</li> </ul>
4ª	<b>Tema:</b> Desenvolver a concentração e a atenção. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver a concentração.</li> <li>▪ Desenvolver o estado de atenção.</li> <li>▪ Controlar estados corporais e emocionais por meio do estado de atenção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Meditação dinâmica – o copo de água.</li> </ul>
5ª	<b>Tema:</b> Resolver conflitos interpessoais. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver a percepção dos estados emocionais.</li> <li>▪ Desenvolver a auto-regulação dos estados emocionais.</li> <li>▪ Compreender e utilizar a <i>comunicação emocional inteligente</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Jogo de papeis</i> na resolução de conflitos com o outro.</li> </ul>
6ª	<b>Tema:</b> Aprender a distinguir e bloquear as invasões do outro. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar o espaço pessoal.</li> <li>▪ Identificar invasões do espaço pessoal.</li> <li>▪ Desenvolver recursos pessoais de bloqueio às invasões.</li> <li>▪ Compreender a noção de respeito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jogo pedagógico – “Bloquear as invasões do outro”.</li> </ul>
7ª	<b>Tema:</b> O respeito e a agressão – o espaço e os limites de respeitabilidade da pessoa humana. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar os limites corporais e psicológicos da pessoa humana.</li> <li>▪ Compreender a origem do comportamento agressivo.</li> <li>▪ Modificar estados emocionais geradores de comportamentos agressivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visionamento de documentos multimédia sobre situações de agressão.</li> <li>▪ Expressão de sentimentos e reflexão dialógica.</li> </ul>
8ª	<b>Tema:</b> Balanço das actividades desenvolvidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questionário.</li> </ul>

### **3.7. Acção 2 – Tutoria individual aos alunos alvo de agressões.**

As tutorias no âmbito do Gabinete são desenvolvidas de acordo com um protocolo prévio, dado a conhecer aos alunos, indicando um número determinado de sessões, sendo concebido de acordo com as necessidades individuais, os recursos disponíveis e resultados esperados. No fim é feita uma avaliação, sobre os resultados alcançados, indicando-se a necessidade de continuar ou não a tutoria, no caso de continuar se a estratégia deve ser mantida ou modificada.

A tutoria individual é um elemento estruturante, fundamental, do plano de intervenção. A primeira tutoria individual foi feita a uma das alunas, alvo de exclusão e agressão verbal, por uma Professora Tutora do Gabinete de Intervenção Pedagógica, de forma regular. Esta intervenção incidiu sobre o desenvolvimento da auto-estima e autoconceito da aluna, bem como sobre o desenvolvimento de competências de interacção social e assertividade, de modo a facilitar a aceitação grupal da aluna e a sua inclusão plena na turma.

A tutoria a esta aluna teve uma característica especial, a colaboração de um grupo de alunas do 12º Ano, que estavam a desenvolver um trabalho de projecto relacionado com os problemas de agressão nas escolas. Esta colaboração foi relevante para a aluna, em termos de socialização, e, conseqüentemente, do autoconceito. A tutoria entre pares é um recurso valioso de ajuda a alunos nas escolas, que deverá ser amplamente desenvolvido e explorado, porém, com as devidas precauções, relativamente às motivações dos que aderem a estes programas.

### **3.8. Acção 3 – Programa de Participação Disciplinar**

Este programa consistiu na realização de um conjunto de actividades durante as aulas das diversas disciplinas curriculares da turma, desenvolvidas pelos próprios professores das disciplinas. Estas actividades foram configuradas pela natureza das disciplinas, orientadas pelos objectivos do plano tutorial.

Foi entregue a cada um dos professores do Conselho de Turma convidados a participar, uma ficha, indicando os **objectivos**, as **actividades propostas**, as **estratégias** e a **avaliação da actividade**, deixando sempre a cada professor a margem necessária a todo o tipo de adequação conveniente. Cada uma das actividades foi devidamente explicitada.

O objectivo deste programa foi o de criar um ambiente pedagógico coerente, relativamente à dimensão axiológica, de modo a que os alunos não sentissem que a intervenção em Formação Cívica era localizada e pontual, mas considerassem esses valores como relevantes e

abrangentes, pelo facto de serem transversalmente abordados em todas as disciplinas, porém de forma discreta e natural.

