

IMPERATIVOS EDUCACIONAIS DA EVOLUÇÃO DA CONSCIÊNCIA: AS VISÕES INTEGRAIS DE RUDOLF STEINER E KEN WILBER

JENNIFER GIDLEY

Southern Cross University, Lismore, NSW, Australia

Publicado em *International Journal of Children's Spirituality*,

Vol. 12, Nº 2, agosto de 2007, pp. 117–135

Tradução de Ari Raynsford (www.ariraynsford.com.br)

Revisão de Darcy Brega e Giovanni Barontini

Rudolf Steiner e Ken Wilber afirmam que a consciência humana está evoluindo além do modo intelectual, abstrato e "formal" para um modo integral e "pós-formal". Wilber chama-o de "visão-lógica" e Steiner, de "alma consciente/espiritual". Ambos apontam para o surgimento de formas mais complexas, dialéticas, imaginativas, autorreflexivas e espirituais de pensar, viver e amar. Há muito pouca literatura sobre a "evolução da consciência" nos discursos educacionais. Este artigo destila fragmentos hermenêuticos de textos psicológicos, histórico-culturais e filosóficos, e começa a examinar a educação sob essa ótica. Essa perspectiva evolucionária pode iluminar a emergência de entendimentos contemporâneos de espiritualidade como alternativas tanto para a educação secular "formal" quanto para a educação religiosa "formal". Uma nova perspectiva educacional é apresentada com base numa interpretação australiana contemporânea da educação Steiner, vista através das lentes da estrutura integral de Wilber. Essa visão educacional criativa e "transmoderna" oferece um caminho a

seguir para facilitar o surgimento nas crianças de formas de consciência mais promotoras da vida, integrais e espirituais.

Palavras-chave: *Evolução da consciência; Integral; Educação; Steiner; Wilber; Gebser; Pós-formal*

Introdução

Na autoconsciência humana ... o pensamento se contempla. A essência do mundo chega à sua própria consciência ... no estágio mais alto, como pensamento vivendo no âmbito de si mesmo, que é a mais elevada manifestação do espírito (Steiner, 1973 [1914], p. 171-2).

Pois o fato é que este é o alvorecer da era da visão-lógica, a ascensão da sociedade em rede, a aldeia global pós-moderna, aperspectiva e interconectada. A evolução em todas as formas começa a se tornar consciente de si mesma. A evolução, como Espírito-em-ação, começa a despertar em uma escala mais coletiva. A evolução cósmica^A está agora produzindo teorias e performances de seu próprio abraço integral (Wilber, 2000b, p. 193-4).

O conceito de evolução foi originalmente semeado por vários Idealistas e Românticos alemães de orientação integral, no final do século XVIII. Quase um século antes de Charles Darwin publicar sua obra *A Origem das Espécies* (1859), Johann Gottfried von Herder publicou *This Too a Philosophy of History for the Formation of Humanity* (1774), estabelecendo a noção de que "existem diferenças mentais radicais entre períodos históricos, que os conceitos, crenças, sensações etc. das pessoas diferem de maneiras importantes de um período para outro" (Forster, 2001). As ideias seminais de Herder sobre a evolução da consciência foram ampliadas de diversas formas por Goethe, Hegel e Schelling. Em particular, a contribuição de Schelling prenunciou conceitos atuais de "evolução consciente" (Teichmann, 2005). Embora inspirados por visões de mundo "unitivas" anteriores, esses filósofos integrais também apontaram para o *futuro*, indo além das limitações tanto da consciência pré-moderna "mítica" quanto da racionalidade moderna

A. Wilber reinterpreta essa palavra em sua obra-mestra, *Sexo, Ecologia, Espiritualidade*, com a seguinte observação: "Os Pitagóricos introduziram a palavra *Kosmos* que, normalmente, traduzimos como 'cosmos'. Mas o significado original de *Kosmos* era a natureza de padrões ou de processos de todos os domínios da existência, da matéria para a matemática para o divino, e não simplesmente o universo físico, que é o atual significado usual das palavras 'cosmos' e 'universo'... O *Kosmos* contém o cosmos (ou fisiosfera), bio (ou biosfera), noo (ou noosfera) e teo (teosfera ou domínio divino)..." (N. T.)

"formal", em direção a um despertar mais consciente de uma consciência integral "pós-formal". David Ray Griffin refere-se a isto como pós-modernismo "construtivo" ou "reconstrutivo", que Arran Gare atribui a Schelling (Gare, 2002; Keller & Daniell, 2002). Mas o mundo não estava pronto. Paralelamente, a Revolução Industrial – um marco-chave do início da modernidade – promoveu seus poderes tecnológicos com tremendo impacto sociocultural: tanto progressivo quanto disruptivo. Sustentados pela visão de mundo positivista do materialismo científico e da filosofia analítica, os conceitos mecanicistas da natureza humana lançaram uma sombra sobre as ideias idealistas e espirituais da consciência e educação humanas. Desde Darwin, o "discurso da evolução" dominante tem privilegiado visões de mundo materialistas "biomecânicas", enquanto visões de mundo mais filosóficas e espirituais foram marginalizadas.

Entretanto, a noção de que a consciência humana está evoluindo para além da racionalidade materialista e instrumental, para uma consciência mais integral e espiritual, foi corajosamente levada adiante (Steiner, 1966, 1993 [1923]; Gebser, 1986; Aurobindo Ghose, 1990 [1914]; Teilhard de Chardin, 2004 [1959]). O imperativo de educar realmente para a evolução consciente também foi semeado durante o século passado (Steiner, 1965, 1976; Montessori, 1973; Aurobindo Ghose, 1990 [1914]).

Mais recentemente, a conscientização do papel da educação no despertar de novas formas de consciência começou a surgir sob os termos de educação "integral" e "holística" (R. Miller, 2000; Hart, 2001b). Até agora, o imperativo de educar as crianças com a evolução da consciência em mente tem sido amplamente negligenciado pela educação convencional.

Este artigo resume pesquisas sobre a evolução da consciência a partir de uma série de perspectivas e, em seguida, concentra-se nos componentes das abrangentes obras de Steiner e Wilber, por serem, indiscutivelmente, as abordagens mais integradas a esse discurso. A partir delas, podem ser rastreadas linhas genealógicas até as tentativas dos Idealistas alemães de reintegrar filosofia, arte, ciência e Espírito.

