

Alteridad. Revista de Educación  
ISSN impreso: 1390-325X / ISSN electrónico: 1390-8642  
DOI: 10.17163.alt.v9n2.2014.05  
Vol. 9, No. 2, julio-diciembre 2014, 142-150

# Educación permanente y continua en una perspectiva de integridad del ser

## Lifelong Education and Continued Education – an approach about entirety of human being

Izabel Cristina Feijó de Andrade

UNIPLAC  
andrade@technologist.com

Marina Patrício de Arruda

UNIPLAC  
marinh@terra.com.br

Recibido: 04 de julio de 2014 / Aceptado: 29 enero de 2015

### Resumen

Este artículo buscó discutir las articulaciones y distinciones entre los conceptos de educación permanente y educación continua de modo que favorezca la perspectiva de integridad del ser, vínculo que requiere saberes hasta entonces poco privilegiados en las Universidades y que demandan el rescate de dimensiones basadas en la experiencia, la didáctica y la existencia del educador, tanto individual, comportamental, cultural, social y espiritual. Consideramos que las nociones de educación permanente y educación continua poseen elementos entrelazables que nos permiten desarrollar la capacidad de reaccionar críticamente por medio de una relación autoformativa. Las revisiones teóricas implementadas permitieron algunas consideraciones sobre los procesos formativos actuales y las prácticas de profesores rumbo a una Educación para la Integridad. Concluimos provisoriamente que las aproximaciones y distinciones entre EP y EC pueden proporcionar a los profesores la toma de conciencia de su vinculación todo/parte y del sentido de la vida.

**Palabras claves:** Educación permanente, educación continua, educación para la integridad, formación de profesores.

### Abstract

This paper proposed to discuss articulation and distinction between the concepts of lifelong education and continued education in order to promote the perspective of entirety of human being, an approach that requires knowledges that, until now, are underprivileged in universities and that demands the rescue of dimensions that support the experience, the didactic and the existentiality of the educator in their individual, behavioral, cultural, social and spiritual dimensions. We believe that the lifelong education and continued education have elements that are related each other and that allow to develop the ability to act critically through an autoformation relationship. The made theoretical revisions indicated some considerations about current formative processes and practices of the teachers towards education for entirety. We conclude provisionally that the approaches and differences between lifelong education and continued education could promote for teachers the awareness of their “entire/part” linkage and the meaning of life.

**Keywords:** Lifelong education, continued education, education for entirety, teacher formation.

## Introducción

Vivimos un momento en el cual la humanidad se encuentra fragilizada en sus dimensiones: individual, comportamental, social, cultural y espiritual. Esa situación que, poco a poco se torna cada vez más insustentable, contribuye para que el ser humano se separe de su propia existencia y del sentido de la vida. Sumergidos en esa problemática y con el sentimiento de transformación, urge la necesidad de una reorganización del ser humano y de su vida, porque ya no estamos sintonizados con el planeta, sus habitantes y, muchos menos, con nosotros mismos.

Morin (2005) afirma que la crisis actual despierta las fuerzas de regeneración, sin embargo, incluye también la necesidad de la contribución, de la conciencia, de la recuperación moral y de reactivar nuestras posibilidades altruistas y comunitarias. Nos indica un camino radical para la regeneración ética que depende de un conjunto de transformaciones y regeneraciones humanas, individuales, sociales e históricas (p. 174).

En ese sentido, en busca de una reflexión sobre los procesos formativos actuales y sus prácticas, llegamos a pensar en posibilidades integrales de expansión de la conciencia, enfocando, al mismo tiempo, la calidad de vida y la convivencia armónica de las personas que integran el mundo consensual, el mundo sutil y el mundo espiritual.