O Programa de acção transversal nas disciplinas é uma forma de intervenção que deverá ser privilegiada de modo substancial pelos Conselhos de Turma, em quaisquer circunstâncias em que seja necessária uma intervenção deste género. Consideramos ser este o sentido do Projecto Curricular de Turma (PCT).

Quando apresentámos o programa no Conselho de Turma, sentimos que, por melhor que fosse a estratégia apresentada, seríamos sempre alguém de fora do Conselho de Turma, a tentar impor qualquer coisa ao Conselho, sem que isso fosse directamente relevante para cada disciplina especificamente. Alguns professores apresentaram como objecção à colaboração o facto de esse tipo de actividade não se enquadrar nesse momento na planificação ou estarem atrasados no cumprimento do programa curricular, de modo que não poderiam dispensar aulas para o efeito, porém alguns aceitaram desenvolver as actividades.

DISCIPLINAS	ACTIVIDADE	DURAÇÃO
Qualquer	Expressão estética <sup>3</sup> .	5 minutos no início de cada aula
Português	Leitura e análise de dois poemas de António Gedeão	1 Aula / +
Inglês, Francês, outra língua (Exemplo)	Pesquisar (TPC) e apresentar músicas que expressem valores de respeito pelo outro, pela diferença, pelas circunstâncias de cada um; Solidariedade; outros...  Explorar dialogicamente o sentido das letras, considerando os contextos do autor e a sua intenção.  Sugestão: <i>Let it Be</i>	1 Aula / +
Educação Física	Exercícios de respiração abdominal. Exercícios de relaxamento passivo. (com guiões e recursos orientadores)	Em partes das aulas de acordo com a conveniência
Educação Visual	Elaboração do brasão de identidade pessoal e o da turma.	2 Aulas
Tecnologias de Informação	Realização de uma apresentação colectiva da turma, em <i>powerpoint</i> , com os Brasões individuais e o da turma.	1 Aula / +
Formação Cívica	Continuidade do Programa de Intervenção Tutorial.	Indeterminado

## AVALIAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

O Plano Integrado de Intervenção Tutorial foi desenvolvido como resposta a uma necessidade prática de intervenção e não como concepção de um projecto de investigação, apresentando por isso, à partida, algumas limitações ao nível da recolha de informação para aferição de resultados.

O reduzido espaço para esta comunicação não permite clarificar os elementos de avaliação utilizados, pelo que apresentaremos apenas uma breve síntese quanto aos resultados alcançados em cada uma das acções.