Uma crítica às comunidades interpretadoras de Steiner e Wilber é que elas podem estar insuficientemente "abertas" ao diálogo com outras abordagens. Tobin Hart, baseando-se na máxima de Korzybski "o mapa não é o território", enfatiza a importância de encontrar o "outro" de uma forma que "mantenha nossos mapas abertos e dinâmicos" (Hart, 2001b). Espero que meu "diálogo intertextual" contribua para manter os "metamapas" de Steiner e Wilber abertos e dinâmicos, iluminando-os através dos olhos um do outro e facilitando uma valoração mais

ampla de suas importantes contribuições. Esse diálogo também se baseia na minha experiência pessoal de trabalho a partir de uma inovadora interpretação australiana de Steiner.¹ Essa abordagem pode inspirar a educação do século XXI a nutrir mais conscientemente a emergente evolução global da consciência integral pós-formal.

Contexto educacional – abordagens pré-modernas, modernas e pós-modernas

Uma educação inteiramente dedicada ao desenvolvimento de capacidades mentais abstratas e técnicas, que careça de qualquer ligação vital com o significado e a substância humana, torna-se um agente básico de empobrecimento cultural e de deslocamento das preocupações humanas (Sloan, 1983, p. 196)

Antes da Revolução Industrial, que incorporou ideias modernistas ao tecido sociocultural da sociedade ocidental, a educação das crianças não era um processo formal, mesmo no mundo ocidental. As crianças eram enculturadas por suas famílias estendidas e culturas, e somente os filhos dos ricos — que podiam pagar tutores particulares — ou os que desejassem se tornar clérigos, tinham alguma educação "formal". A "educação em massa" formal, financiada publicamente, começou há pouco mais de 200 anos na Europa, com a Alemanha liderando grande parte do mundo (Holborn, 1964). Assim, a educação das crianças passou por duas fases, aproximadamente alinhadas com as macrofases do desenvolvimento sociocultural:

- uma fase informal que durou desde os primórdios da cultura humana até a Revolução Industrial; e
- uma fase formal de educação em massa de crianças em escolas, baseada no modelo fabril.

Indiscutivelmente, a educação está em processo de transição do formal para o pós-formal, ficando um pouco atrás de outras mudanças socioculturais decorrentes de impulsos pós-modernos (ver Tabela 1). Este modelo teórico elementar não pretende sugerir que tenha havido um desenvolvimento simples, unilinear ou unidimensional da cultura ou da educação. A realidade, claro, é muito mais complexa, multidimensional e recursiva.

As contribuições pioneiras de Steiner e Montessori na Europa, no início do século XX, seguidas por Aurobindo na Índia, estavam à frente de seu tempo, baseadas em filosofias espirituais evolucionárias, mas não ligadas a religiões denominacionais. Todas se desenvolveram em movimentos escolares globais — com Steiner-Waldorf e Montessori sendo os mais extensos.

Tabela 1. Macrofases socioculturais e educacionais

	Pré-história até o final do século XVIII	Final do século XVIII ao século XX	Séculos XX-XXI e além
Discurso sociocultural	Pré-moderno	Moderno	Pós-moderno
História da educação	Enculturação informal	Educação escolar formal	Educação pós-formal

As décadas de 1970 a 1990 testemunharam o florescimento de modos educacionais alternativos, incluindo ensino em casa, aprendizagem on-line, educação holística, educação transformadora, educação para o futuro e uma série de reformas educacionais em ambientes tradicionais. Algumas abordagens são baseadas em teorias "progressistas" anteriores, como o construtivismo de Jean Piaget, a educação experiencial de John Dewey, a pedagogia crítica de Paulo Freire e abordagens mais espiritualmente orientadas. Todas são críticas do "modelo fabril" formal e modernista de educação em massa. A maioria busca ampliar a educação, além do simples modelo de processamento de informações baseado em uma visão mecanicista do ser humano, para uma abordagem mais holística, multifacetada e inclusiva. No entanto, nem todas honram as necessidades espirituais ou a natureza multicamada da criança em desenvolvimento, como parte de uma evolução consciente da espécie humana. Joe Kincheloe, Shirley Steinberg e P. H. Hinchey realizaram um importante trabalho pioneiro ao reunir tópicos críticos e pós-modernos em suas abordagens à pós-formalidade em educação, e fazem uma crítica às concepções modernistas de desenvolvimentismo (Kincheloe *et al.*, 1999):

A pós-formalidade afirma a vida, pois transcende o desdém e a desvalorização do espiritual pelo modernismo. ... É possível que o pós-modernismo e sua expressão sociocognitiva, a pós-formalidade, nos conduzam através da fronteira que divide o vivo do não vivo (Kincheloe, Steinberg *et al.*, 1999, pp. 71–2).

A conscientização sobre o impacto das mudanças socioculturais pós-modernas levou diversos autores educacionais a postularem uma mudança perceptível em crianças e jovens, que parece estar relacionada à transição do modernismo para o pós-modernismo. Foram introduzidos vários termos, como "criança pós-moderna" (Elkind, 1998), "criança *millennial*" (Schwartz, 1999), "crianças de amanhã" (Eisler, 2000) e "crianças do século XXI" (Almon, 2000). Esses enquadramentos são um tanto "remendados", pois não integram substancialmente a literatura sobre evolução da consciência ou seu significado educacional.

Numerosos pesquisadores educacionais, globalmente, estão defendendo agora a inclusão da espiritualidade na educação (Glazer, 1994; Palmer, 1998; J. P.

Miller, 2000; Tacey, 2003; Milojevic, 2005; de Souza, 2006). No Reino Unido, isso foi facilitado pela mudança das políticas educacionais nacionais, o que motivou revisões de abordagens patrocinadas pelo governo, como a educação Steiner, que incluem a consciência espiritual de uma perspectiva não denominacional (P. A. Woods, *et al.*, 2005). Embora pesquisadores individuais estejam começando a explorar questões existenciais (Webster, 2004), "além da lógica" (Hyde, 2005) e "além da racionalidade" (Stables, 2004), há poucas evidências de envolvimento substancial da literatura da *evolução da consciência* em discursos sobre "espiritualidade na educação". A seção a seguir resumirá brevemente o estado atual dessa pesquisa, particularmente no que diz respeito ao futuro da educação.

Tobin Hart e Ron Miller estão entre os poucos que refletem perspectivas críticas e pós-modernas, ao mesmo tempo em que honram as necessidades espirituais e evolucionárias das crianças.

A escolarização moderna não serve ao desenvolvimento espiritual da criança. Ela serve ao capitalismo, ao nacionalismo e a uma visão de mundo reducionista (R. Miller, 1999, p. 190).

Tobin Hart lamenta o peso contraevolucionário da educação convencional contemporânea, que ele diz ter "focado na adaptação ao *status quo* em vez de sua transformação interior (da pessoa) e exterior (da cultura e da sociedade)" (Hart, 2006, p. 120). Em contrapartida, ele aponta para uma educação concebida "para auxiliar nossa própria evolução, permitindo-nos alinhar com as correntes ascendentes da criação" (Hart, 2006, p. 105).