El desafío, entonces, que se impone para este artículo es el de discutir la articulación entre los conceptos de educación permanente y educación continua de modo que favorezca la perspectiva de integridad del ser, vínculo que requiere saberes hasta entonces poco privilegiados en las Universidades y que demandan el rescate de dimensiones basadas en la experiencia, la didáctica y la existencia del educador, tanto individual, comportamental, cultural, social y espiritual. Para eso, trazamos algunas preguntas iniciales apenas esbozadas, porque constituyen el objeto de esa discusión: ¿qué proyectos de educación emergen al interior de las Instituciones de Enseñanza

Superior (IES)?, ¿cómo invierten las IES en el proceso de desarrollo humano y profesional de sus docentes?, ¿qué conceptos de educación son nutridos por las IES?, ¿es posible la articulación entre los conceptos de educación permanente, continua e integral?

La educación integral aquí defendida tiene el sentido de propiciar la autonomía y la capacidad de reaccionar críticamente en una relación autoformativa que nos lleva a reflexiones sobre nosotros mismos, el otro y el medio holográfico en el cual estamos viviendo. Así, la “Educación para la Integridad”, “es una propuesta de autoformación que regresa a la interioridad del propio Yo, redescubriéndose en sus dimensiones constitutivas-social, emocional, espiritual y racional, que desarrolladas de forma equilibrada son esenciales para la resignificación de su dignidad” (Enciclopedia de Pedagogía Universitaria, Glosario, vol. 2, 2006: 77).

En ese contexto, la educación de los profesores de Enseñanza Superior ha sido objeto de investigaciones y estudios (Arruda, 2012, 2008; Andrade, 2011; Morais, 2010) entre otros, que apuntan a la complejidad de la profesionalización y a la especificidad autoformativa que contemplan el debate que involucra la educación permanente y continua, pero que nos impulsó para la articulación sistémica-holográfica<sup>1</sup> de educación para la integridad.

## Conceptos esenciales para comprender la educación para la integridad

Iniciamos nuestro estudio con el objetivo de discutir la articulación entre los conceptos de educación permanente y continua de modo que favorezca una Educación para la Integridad.

<sup>1</sup> Para Morin (2000), “El principio ‘hologramático’ pone en evidencia esta aparente paradoja de las organizaciones complejas en que apenas la parte está en el todo, como el todo está inscrito en la parte”.



Comenzamos por juntar educación permanente y educación continua. Consideramos que las nociones de educación permanente y educación continua poseen elementos entrelazables, buscamos en el ejercicio del diálogo detallado explicitar con mayor claridad esas dos propuestas educacionales que articuladas pueden fortalecer la educación para la integridad.

Vivimos, entonces, la crisis de los conceptos claros y limpios. En tiempos de incertidumbre, la estrategia surge como escape. Es ahí que la noción de aprendizaje estratégico brota de reflexiones sobre una educación para el siglo XXI ya hechas por Morin (2000: 62): “Toda nuestra enseñanza tiende al programa, al paso que la vida exige estrategia y, si es posible, buena suerte y arte.” La predisposición al descubrimiento y al cambio difícilmente podrá ser posibilitada por un “programa de enseñanza”, pero podrá surgir con el aprendizaje estratégico. En ese aspecto, conviene destacar que establecer un programa de aprendizaje se asocia al encaminamiento de reglas, certezas, al paso que la propuesta de estrategias de aprendizaje tiende al enfrentamiento de los desvíos e incertezas derivadas de la dinámica educacional.

“Los programas son propuestas establecidas a priori y las estrategias un acto creativo que puede ser cambiado a lo largo de la acción” (Morin, 2000: 62).

El programa no improvisa ni innova, mal se puede soportar una dosis débil y superficial de obstáculos en su desarrollo. La estrategia, a su vez, se desarrolla en situaciones aleatorias, utilizándose el riesgo y los obstáculos para alcanzar sus fines. Reaccionar estratégicamente y sacar provecho de los errores para perfeccionarse. El programa necesita de control y vigilancia constante. La estrategia necesita no sólo de control y vigilancia, pero principalmente de competencia, iniciativa y decisión. La estrategia de acción necesita de una estrategia cognitiva. La acción necesita, en cada instante, de discernimiento y de discriminación, para rever/corregir el conocimiento de una situación que se transforma (Morin, 2000: 255).