ACÇÃO / AGENTES	AVALIAÇÃO
<p><b>Acção 1</b> 1º Professor Tutor do GIP <b>Programa de Intervenção Tutorial</b> – 8 sessões</p>	<p>Os resultados verificados nos questionários aplicados aos alunos foram bastante positivos para todos os exercícios. Os alunos compreenderam as actividades, obtiveram bons resultados com a sua utilização dentro e fora da sala de aula, manifestaram vontade de utilizar os exercícios aprendidos mais vezes, assim como aprender mais e praticar mais. Este resultado permite concluir que os alunos conseguiram alcançar autonomamente níveis de bem-estar pessoal mais elevados do que tinham anteriormente, e, conseqüentemente, reduzir os níveis de tensão que estão na origem de comportamentos agressivos.</p> <p>Os alunos gostaram muito das aulas e das actividades desenvolvidas, referindo que os ajudaram a compreender melhor “certas situações”.</p>
<p><b>Acção 2</b> 2º Professor Tutor do GIP <b>Tutoria Individual aos alunos vítimas de agressão</b></p>	<p>Esta actividade de tutoria teve um efeito muito positivo, quer ao nível da integração social da aluna, quer na sua auto-estima. As modificações no comportamento interpessoal e na sua aparência, e o facto de ser incluída espontaneamente, por outros alunos da turma, em actividades diversas, indicam o sucesso da actividade de tutoria.</p>
<p><b>Acção 3</b> Professores do Conselho de Turma <b>Programa de participação disciplinar</b></p>	<p>Não foi possível verificar os efeitos posteriores destas actividades, dado que se realizaram já próximo do fim do ano lectivo.</p> <p>Alguns professores aceitaram e cumpriram as actividades propostas, com excelentes resultados ao nível do desenvolvimento da aula, como foi o caso da disciplina de Português, com os poemas de António Gedeão, apresentando os alunos um bom nível de compreensão e sensibilidade para aquelas temáticas, considerando serem alunos do ensino básico, de acordo com a avaliação do professor.</p> <p>De modo a superar as dificuldades que se sentiram, para aplicações futuras, deverão as actividades ser implementadas atempadamente e por meio de uma dinâmica intrínseca dos Conselhos de Turma, ao contrário do que sucedeu no presente caso, cuja proposta foi exterior.</p>
<p><b>Acção 4</b> Directora de Turma <b>Diagnose intermédia</b></p>	<p>A diagnose intermédia não foi formalmente orientada por nós, pelo que, não tendo ocorrido, os alunos agressores não foram devidamente sinalizados para a tutoria comportamental. Conseqüentemente, um dos alunos agressores, líder da turma, protagonizou uma situação de agressão a um dos três alunos, tendo sido alvo de um processo disciplinar, que teve um efeito dissuasor futuro, nos comportamentos do aluno.</p>
<p><b>Acção 5</b> 1º Professor Tutor do GIP <b>Tutoria individual aos alunos agressores</b></p>	<p>A tutoria individual ao aluno agressor não se realizou. Se ela tivesse ocorrido no tempo certo, no decorrer do 2º Período, a agressão ao colega muito provavelmente não teria acontecido, o que teria sido relevantes para o sucesso integral do plano de intervenção. Este facto permite presumir que a tutoria aos alunos agressores constitui um aspecto fundamental de um plano de intervenção desta natureza, que não poderá ser jamais ser descurado.</p>
<p><b>Acção 6</b> Directora de Turma <b>Continuidade adaptada das actividades do programa de intervenção</b></p>	<p>A Directora de Turma realizou algumas das actividades propostas por nós, realizadas na Acção 1 do Plano de Intervenção Tutorial, como por exemplo, o centramento ou relaxamento breve, no início das aulas. Porém, estas actividades não tiveram efectiva continuidade, com base nas seguintes justificações: em primeiro lugar a Directora de Turma considerou não ter as devidas competências para desenvolver esse tipo de actividades e, em segundo lugar, a necessidade de cumprir determinados aspectos do Projecto Curricular de Turma não deixaram tempo as desenvolver.</p>



Por mais positivos que pudessem ser os resultados alcançados, este tipo de intervenção terá sempre efeitos muito limitados se não forem considerados de forma estrutural dois aspectos fundamentais da inovação: em primeiro lugar, o reconhecimento ao nível do paradigma educacional, das diversas dimensões do indivíduo e do modo pedagógico de as desenvolver, e em segundo lugar, cuidar do desenvolvimento holísticos dos educadores, pessoas que, estando em situação de ajuda ao desenvolvimento do outro, sejam competentes no conhecimento de si próprios, e na capacidade de se auto-regularem.

## CONCLUSÃO

De acordo com os resultados alcançados, o balanço entre os aspectos positivos e negativos apresentados, indicam que os fundamentos do Plano de Intervenção e o método utilizado de implementação são válidos e consequentes, e que, as situações negativas ocorreram por falta de controle adequado da nossa parte, na execução do plano.

Consideramos que num processo educativo desta natureza, em que está em causa a modificação de valores, atitudes e comportamentos, a abordagem holística apresenta fundamentos de intervenção consistentes e consequentes. Não é possível continuar a ignorar, como o paradigma vigente o faz, as diversas dimensões do indivíduo – corporal, emocional, mental e espiritual – no acto de educar, sob pena de continuarmos a instruir cidadãos tecnicamente competentes, mas ignorantes sobre si próprios, e, nessa medida, desequilibrados. Indivíduos desequilibrados constroem sociedades necessariamente desequilibradas.