Evolução da consciência – círculos dentro de círculos

Por meio de um estudo hermenêutico da pesquisa sobre a evolução da consciência desde o final do século XVIII, proponho que os discursos que sustentam a emergência de novas estruturas de consciência possam ser organizados em vários temas. O espaço deste artigo permitirá apenas uma breve varredura desses amplos e complexos territórios.

Discursos que incluem conceitos de desenvolvimento espiritual consciente e ativo

Esses discursos provêm principalmente das tradições religiosas e espirituais. A maioria envolve uma combinação de estudo de textos espirituais, disciplina interior e a prática do amor e da compaixão. No âmbito do contexto acadêmico, a maioria dos discursos baseados na espiritualidade ainda surgem de fontes religiosas

tradicionais, muitas das quais são teístas, até mesmo monoteístas, como as religiões abraâmicas: cristianismo, judaísmo e islamismo. Uma crítica é que muitos apresentam conceitos pré-modernos, dogmáticos ou sectários de desenvolvimento espiritual, não tendo integrado totalmente as contribuições das ciências humanas modernas ou o pluralismo da pós-modernidade. Novas formas de "espiritualidade pós-moderna" também estão sendo propostas (Benedikter, 2005).

Perspectivas espirituais diversas podem ser colocadas em um espectro, onde em uma ponta temos o teísmo – envolvendo uma crença em uma realidade transcendente, geralmente referida como Deus. Na outra ponta temos o panteísmo – envolvendo uma crença na imanência de Deus no âmbito da natureza e do mundo. No meio desse espectro, há uma postura espiritual complexa referida como panenteísmo – a crença de que "o Ser de Deus inclui e penetra todo o universo, de modo que cada parte do universo existe Nele, mas (em oposição ao panteísmo) que Seu Ser é mais do que, e não é esgotado pelo, universo" (Towne, 2005, p. 780).

Embora o panenteísmo seja frequentemente associado ao cristianismo, ele tem outras formas neutras, refletindo uma relação dialética interligada entre transcendência e imanência, que pode ser referida como espiritualidade não dual (Wilber, 2000c) ou monismo neutro (Steiner, 1964 [1918]). Esses termos podem soar complexos, abstratos e confusos; no entanto, é proposto neste artigo que a consciência integral emergente favorecerá posturas complexas, dialéticas e não dualistas, que reduzirão gradualmente o contínuo conflito inerente a todas as posições dualistas. Isso pode lançar alguma luz sobre uma recente pesquisa australiana. Gary Bouma identificou uma mudança fundamental, desde meados da década de 1970, em relação à autoridade religiosa, do predomínio da *razão* para o predomínio da *experiência* e da *emoção*. Ele afirma que essa mudança substituiu a "guinada protestante" da *tradição* para a *razão* (Bouma, 2006).

Além disso, pesquisas americanas recentes sobre "sabedoria", da psicologia do desenvolvimento (Sinnott, 1994; Arlin, 1999; Cook-Greuter, 2000; Cartwright, 2001; Sternberg, 2001) à educação (Hart, 2001a, b; Kincheloe et al., 1999; R. Miller, 1999, 2000), apontam para a potencial integração de conceitos pós-formais de cognição com amor, reverência e desenvolvimento espiritual.

A sabedoria se distingue do intelecto puro, especialmente por sua integração do coração... Podemos até pensar na sabedoria como o poder da mente de honrar os *insights* do coração (Hart, 2001b, p. 5).

Discursos que identificam a natureza estática do pensamento formal e promovem a emergência de um pensamento pós-formal mais fluido e enriquecedor da vida

A visão de mundo modernista, formal e científica, com seus conceitos estáticos de um universo mecânico, de "blocos de construção" de átomos – com base na física newtoniana – está sendo gradualmente substituída por visões de mundo pós-modernas e pós-formais. Essas visões de mundo mais fluidas e orientadas para a vida baseiam-se nas teorias da relatividade de Einstein, na física quântica e, mais recentemente, nas teorias do caos e da complexidade. Paralelamente, houve uma mudança nos fundamentos científicos de uma ênfase dominante na física para novos discursos biológicos. Surgindo dessa virada biológica estão novas noções de vida como sendo "complexa", "auto-organizadora" (Jantsch, 1980; Varela *et al.*, 1993) e "emergente" (Goodenough & Deacon, 2006).

Além disso, filósofos do início do século XX – Steiner, William James e Dewey – tentaram integrar esses entendimentos orgânicos, naturais e biológicos emergentes com discursos positivistas e analíticos. O *élan vital* de Henri Bergson, a filosofia de processo de Alfred North Whitehead e o "mundo da vida" de Husserl também foram inspirados por essas mudanças. Curiosamente, tais ideias já estavam aparecendo um século antes, no pensamento de vanguarda do "empirismo delicado" de Goethe, na estética de Schiller e na "filosofia da natureza" de Schelling. De acordo com Steiner, Schelling "inspirou-se na percepção de que as ideias que aparecem em sua imaginação são também as forças criativas do processo da natureza" (Steiner, 1973 [1914]).

Ironicamente, na maioria dos ambientes educacionais, discursos filosóficos formal-analíticos e reducionista-pragmáticos ainda detêm poder acadêmico sobre as filosofias mais estéticas, pós-formais e pós-modernas, como as de Jacques Derrida ou Gilles Deleuze. Embora essas filosofias sejam frequentemente descritas como filosofias negativas ou niilistas, esta pode ser uma visão excessivamente simplista, pois tanto Derrida quanto Deleuze também entretêm um elemento fortemente afirmativo em seus escritos.

Afirmo ... criar novos valores que são os da vida, que tornam a vida leve e ativa (Deleuze, citado em St. Pierre, 2004, p. 287).

Segundo o filósofo Roland Benedikter, as menos conhecidas últimas obras dos pós-modernistas franceses apontam para uma emergente "espiritualidade pós-formal" pós-moderna, oposta à desconstrução (Benedikter, 2005).

Abordagens filosóficas que apontam para um pós-modernismo "construtivo" ou "reconstrutivo" tendem a se basear nas filosofias orgânicas e processuais de

Bergson e Whitehead, por exemplo, a Série SUNY sobre Pensamento Pós-moderno Construtivo, editada por David Ray Griffin. Recentemente, foram empreendidas tentativas para encontrar pontes conceituais entre o que tem sido chamado de "pós-modernismos cosmológico e pós-estruturalista" (Gare, 2002; Keller & Daniell, 2002).