Así, mientras los programas se alimentan de aspectos determinados, las estrategias se alimentan, principalmente, de eventualidades, pudiendo tornarse inventiva y creativa. “La estrategia no es un medio de acción. Es el arte de la acción” (Morin, 2001: 257); se nos presenta a la estrategia como una inteligencia que puede generar un pensamiento que une y enfrenta la incertidumbre, los imprevistos y dice respecto a las posibilidades abiertas por la educación permanente. Un tipo de aprendizaje orgánico, que comporta correcciones, modificaciones, adaptaciones dinámicas, siendo ésta la base del proceso de autoformación y reflexión capaz de producir cambios.

La educación permanente como una estrategia de acción para enfrentar cambios e imprevistos de la vida. La reflexión sobre la práctica propicia el desarrollo de la capacidad de aprendizaje. Es en ese sentido que la educación permanente puede ser considerada como estrategia de renovación de la práctica por medio de la reflexión y de la relación de intercambio entre los profesores (Arruda et al., 2008).

La educación permanente gana fuerza en la orientación del Ministerio de Salud sobre la estrategia de la educación permanente en salud (EPS) cuyo supuesto pedagógico está en la noción de aprendizaje significativo, los cuestionamientos y las posibles soluciones surgen de las reflexiones críticas sobre las propias prácticas.

Así, el desarrollo de las personas no involucra apenas conocimientos técnicos, sino también los aspectos individuales, la cultura, los valores y los ideales de cada uno. En el área de salud, ésta es una estrategia fundamental para la transformación del trabajo (Cecim; Feuerwerker, 2004) que puede ser diseminada dentro de varios sectores, tornándose orgánica y propicia a discusiones capaces de incrementar y renovar la práctica profesional.

De esa forma, la Educación Permanente (EP) puede ser comprendida como exigencias impuestas al ser humano y a la sociedad, por el proceso de desarrollo permanente en el que deter-

minan la necesidad de extender la acción educativa para toda la vida, tornando a la educación en un proceso permanente.

Eso involucra un desempeño más amplio en la revisión de las dimensiones individuales, comportamentales, culturales y sociales en una reflexión sobre su propia manera de vivir, de sentir la vida y de trascender para la dimensión espiritual. En esta perspectiva, la educación permanente se amplía y abarca la autonomía, la reformulación de valores, actitudes, conceptos, hábitos y no solamente profesional y calificación técnica, sino que se amplía por toda la existencialidad, marcando sus experiencias y las acciones didácticas.

Arruda (2012: 143) afirma que “al percibir a la educación permanente como una estrategia de acción para el enfrentamiento de los cambios e imprevistos de la vida”, podemos considerarla como la propia “educación para la vida, pues es una manera de preocuparse con el mundo cercado por incertezas”, errores e ilusiones que influyen en todas las dimensiones que nos componen como seres humanos (individual, comportamental, cultural, social y espiritual).

La educación permanente recrea el proceso educativo en la medida en que cada persona puede aprender a compartir continuamente. El concepto de Educación Permanente que nos mueve está, entonces, relacionado a la noción de aprendizaje significativo y tiene sentido cuando crea un ambiente propicio a la constitución del compartir el conocimiento y está presente en el cotidiano de las organizaciones. Es capaz de producir cambios en el propio pensamiento y en la acción docente, por eso es percibida como estrategia de reflexión, de renovación, de cambios, de escucha y de acogimiento.

Si, por un lado, la educación permanente se muestra como una “estrategia de acción”, la educación continua es el “programa o espacio para retomar contenidos y conceptos importantes para la retroalimentación” de la práctica (Arruda et al., 2008: 521).