O plano desenvolvido representa, na nossa perspectiva, uma inovação no tipo de abordagem destas situações, porém não terá qualquer efeito substancial ao nível do sistema educacional, se não for considerada a necessidade da mudança paradigmática, recentrando o eixo do sistema educacional, não na mera construção de saberes, mas na construção da sabedoria. Recentrando o acto de educar no desenvolvimento da interioridade. Numa escola holística este tipo de intervenção jamais seria necessário.

## REFERÊNCIAS

- Bertrand, Y. (1991), *Teorias Contemporâneas da Educação*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Bertrand, Y., Valois, P. (1994), *Paradigmas Educacionais – Escola e Sociedade*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Brandão, D., Crema, R. (1991), *Visão Holística em Psicologia e Educação*, São Paulo, Summus Editorial.

- Brandão, D., Crema, R. (1991), *O Novo Paradigma Holístico*, São Paulo, Summus Editorial.
- Brussat, F. (1996), *Spiritual Literacy: Reading de Sacred in Everyday Life*, New York, Scribner.
- Crema, R. (1989), *Introdução à Visão holística – breve relato da viagem do velho ao novo paradigma*, São Paulo, Summus Editorial.
- Damásio, A. (1995), *O Erro de Descartes*, Mem Martins, Publicações Europa-América.
- D'Hainaut, L. (1980), *Educação – dos Fins aos Objectivos*, Coimbra, Livraria Almedina.
- Fonseca, A. M. (1994), *Personalidade, Projectos Vocacionais e Formação Pessoal e Social*, Porto, Porto Editora.
- Fonseca, V. (1998), *Aprender a Aprender – A Educabilidade Cognitiva*, Lisboa, Editorial Notícias.
- Forbes, S. H. (2003), *Holistic Education: An Analysis of its Ideas and Nature*, Brandon, VT, Foundation for Educational Renewal.
- Gardner, H. (1994), *Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas*, Porto Alegre, Editora Artes Médicas do Sul.
- Goleman, D. (1999), *A Arte da Meditação*, Rio de Janeiro, Sextante.
- Krishnamurti, J. (2003), *A Educação e o Significado da Vida*, Editora Cultrix, São Paulo.
- Miller, J. P. (1988), *The Holistic Curriculum*, Toronto, OISE Press.
- Nava, R. (2001), *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love*, Brandon, Foundation for Educational Renewal.
- Rohden, H. (s.d.), *Educação do Homem Integral*, São Paulo, Alvorada.
- Weil, P. (1990a), *Holística. Uma nova visão e abordagem do real*. São Paulo, Palas Athena.
- Weil, P. (1990b), *Teoria fundamental da Universidade Holística Internacional*, Brasília, Funcipaz.
- Weil, P. (1991a), *A Arte de Viver em Paz – Urna Nova Consciência da Paz*, Paris, Unesco.
- Weil, P. (1991b), "O Novo Paradigma Holístico", in Brandão, D., Crema, R., *O Novo Paradigma Holístico*, São Paulo, Summus Editorial,
- Weil, P., Crema, R., D'Ambrosio, U. (1993), *Rumo à Nova Transdisciplinaridade, Sistemas Abertos de Conhecimento*, São Paulo, Summus Editorial.
- Weil, P. (2001), *A Arte de Viver a Vida*, Brasília, Letraviva Editorial.
- Yus, Rafael (2002), *Educação Integral – Uma Educação Holística para o Século XXI*, Porto Alegre, Artmed.

---

<sup>1</sup> <http://www.ties-edu.org/GATE/Education2000.html>

<sup>2</sup> Por estados evolutivos compreendemos a integração pelo indivíduo dos princípios éticos do amor universal, da aceitação e do desapego.

<sup>3</sup> A actividade de **expressão estética** consiste na concessão de 5 minutos a cada aluno, no início de cada aula, para que possa apresentar um objecto, qualquer, significativo para si do ponto de vista das emoções e dos sentimentos, podendo ser um quadro, uma música, um texto, uma fotografia, um alimento, etc. A condição é ninguém pedir explicações ou fazer comentários, permitindo apenas que aquele que apresenta, exprima livremente, sem constrangimentos, a sua forma de sentir. Se autorizar poderão ser-lhes feitas perguntas ou comentários.