Discursos baseados em noções de crescente complexificação do pensamento humano

Esses discursos incluem duas subcorrentes: evolucionária cultural (filogenética) e desenvolvimental^B individual (ontogenética).

- Da perspectiva da evolução cultural, os conceitos da evolução das espécies – e, portanto, da consciência humana – foram dominados principalmente pelos discursos científicos darwinianos, apesar de suas origens filosóficas provirem do Romantismo e do Idealismo do século XVIII (Teichmann, 2005). Desde a virada do século XX, vários pesquisadores começaram a reintegrar os discursos da evolução biológica com perspectivas espirituais da consciência. Steiner começou aplicando as teorias de Haeckel sobre a relação entre ontogenia e filogenia na biologia para a evolução da cultura e da consciência. Vários pensadores notáveis do século XX ressaltaram a crescente complexidade da consciência como uma qualidade evolucionária (Steiner, 1966; Gebser, 1986; Aurobindo Ghose, 1990 [1914]; Teilhard de Chardin, 2004 [1959]). Pesquisas recentes propõem que estamos agora alcançando um estágio de desenvolvimento em que podemos participar conscientemente da evolução (Thompson, 1998; Russell, 2000; Bamford, 2003; Lachman, 2003; Gidley, 2006).

- Desde a década de 1970, pesquisadores da psicologia do desenvolvimento com foco no desenvolvimento individual identificaram estágios *cognitivos* além das operações formais de Piaget. Sob o termo coletivo *pós-formal*, esses pesquisadores identificam vários tipos de raciocínio, incluindo o dialético, o complexo, o criativo, o relativístico, o sistêmico, o metassistêmico e a sabedoria (Commons *et al.*, 1982; Sinnott, 1994; Arlin, 1999; Sternberg, 2001). Alguns desses pesquisadores exploram especificamente as ligações entre o desenvolvimento cognitivo e o espiritual (Sinnott, 1994; Cartwright, 2001). Além disso, há psicólogos do desenvolvimento

B. Desenvolvimentismo e desenvolvimentista são termos normalmente usados para exprimir o desenvolvimento econômico e social, isto é, referenciam-se ao desenvolvimento exterior-coletivo. Em contraste, costumo usar os termos desenvolvimentalismo e desenvolvimental para expressar o desenvolvimento interior-individual. (N.T.)

adulto que têm um foco mais amplo, não apenas a cognição, enfatizando o desenvolvimento completo do eu. Susanne Cook-Greuter, com base no trabalho fundamental de Loevinger e Maslow sobre o desenvolvimento do ego superior, propõe vários estágios "pós-convencionais", incluindo o "estágio do ego unitivo" (Cook-Greuter, 2000).

Discursos que integram dois ou mais discursos

Além de Hart e Ron Miller, que integram os discursos evolucionários espiritual e cultural, dois psicólogos do desenvolvimento integram o espiritual, o desenvolvimental e o linguístico-filosófico (Cook-Greuter, 2000; Kegan, 2002). Cook-Greuter afirma que "o hábito da linguagem", que é o que os pós-estruturalistas franceses estão chamando a atenção, "pode se tornar uma barreira para o desenvolvimento posterior se permanecer inconsciente, automático e não examinado" (Cook-Greuter, 2000, p. 228). Kegan, que se refere ao pensamento pós-formal integral como pensamento de "quinta ordem", propõe que os estágios inicial e final dele são refletidos nos pós-modernismos desconstrutivo e reconstrutivo, respectivamente (Kegan, 2002).

Da minha pesquisa sobre esses vários discursos – estudos de desenvolvimento espiritual, filosofia pós-moderna, novas ciências, evolução cultural e psicologia do desenvolvimento – duas das abordagens mais abrangentes e integrativas parecem ser as de Rudolf Steiner e Ken Wilber. Ambas integram todas as perspectivas mencionadas acima, indicando como novas formas de pensar podem superar o dualismo inerente à maioria do discurso formal. Este artigo se baseia em suas abordagens evolucionárias. A Tabela 2 mapeia três dos níveis que eles identificam em relação a outras abordagens. Observe que todos esses teorizadores identificam estágios anteriores a esses três e Cook-Greuter, Steiner e Wilber também identificam estágios mais elevados, os quais estão além do escopo deste artigo elucidar.

Mais sustentação à noção de uma mudança emergente na cultura e na consciência provém de um estudo realizado nos Estados Unidos ao longo de um período de 10 anos, relatando a ascensão da "cultura integral" e identificando quase um quarto dos americanos como "criativos culturais" (Ray, 1996). Além disso, uma Pesquisa de Valores Mundiais entre 43 nações, incluindo Escandinávia, Suíça, Grã-Bretanha, Canadá e Estados Unidos, concluiu que "uma nova cultura e consciência globais criaram raízes e estão começando a crescer no mundo" — a virada pós-moderna (Elgin, 1997).

Tabela 2. Macrofases socioculturais e educacionais em relação aos discursos desenvolvimental e evolucionário

Discursos psicossocioculturais	Pré-moderno (pré-história até o final do século XVIII)	Moderno (final do século XVIII até o presente)	Pós-moderno (século XX e emergente)
História da educação	Enculturação informal	Educação escolar formal	Educação pós-formal
Níveis da mente/alma de Steiner	Alma senciente (consciência imagética)	Alma intelectual (consciência abstrata)	Alma consciente (consciência espiritual)
Estágios de desenvolvimento de Piaget	Operações concretas	Operações formais	(Neo-Piagetiano) dialético pós-formal
Estruturas de consciência de Gebser	Mítica (imaginativa)	Modo mental (abstrato)	Integral aperspectiva (espiritual)
Estágios de desenvolvimento de Cook-Greuter	Pré-convencional	Convencional	Pós-convencional
Estágios de desenvolvimento de Wilber	Mítico pré-racional	Egoico racional	Visão-lógica pós-racional

Fontes: (Commons, Richards & Kuhn, 1982; Cook-Greuter, 2000; Gebser, 1986; Steiner, 1983 [1909-10]; Wilber, 2000b)

Então, o que é a consciência integral? Um entrelaçamento de características

Como fica evidente pela Tabela 2, há uma profusão de terminologias nesse campo emergente, tanto entre, quanto no âmbito de fronteiras disciplinares. Embora haja agora uma pesquisa substancial apontando para o surgimento corrente de pelo menos um novo estágio de cognição ou consciência, além do que é geralmente reconhecido como o estágio "formal", disciplinas individuais o enquadram de forma exclusiva. O termo *pós-formal* é usado por vários psicólogos do desenvolvimento e alguns educadores. O termo *integral* é usado de várias formas em literaturas diversas, mas neste artigo, de acordo com o uso de Gebser, caracterizado a seguir. Wilber cunhou o termo *visão-lógica* para descrever esse estágio, e eu o favoreço por causa de sua natureza dialética. Outros termos também são usados. Para os propósitos desta discussão, estou usando os termos *pós-formal*, *integral* e *visão-lógica* de forma intercambiável, numa tentativa *pós-formal* de demonstrar a natureza multiperspectiva, complexa e dialética desse novo estágio. Uma importante pesquisa transdisciplinar está atualmente em andamento na Austrália para "analisar e revisar a complexidade do pensamento pós-formal", com

o objetivo de alinhar a transformação educacional com as considerações decorrentes da literatura integral (Hampson, 2007).