La idea de educación continua involucra un dispositivo de formación que incluye una red



A DIOS ROGANDO  
Acrílico sobre tela  
1X90

de relaciones en la cual el contexto marca las diferencias de significado, no separando aquello que está unido a ella (educación permanente), pero comprendiendo que esa dualidad es constitutiva del aprendizaje y de la búsqueda de un perfeccionamiento técnico profesional. Ese proceso exige la ampliación de una mirada conceptualizada y creativa y equilibra el destino de los seres humanos, de valorización y respeto por los principios y valores, entre muchos otros aspectos.

La educación continua es asumida como programa, pues incluye el retomar contenidos importantes para la actualización de las profesiones.

Un estudio desarrollado por Arruda et al. (2008), muestra la importancia de que se articule la educación continua con la educación permanente. Esa articulación se da cuando se junta el estudio de nuevos contenidos y momentos de reflexiones sobre la práctica. Así, la educación permanente se firma como “estrategia” pues es el momento para repensar la práctica a partir del intercambio de experiencias y la educación continua, como “programa”, momento en que se teoriza la práctica, cuando los involucrados en el proceso construyen conocimiento ampliando sus limitaciones o necesidades. Siendo así, se vuelve fundamental comprender que son estrategias complementarias, no hay cómo separarlas.

La autoformación, a su vez, se constituye en un trabajo sobre sí mismo en busca del desarrollo potencial, personal y profesional de manera permanente, emancipándose de la dependencia del otro, pero en la relación con el otro, en un movimiento de incluir y trascender los niveles de desarrollo de la conciencia. Por esa reflexividad se aproxima de la educación permanente.

La autoformación incluye un proceso permanente y continuo de mutaciones que emergen de las interacciones entre lo individual y lo comportamental en medio de un ambiente cultural y social. Esa perspectiva de formación de ser educador está conectada, sobre todo, a las ideas defendidas por Galvani (2002) y Pineau (2004). “La autoformación expresa la acción de dar forma y sentido personal que articula diferentes fuentes de formación: la existencia, la experiencia, la didáctica y los conocimientos disponibles en el ambiente social” (Galvani, 2002: 97).

En esa perspectiva, la educación continua, cuando está articulada con la educación permanente, trasciende para la construcción de la identidad profesional consciente, que es el producto de partes sucesivas en busca de ese sentido. Ese encuentro de la educación permanente con la educación continua trasciende, entonces, para la educación para la integridad que busca toda potencialidad estética, ética, comportamental y sistémica del ser humano sea en la vivencia del

proceso artístico, o en el reconocimiento del cuerpo-espíritu en uno solo.

Esas ideas de base y las reflexiones sobre la integridad resultan de los estudios de Wilber (2001, 2002, 2003, 2006 y 2007) que considera la relevancia de los aspectos de la experiencia, de los contornos de la conciencia, “disponibles en la propia concepción de cada uno y que necesitan ser explorados, estudiados, comprendidos para que puedan ayudarnos a conocernos (autoconocimiento)” (Portal, 2007: 290) y comprendernos como seres de integridad en una relación autohetero-ecoforativa. Es entonces, “[...] la conciencia de bienestar resultante de un proceso continuo de armonización entre los aspectos físicos, psíquicos, sociales, culturales, ambientales (en su nivel de realidad) y espirituales (entre niveles de realidad) en todas las fases de su existencia humana (Pozatti, 2007: 71).

Para Portal (2007: 290):

La integridad del ser, que tiene como preocupación el develar y el estudio más profundo de los elementos constitutivos de un acercamiento integral del ser humano –en su integridad– comprendiendo dimensiones inherentes y originales del propio ser: social, racional, emocional, espiritual, para la comprensión de sus propios límites y para la planificación de su desarrollo por medio de un pensar osado y de una práctica integral.

En ese sentido, podemos afirmar que el cuerpo, la mente, la sociedad, la cultura, el medio ambiente y el espíritu forman parte de la misma vivencia humana, pues son dimensiones que se conectan a la integridad.

Para Pozatti (2012: 147):

Una totalidad que pasó a ser percibida como una grande tela consciente y donde conjuntos de complejidades crecientes de este tela poseían conciencia diferente de las partes que la constituían. Además, todas las partes tenían conciencia, una interfiriendo en la otra. Esa perspectiva se conocía como visión holística de la realidad.

Al integrar las diferentes dimensiones y trascender al mismo tiempo todas ellas, percibimos que la educación para la integridad proporciona a los profesores la toma de conciencia de su vinculación con el todo/parte, de la existencia y del sentido de la vida. Frente a esa perspectiva proponemos una mirada sobre la educación para la integridad en el sentido de trasgredir las fronteras epistemológicas de cada ciencia y trascender un saber articulado a lo sagrado, a la vida y a la espiritualidad, rescatando el sentido de autoconocimiento.

Para Wilber (2007a: 10), “una visión integral”:

(...) procura tener en cuenta la materia, el cuerpo, la mente, el alma y el espíritu, así como aparecen en el ser, en la cultura y en la naturaleza. Es una visión que procura ser equilibrada y completa. Por tanto, es una visión que abarca la ciencia, el arte y la moral; que incluye disciplinas como la física, la espiritualidad, la biología, la estética, la sociología y la oración contemplativa; que se presenta en la forma de una política integral, una medicina integral, una economía integral, una espiritualidad integral y una formación para la integridad. (El resaltado es nuestro).

Corroborando con la perspectiva de integridad, Moraes (2004: 7), afirma que “[...] todo proceso de educación involucra un proceso de transformación, vivenciado recursivamente a lo largo de la vida, revelando, a cada instante, una capacidad única de auto-organización, de autoregulación de los propios procesos vitales” y que privilegian el desarrollo de un ser integral. El término “integral” no tiene un sentido completo, sino significa las partes de atributos comunes. Wilber (2003: 56) conceptúa “integral” como la acción de reconciliarse, de juntar las partes, de integrar, unir y trascender para la autoformación.

Esa concepción integral pasa a articularse con la ampliación de la conciencia humana, al considerar y entender al ser humano en sus dife-

rentes dimensiones: cuerpo, mente, corazón y espíritu, tejidas en el equilibrio de inseparabilidad de sus interacciones e inter-relaciones.

Por fin, nos preguntamos, ¿cuáles son los puntos de referencia de una educación para la integridad? Y destacamos algunas dimensiones; la existencial, experimental y didáctica como constituyentes de la educación para la integridad en un movimiento autoformativo.

La dimensión existencial es revelada por los aspectos reflexivos emergentes de la educación permanente, en un acto en que la intuición, sensibilidad, deseos, sentimientos, imaginación, empatía, voluntad y creatividad son aflorados. Así, percibimos que la educación permanente no se limita apenas a la profesión que se ejerce, sino que la incluye y la trasciende para la vida personal, en un intento de aproximación entre su profesión y sus aspectos humanos, que definen la dimensión contemplativa de la vida como seres integrales, englobando la sensibilidad y amor consigo y con los otros.

La dimensión experiencial, en la cual cada educador tiene su tiempo, a su modo, engendra un acto profesional-personal que define su acción, y eso demanda una reflexión existencial (también presente en la educación permanente), pero que demanda una ampliación de la conciencia y la aceptación de los niveles de realidad para, entonces, marcar intencionalmente su transversalidad experiencial o existencial, en una búsqueda de sí mismo con los otros, sentido que modifica totalmente nuestra postura imperante en la vida y, consecuentemente, el deseo de la educación continua. La educación continua, revisión de conceptos para la construcción de estrategias de acción que emergen de las relaciones sociales experimentadas, asumiendo y compartiendo la vida en un sentido más amplio y más trascendental, en una experiencia consciente de ser integral.

La dimensión didáctica, a su vez involucra los valores y sentidos atribuidos por los educadores de Enseñanza Superior a los procesos de aprender y de enseñar construidos a lo largo de sus propias





CICLO SUEÑO  
Acuarela sobre papel  
90X60

historias de vida de forma significativa (permanente y continua), que revelan recursivamente sus identidades. Identidades articuladas a factores individuales (de sí), comportamentales (actitudes más humanas), culturales (valores y deseos compartidos), sociales (relaciones con los otros), y espiritual (conciencia de otros niveles de realidad) que cuando son aceptados, dan sentido a la propia vida, revelándose en la educación para la integridad.