Ken Wilber fez uma contribuição significativa para o discurso ao chamar a atenção para a emergência da consciência integral, localizando-a no tempo e popularizando-a. Ele observa que o que une todas as perspectivas acima mencionadas é que todas elas apontam para algo que vai além do pensamento formal, modernista, abstrato e intelectual. Sua visão-lógica destaca a relação dialética entre a lógica binária e o pensamento imaginativo, visionário ou místico, conforme identificado em outro lugar (Sloan, 1983; Hart, 1998).

Enquanto a razão privilegia a perspectiva exclusiva do sujeito particular, a visão-lógica reúne todas as perspectivas, sem privilegiar nenhuma e, assim, tenta apreender o integral, o todo, os múltiplos contextos (Wilber, 2000b, p. 167).

Ele também faz uma ligação importante entre a visão-lógica e o pós-modernismo:

A visão-lógica (dialética, dialógica, integral-aperspectiva, interpenetração de opostos, intersubjetiva, sentimento/visão) continua sendo o objetivo cognitivo e a base aperspectiva dos momentos de verdade dos teorizadores pós-modernos (Wilber, 2000c, p. 679, nota 5).

Wilber baseia-se fortemente na extensa pesquisa de Gebser sobre o que ele chamou de consciência "integral aperspectiva". Gebser fala dela como tornar-se consciente de si mesmo e ser capaz de integrar todas as quatro estruturas anteriores de consciência, que ele chama de arcaica, mágica, mítica e mental. Ele diz que ela é quadridimensional – e pode ser simbolicamente representada como "uma esfera em movimento" (Gebser, 1986):

A estrutura de consciência aperspectiva é uma consciência do todo, uma consciência integral que abrange o tempo total e abraça tanto o passado distante do homem quanto seu futuro, que se aproxima como um presente vivo (Gebser, 1986, p. 6).

Da mesma forma que Wilber enfatiza a importância de não confundir a visão-lógica pós-racional com o pensamento mítico pré-racional, Steiner fez uma distinção clara entre estados alterados inconscientes e o estágio alcançado por meio do "trabalho meditativo disciplinado", no qual esse "trabalho interno consiste numa elevação, não numa redução da consciência comum" (Steiner, 1973 [1914], p. 467). A expressão correspondente de Gebser é "uma intensificação da consciência" (Gebser, 1986, p. 99).

Além de identificar formalmente essa estrutura, a maior contribuição de Gebser foi notar seu surgimento no mundo em vários campos, na primeira metade do século passado. Antes de Wilber e Gebser, Steiner já havia começado, no início dos anos 1900, a identificar a emergência de um estágio de consciência além do pensamento abstrato, formal e intelectual. Steiner observou que essa "consciência autorreflexiva" é capaz não apenas de perceber e conhecer o mundo, mas de se tornar consciente de si mesma. Ele chamou isso de "Alma Consciente, porque o Ego é então capaz de transformar suas experiências interiores em conhecimento consciente do mundo exterior" (Steiner, 1983 [1909-10]). Ele diz que a verdadeira natureza do *self*, o "eu", "revela-se na alma consciente... Uma atividade interna do eu começa com uma percepção do eu por meio da autocontemplação" (Steiner, 1939). Isso se assemelha ao "duplo eu" identificado pelos pós-modernistas tardios, particularmente Foucault e Derrida (Benedikter, 2005). Wilber usa, similarmente, a abreviação "Eu-eu" para se referir ao "eu" que reflete sobre si mesmo, às vezes também chamado de "testemunha" (Wilber, 2000c, 694, nota 18).

Steiner refere-se à alma consciente como a manifestação mais elevada da alma pessoal, ou "Eu", além da qual o desenvolvimento se move para o domínio mais puramente espiritual (Steiner, 1983 [1909-10]). Wilber ecoa isso, chamando a visão-lógica de "a mais elevada conquista dos domínios mentais ... mas além dela estão os desenvolvimentos supramentais e propriamente transracionais" (Wilber, 2000b, pp. 26-7).

A partir da minha pesquisa, parece que, dos três, Steiner contribuiu com o material mais substancial em termos de como podemos desenvolver ativamente esse novo estágio de consciência (Steiner, 1966, 1983 [1909-10], 1993 [1923]) e como podemos educar para ele, incluindo dezenas de volumes de palestras educacionais.

O que a educação Steiner e a educação integral de Wilber podem ter a oferecer?

Há uma convergência notável entre as visões de mundo filosóficas e teóricas de Steiner e Wilber. Na prática, no entanto, uma divergência significativa é que as indicações de Steiner para a educação foram implementadas em escolas ao longo de muitas décadas, enquanto as teorias de Wilber ainda não foram substancialmente aplicadas à educação (Steiner, 1965, 1976; Wilber, 2000a). No entanto, a estrutura integral de Wilber, chamada AQAL (acrônimo de *all quadrants, all levels*) – referindo-se a todos os quadrantes, todos os níveis, todas as linhas, todos os estados e todos os tipos – é sem dúvida a tentativa teórica contemporânea

mais abrangente para desenvolver uma abordagem totalmente inclusiva e analisar os complexos problemas de nossos tempos. Está além do escopo deste artigo elucidar os componentes da última iteração do modelo de Wilber. Não obstante as críticas que podem ser feitas à sua — ou mesmo a qualquer — tentativa de empreender tal tarefa, ela tem mérito significativo como uma ferramenta para analisar a "integralidade" de outras abordagens. Embora Wilber esteja aparentemente interessado no desenvolvimento de uma teoria de educação integral com base em sua estrutura AQAL, esse projeto ainda está em sua infância, mas começando a ser aplicado, particularmente no setor de educação superior, principalmente nos Estados Unidos (Gunnlaugson, 2004; Esbjörn-Hargens, 2005; Fisher, 2007).