De hecho, la autoformación al integrar las dimensiones aquí señaladas posibilita la revisión de conocimientos y valorización de estrategias metodológicas abiertas a la autonomía de aprendizaje. En ese sentido, el profesor promueve la renovación del pensamiento y la construcción de alternativas de formación pautada en un aprendizaje autodirigido.

Knowles (1973: 18):

[...] describe el proceso en el cual los individuos toman la iniciativa de, con o sin la ayuda de otros, diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular objetivos e identificar los recursos humanos y materiales para aprender, escoger e implementar las estrategias apropiadas, y avalar los resultados obtenidos en el aprendizaje.

Así, el proceso de aprendizaje es resultante de decisiones autosignificativas en busca de la satisfacción de las necesidades reales de la vida. En ese camino, pierden espacio los métodos pautados en lo que Freire (2000) llama “educación bancaria”, en la cual el alumno es un mero receptor de conocimiento.

Utilizado por Japiassu (1983), Morin (2000) y Portal (2006), el término integridad dice respecto a la “Cualidad de lo que es entero”, por lo tanto, la educación no puede seguir fragmentada produciendo conciencias reduccionistas y despreciando las más variadas dimensiones humanas en nombre de una ciencia que priorizó la parte en detrimento del todo.

## Consideraciones finales

Este artículo buscó discutir para articular EP y EC como dimensiones de la Educación para la integridad. Hoy en día, un acercamiento de la formación del educador que relaciona educación/vida/espiritualidad tiende a valorar las iniciativas de autoformación en que lo nuevo y lo diferente son considerados como construcciones a partir de la participación activa, de las experiencias y vivencias de cada uno. Ése es un modo de dar sentido a la vida, volviéndonos conscientes de que podemos trascender nuestro proceso de formación más allá de los aspectos cognitivos y en la dirección de búsqueda de nuestra existencia, de nosotros y de sentido.

Consideramos pertinente una formación pauta en la educación para la integridad, en que se reconozca la interacción e interdependencia entre el sujeto/objeto y se perciba su integridad. Que sitúe el lugar de esa Educación en los procesos de producción y de la vida, de donde emerge el desarrollo de la inteligencia, del pensamiento, de la conciencia y del espíritu en diferentes niveles de realidad. Todos los niveles de realidad, además, son aspectos humanos que dicen respecto a la integridad, la subjetividad, la identidad, la sensibilidad de escuchar al otro y al amor, que son potencialidades adormecidas en el ser educador y que necesitan ser recuperadas.

Esos aspectos son dependientes y correlacionados a otros, también humanos, pero que se encuentran en una dimensión más racional y dicen respecto a la racionalidad técnica y

práctica. Todos esos aspectos humanos están articulados entre sí, formando la integridad del educador.

A partir de ese enfoque, surgieron inquietudes que nos impulsaron a nuevas discusiones: ¿cómo proporcionar una integración entre, a través y más allá de todas las disciplinas que trabajan los “fundamentos de la educación” en la dirección de una educación para la integridad, considerando estrategias de EP y EC?

Pensar en un nuevo modelo de formación profesional capaz de privilegiar el reconocimiento de carácter multidimensional de la sociedad y del humano puede ser el primer paso. Rever dualidades y puntos de vista que, en una perspectiva reduccionista, tienden a excluirse como razón y emoción, mente y cuerpo, nos puede hacer reflexionar sobre el modo como la unidad compleja de la naturaleza humana y desintegrada a lo largo de su proceso de formación (Arruda & Arruda, 2010).

Nuestra misión es sorprender, encantar y entusiasmar, desafiando las expectativas que nuestros alumnos tienen de nosotros (Portal, 2006: 52). Y para sorprender es necesario crear, inventar estrategias. Si consideramos que nuestra cultura privilegió un paradigma fundado en la lógica determinista y dual, podemos comprender cuánto esta simplificación limitó nuestra creatividad, resistiendo por un largo tiempo a adoptar metodologías innovadoras para permitir la reflexión sobre la práctica, la relación de intercambio, la construcción de inteligencia espiritual, emocional que, de forma articulada a la razón, encaminen soluciones. La educación siguió a la razón, sin considerar la totalidad abierta del ser humano, que privilegió apenas sus componentes objetivos y no educó al hombre para la integridad. Por lo tanto, es preciso reinventar la aventura e la formación, considerando las varias dimensiones que componen la vida de los educadores.





## Referencias bibliográficas

- Andrade, Izabel Cristina Feijó de. (2011). *A inteireza do ser : uma perspectiva transdisciplinar na Autoformação de educadores / Tese*. Porto Alegre, Brasil.
- Arruda, M.P.; Arruda, L.P. (2010). O profissional da saúde como um mediador de emoções. *Rev. Eletr. Enf.* 12(4), 770-4. Disponible en: <http://www.fen.ufg.br/revista/v12/n4/v12n4a25.htm>.doi: 10.5216/ree.v12i4.12261
- \_\_\_\_\_ et al (2008). Educação permanente: uma estratégia metodológica para os professores da saúde. *Rev. bras. educ. med.*, 32(4), Dec. Rio de Janeiro. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?>
- Arruda, M.P. & Gomercindo Ghiggi (2012). Conversações sobre educação popular e educação permanente – propostas concorrentes e complementares? *REP, Revista Espaço Pedagógico*, 19(1), 135-150, Passo Fundo, jan./jun.
- Ceccim, R.B. & Feuerwerker, L.C.M. (2004). Mudança na graduação das profissões de saúde de sob o eixo da integralidade. *Cad. Saúde Pública*, 20(5), 1400-1410.
- Freire P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz.
- Galvani, P. (2002). A autoeducação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. En: *Educação e Transdisciplinaridade, II/ coordenação executiva do Cetrans*. São Paulo: TRIOM.
- Japiassu, H. (1983). *A pedagogia da incerteza e outros estudos*. Rio de Janeiro: Imago.
- Moraes, M.C. (2004). Pensamento Eco-Sistêmico: Educação, Aprendizagem e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Morais, J.R.C. (2010). O valor do silêncio na atitude educativa do homem: Uma ontologia do silêncio na escola. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Disponible en: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraDownload>.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRRN.
- \_\_\_\_\_ (2005). *O método 1: A natureza da natureza*. Trad. Ilana Heineberg. 2. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Pineau G. (2004). *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom. Traduction de Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs.
- Portal, L.L. (2006). En Marília C. Morosini, *Enciclopédia de Pedagogia Universitária Glossário*, 2(77). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- \_\_\_\_\_ (2007). Educação para inteireza: um (re) descobrir-se. *Porto Alegre/RS*, XXX, n. especial, 285-296, out.
- Pozatti, M.L. (2007). *Buscando a inteireza do Ser: proposições para o desenvolvimento sustentável da consciência humana*. Porto Alegre: Genesis.
- \_\_\_\_\_ (2012). Educação para a Inteireza do Ser – uma caminhada. *Educ. Real*, 37(1), 143-159, jan./abr. Porto Alegre.
- Wilber, K. (2001). *A União da Alma e dos Sentidos*. São Paulo: Cultrix.
- \_\_\_\_\_ (2002). *O Projeto Atman: Uma Visão Transpessoal do Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Cultrix.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Boomeritis: Um Romance que Tornará Você Livre*. São Paulo: Madras.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Espiritualidade Integral – uma nova função para religião neste início de milênio*. Trad. Cássia Nasser. 1. ed. São Paulo: Aleph.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Uma teoria de tudo: uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade*. São Paulo: Cultrix, Amaná-Key.