Sinergias

A seguinte análise integral resumida demonstra que a educação Steiner preenche mais do que adequadamente os critérios de Wilber para a educação integral AQAL. Em síntese:

- Embora Steiner não se refira aos *quadrantes* da mesma forma que Wilber, a educação Steiner reconhece tanto o "interior quanto o exterior" do "individual e do coletivo", que é a base simples dos quatro quadrantes de Wilber (Gidley, 2005).

- Como mencionado anteriormente, ambas são abordagens desenvolvimentais (honrando o desenvolvimento individual e a evolução cultural) com seus conceitos de *níveis* de consciência sendo substancialmente concordantes. Ver a Tabela 1.

- Ambos reconhecem conceitos de múltiplas *linhas* de habilidade semelhantes às inteligências múltiplas de Howard Gardner (Gardner, 1996). Ambos também indicam que o máximo possível delas precisa ser abordado pelo processo educacional, caso se deseje focar o desenvolvimento completo do potencial de cada indivíduo.

- Há sinergias muito fortes entre suas noções de *estados* de consciência, em que os principais estados de vigília, sonho e sono profundo assumem um significado espiritual mais intenso do que no sentido cotidiano.

- Ambos se referem a *tipos* como componentes da constituição humana. Wilber se refere ecleticamente a várias abordagens contemporâneas, como Myers-Briggs e o eneagrama, enquanto Steiner se refere principalmente aos quatro temperamentos, atualizando os conceitos gregos clássicos originais de uma forma

que é internamente consistente com toda a sua abordagem e auxilia na compreensão do comportamento infantil.

- A inclusão de "práticas de vida integral", como injunções para o desenvolvimento pessoal e espiritual, também é central em ambas as abordagens. As escolas Steiner atendem a isso por meio de seus ambientes de aprendizagem multimodais, enquanto Wilber oferece *workshops* intensivos de desenvolvimento adulto em "práticas de vida integral".

Uma integração pós-crítica de Steiner e Wilber

Esta breve análise tenta destilar os componentes centrais da teoria e prática da educação Steiner à luz da teoria integral de Wilber de uma forma que, se suas duas abordagens pudessem ser vistas como um "metassistema integral", algumas críticas comuns de seu trabalho poderiam ser abordadas e suas mensagens centrais sinérgicas mais adequadamente valorizadas. Wilber foi criticado por dar detalhes insuficientes ou ser "muito abstrato" (Thompson, 1998) e a educação Steiner pode ser criticada como "ultrapassada" ou "muito paroquial".

É provável que haja tensões entre a manutenção dos textos originais do fundador (constância) e a adaptação a novos desenvolvimentos e a diferentes culturas e ambientes, ocorrendo, sem dúvida, pressões para permanecer paroquial (G. Woods *et al.*, 1997).

Uma tendência a "universalizar" o currículo Waldorf original, em vez de usar as indicações de Steiner como um guia para criar exemplares locais, particulares e únicos, é algo contra o qual o próprio Steiner alertou. Ron Miller reconhece a educação Steiner/Waldorf como "uma expressão soberba de uma visão de mundo mais holística", mas ele também observa sua dependência de "técnicas, modelos e resultados comprovados" ao invés de "autotranscendência criativa: o teste de abertura radical para novas experiências e condições inovadoras" (R. Miller, 2000, p. 10).

Há paradoxos em torno do próprio conceito de um currículo Waldorf. Na minha opinião, o uso contínuo do termo *Waldorf* – o nome da fábrica de cigarros que contratou Steiner para educar seus trabalhadores em 1919 – precisa de uma séria desconstrução do século XXI. Ainda mais significativo é que o próprio Steiner enfatizou em muitas ocasiões que o "currículo" não era uma coisa abstrata fixa, mas precisava ser criado momento a momento. Vários exemplos de tais declarações podem ser representados pelas seguintes citações:

Na educação, o que o professor faz pode depender apenas ligeiramente de qualquer coisa que ele obtenha de uma pedagogia geral e abstrata: deve, antes, renascer a cada momento de uma compreensão viva do jovem ser humano que ele ou ela está ensinando (Steiner, 1985 [1919]).

Temos então que abordar o currículo de uma forma bem diferente. Nossa abordagem a ele, na verdade, tem sido tal que precisamos nos colocar na posição de sermos capazes de criá-lo nós mesmos a qualquer momento (Steiner, 1976, p. 189).

Embora Steiner tenha dado uma direção específica e particular para a primeira escola que fundou, não acredito que ele pretendia que o currículo da escola original fosse imitado por quase 100 anos, independentemente do contexto cultural. Isso teria ido contra seu impulso central de sentir a inspiração do *Zeitgeist* ou "Espírito dos Tempos". No entanto, embora grande parte do *conteúdo* desse currículo original possa ser amplamente irrelevante para muitas escolas, globalmente, no século XXI, os processos e indicações gerais que ele deu são tão relevantes hoje quanto eram então – ou até mais – e poderiam, se *atualizados*, ser amplamente aplicáveis com sensibilidade cultural.

Há também movimentos significativos no âmbito de ambas as comunidades interpretativas para levar em conta as críticas de suas abordagens. O próprio Wilber tem revisado continuamente sua estrutura teórica em resposta a críticas responsáveis e está atualmente trabalhando para facilitar a implementação de suas ideias em vários campos. Há também movimentos inovadores dentro de muitas escolas Steiner/Waldorf em todo o mundo para se adaptarem, bem como permanecer "fiéis à mensagem original".

Componentes essenciais de uma educação para a visão-lógica

A abordagem educacional de Steiner abrange todas as macroperspectivas que estão incluídas no modelo AQAL de Wilber. Além disso, pesquisas sugerem que vários métodos, processos ou técnicas que Steiner introduziu estão começando a ser aplicados na educação convencional nos Estados Unidos. No entanto, tais tentativas são frequentemente fragmentadas e não necessariamente conscientes de seu propósito pedagógico original ou de seu potencial significado evolucionário. Mais preocupante é que métodos isolados foram apropriados e aplicados como externos dessa abordagem, sem serem acoplados aos internos igualmente significativos e menos tangíveis da paisagem interior de professores e crianças. Esse equilíbrio entre vida observável exterior e vida interior é uma marca registrada da estrutura de Wilber.

Complementando esse viés *exterior*, minha visão educacional, resumida abaixo, enfatiza os aspectos *interiores* mais significativos e é sintetizada a partir do seguinte:

- A análise integral "wilberiana" da abordagem educacional de Steiner;
- Fragmentos hermenêuticos selecionados de outros teorizadores educacionais de vanguarda;
- Breves narrativas heurísticas da minha própria experiência na implementação da educação Steiner e na teorização da educação integral pós-formal.

Resumindo minha visão integral para uma educação que facilitaria a evolução saudável da consciência, proponho os seguintes temas como sendo centrais para uma educação cuidadosa, revitalizada e sábia. Esses temas são discutidos mais completamente num outro artigo que está atualmente em preparação (Gidley, 2007).

A importância do amor nos relacionamentos de "sala de aula"

Minha visão de educar crianças para o, e com, amor reflete a centralidade do amor, cuidado, relacionamentos e comunidade expressa em todas as principais religiões e tradições espirituais. Na maioria dessas tradições, o amor humano é um reflexo do Amor Divino, ou Deus, e, portanto, é uma forma importante de trazer espiritualidade para a educação. A ampla análise hermenêutica da evolução da pesquisa da consciência apresentada anteriormente demonstrou como essas tradições contribuem substancialmente para esse discurso. Como tal, o amor não deve ser subestimado como uma força significativa de desenvolvimento e evolução. Vários educadores contemporâneos enfatizam sua importância (Palmer, 1998; Noddings, 2003; Zajonc, 2005). Exemplos da teoria e da prática de como o amor pode cada vez mais inspirar a educação escolar foram desenvolvidos em outro artigo (Gidley, 2007).

A importância de dar vida aos conceitos através da imaginação

A virada do século XX de visões de mundo primariamente mecanicistas para visões de mundo mais orgânicas, como refletido nas novas ciências e no discurso filosófico pós-moderno, tem uma relação coevolucionária com a emergente consciência integral pós-formal. A ressuscitação da educação escolar que é

necessária para integrar adequadamente todos os aspectos da evolução da pesquisa da consciência depende de uma compreensão profunda de como a imaginação criativa pode ser mais plenamente utilizada. A importância de cultivar a imaginação na educação tem sido enfatizada por vários educadores (Whitehead, 1967 [1916]; Sloan, 1983; Eisner, 1985; Neville, 1989; Egan, 1990; Gidley, 2001). Tal vivificação da educação pode até mesmo auxiliar na ressuscitação urgente de um ecossistema planetário moribundo.

A importância dos modos de aprendizagem multimodais no desenvolvimento da sabedoria

Provavelmente o caminho mais reconhecido para o pensamento pós-formal, integral e sábio é por meio do cultivo de pontos de vista multiperspectivos e versáteis. Numerosos modos e abordagens de aprendizagem podem ser explorados pela educação envolvendo inteligências múltiplas, criatividade e estética como passos para a sabedoria. Também desejo chamar a atenção aqui para formas de conhecimento que foram ainda mais subjugadas no discurso educacional. No "negócio sério" da educação e aprendizagem, espremido de ambos os lados pela cultura de auditoria e análises de alto risco, conceitos como riso (Johnson, 2005), brincadeira (Ota et al., 1997; Schwartz, 1999; Derrida, 2001), dança (Pridmore, 2004) e felicidade (Noddings, 2003) parecem remotos. É encorajador ver essas amplas literacias humanas aparecendo na mesa pós-formal de ofertas educacionais.

A importância de como vocalizamos nossa linguagem com as crianças

Nesta era eletrônica de "correio de voz", "salas de bate-papo" e computadores "falantes", talvez a menos valorizada das forças evolucionárias que podem levar a educação a um futuro autêntico seja a própria voz humana. Este quarto tema da minha visão educacional — a educação da voz e da fala como expressões da *linguagem* viva — é, na verdade, o que potencialmente integra todos os outros. Não importa quão atenciosa, imaginativa e interessante seja nossa abordagem com as crianças, a menos que consigamos transmitir tudo isso a elas por meio de nossa escolha de palavras, nosso tom de voz, o *timing* de nossos silêncios e nossa presença autêntica, podemos não facilitar efetivamente a potencial transformação que gostaríamos. Vários expressivos pensadores do século XX chamaram a atenção para a importância desenvolvimental e/ou evolucionária da autorreflexão e da criatividade na linguagem (Barfield, 1985; Gangadean, 1998;

Thompson, 1998; Derrida, 2001; Abbs, 2003). No entanto, até onde sei, esse conceito ainda não foi significativamente utilizado na teoria educacional, exceto por Sri Aurobindo e Steiner (Steiner, 1959).

Em resumo, essas quatro qualidades – *amor, vida, sabedoria e voz humana* – são *centrais* na educação Steiner, mas na educação convencional podem parecer *periféricas* à "tarefa *real*" de aquisição de informações. As três primeiras também estão presentes na estrutura teórica de Wilber, embora sua força esteja em seu amplo desenvolvimento do aspecto da sabedoria por meio de sua abordagem multiperspectiva, voltada fortemente para a evolução da cognição de nível superior como base para o autodesenvolvimento. Wilber demonstra a importância do amor (em seus escritos sobre *eros* e *ágape*) e da imaginação/visão (como uma dialética com racionalidade na visão-lógica); esses aspectos ainda não foram implementados de forma substancial na pedagogia Waldorf. A relação de Wilber com a voz é mais complexa. Obviamente, Wilber tem uma voz forte, na verdade apaixonada, em sua escrita, e ele também honra a palavra falada por meio de suas aparições ao vivo e diálogos *on-line*. No entanto, ele não identifica explicitamente a fala e a linguagem – como Steiner faz – como sendo importantes em relação à educação para uma evolução consciente.

Uma voz educacional para o amor, a vida e a sabedoria

Minha pesquisa sugere que uma integração educacional de amor e reverência, com imaginação conceitual vivificante e métodos multimodais criativos, transmitidos por uma voz humana autêntica, estabelece uma base sólida para a emergência da consciência integral pós-formal. Embora a educação religiosa formal seja obviamente uma forma de trazer espiritualidade para a vida das crianças, essa abordagem não denominacional, não sectária e integrada é outra forma – talvez cada vez mais adequada para muitas crianças e jovens em um mundo pós-moderno.

Este artigo tenta criar uma nova abordagem pós-moderna ou *transmoderna*, reconstruída, para a educação, com foco no amor, na vida e na sabedoria, implementada por professores que expressem autenticamente sua *presença viva*. Eu me baseei principalmente nas abordagens de Steiner e Wilber, usando a lente integral de Wilber para atualizar e pós-modernizar a educação Steiner na prática. O modelo teórico de Wilber consegue apontar para importantes parâmetros amplos que são relevantes agora no século XXI; a abordagem de Steiner, se libertada de suas "teias de aranha" alemãs do início do século XX, ainda está à frente de seu tempo em seu potencial para educar integralmente a criança na sua totalidade, de

uma forma que pode facilitar a evolução da consciência, não apenas para os indivíduos, mas para a cultura planetária como um todo. Nestes tempos difíceis de angústia global, é fundamental que comecemos a facilitar o despertar da consciência planetária integral por meio do cultivo do amor, da vida e da sabedoria na educação.

Nota

1. Reflexão pessoal:

Como fundadora e pioneira de uma escola Rudolf Steiner em um ambiente rural australiano durante as décadas de 1980/90, tentei adaptar a educação Steiner para aquele tempo/lugar específicos. Agora, vejo isso como uma interpretação "reconstrutiva" pós-moderna de Steiner. Assim, minha implementação de Steiner foi menos a "Waldorf tradicional" e mais "uma abertura radical de autotranscendência criativa ... para novas experiências e condições inovadoras" (R. Miller, 2000). Trabalhei, direta e autenticamente, a partir dos ensinamentos originais de Steiner, em vez de usar um currículo Waldorf específico. Acredito que é isso que Steiner esperava que os professores fizessem. Embora eu ainda não conhecesse a estrutura de Wilber, intuitivamente desconstruí e reconstruí as diretrizes de Steiner, refletindo sobre isso apenas mais tarde, quando descobri os escritos de Wilber.

Informações sobre a autora

Jennifer Gidley é psicóloga educacional e pesquisadora de futuros no *Centro para Crianças e Jovens da Southern Cross University*, em Lismore, Austrália, e pesquisadora do *Global Dialogue Institute, Haverford College*, Filadélfia, EUA. Ela publicou amplamente sobre futuros educacionais, incluindo a coedição de *The University in Transformation: Global Perspectives on the Futures of the University e Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions*.

Reconhecimento

Gostaria de reconhecer a importante contribuição do meu amigo e colega Gary Hampson para o refinamento de algumas das ideias deste artigo, por meio de nossas inúmeras, variadas e inspiradoras conversas hermenêuticas.

Referências

Abbs, P. (2003) *Against the flow: the arts, postmodern culture and education* (London, Routledge-Falmer).

Almon, J. (2000) The children of the 21st century, in: C. Clouder, S. Jenkinson & M. Large (Eds) *The future of childhood* (Gloucestershire, Hawthorn Press).

Arlin, P. K. (1999) The wise teacher: a developmental model of teaching, *Theory into Practice*, 38(1), 12–17.

Aurobindo Ghose, S. (1990 [1914]). *The life divine* (Pondicherry, India, Lotus Light).

Bamford, C. (2003) *An endless trace: the passionate pursuit of wisdom in the West* (New York, Codhill Press).

Barfield, O. (1985) *History in English words* (Herndon, VA, Lindisfarne Books).

Benedikter, R. (2005) Postmodern spirituality: a dialogue in five parts. Available from www.integralworld.net/index.html?benedikter1.html (accessed 28 June 2006). Forthcoming as a book.

Bouma, G. (2005) *Australian soul: religion and spirituality in the 21st century* (Cambridge, Cambridge University Press).

Cartwright, K. B. (2001) Cognitive developmental theory and spiritual development, *Journal of Adult Development* 8(4), 213–20.

Commons, M. L., Richards, F. A. & Kuhn, D. (1982) Systematic and metasystematic reasoning: a case for levels of reasoning beyond Piaget's stage of formal operations, *Child Development*, 53(4), 1058–69.

Cook-Greuter, S. (2000) Mature ego development: a gateway to ego transcendence. *Journal of Adult Development*, 7(4), 227–40.

Derrida, J. (2001) Structure, sign, and play in the discourse of the human sciences, in: *Writing and difference* (London, Routledge), 278–94.

de Souza, M. (2006) Educating for hope, compassion and meaning in a divisive and intolerante world. *International Journal of Children's Spirituality*, 11(1), 165–75.

Egan, K. (1990) *Romantic understanding: the development of rationality and imagination, ages 8–15* (London, Routledge).

Eisler, R. (2000) *Tomorrow's children* (Boulder, Westview Press).

Eisner, E. (1985) *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs* (2nd edn) (New York, Macmillan).

Elgin, D. (1997) *Global consciousness change: indicators or an emerging paradigm* (San Anselmo, CA, The Millennium Project).

Elkind, D. (1998) Schooling the postmodern child. *Research Bulletin*, 3(1), 1–9.

Esbjörn-Hargens, S. (2005) Integral education by design: how integral theory informs teaching, learning and curriculum in a graduate program. *ReVision*, 28(3), 21–29.

Fisher, R. M. (2007) Ken Wilber and the education literature: abridged annotated bibliography. Available online at:

http://www.pathsoflearning.org/resources_writings_Ken_Wilber. (pdf accessed 29 April 2007).

Forster, M. (2001) Johann Gottfried von Herder, in: E. N. Zalta (Ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Stanford, CA, Stanford University Press).

Gangadean, A. (1998) *Between worlds: the emergence of global reason* (New York, Peter Lang).

Gardner, H. (1996) Probing more deeply into the theory of multiple intelligences. *NASSP Bulletin*, 80(583), 1–7.

Gare, A. (2002) The roots of postmodernism: Schelling, process philosophy, and poststructuralism, in: C. Keller & A. Daniell (Eds) *Process and difference: between cosmological and poststructuralist postmodernisms* (New York, SUNY Press).

Gebser, J. (1986) *The ever-present origin* (Athens, OH, Ohio University Press).

Gidley, J. (2001) The dancer at the edge of knowledge: imagination as a transdisciplinary force, paper presented at the *2nd International Philosophy, Science and Theology Festival*, Grafton, NSW, Australia, 26 June-1 July.

Gidley, J. (2005) The evolution of consciousness: honouring the inner dimensions of future education, paper presented at the conference *Global Soul, Global Mind and Global Action – Futuring from Survival to Thrival*, Tamsui, Taipei, Taiwan, 5-7 November.

Gidley, J. (2006) Spiritual epistemologies and integral cosmologies: transforming thinking and culture, in: S. Awbrey, D. Dana, V. Miller, P. Robinson, M. M. Ryan & D. K. Scott (Eds) *Integrative learning and action: a call to wholeness* (New York, Peter Lang Publishing).

Gidley, J. (2007) Education for evolving consciousness: voicing the emergent-y for love, life and wisdom. (Submitted to *ENCOUNTER: Education for Meaning and Social Justice*. In review.)

Glazer, S. (Ed.) (1994) *The heart of learning: spirituality in education* (New York, Jeremy P. Tarcher; Putnam).

Goodenough, U. & Deacon, T. W. (2006) The sacred emergence of nature, in: P. Clayton (Ed.) *Oxford Handbook of Science and Religion* (Oxford, Oxford University Press).

Gunnlaugson, O. (2004) Towards an integral education for the ecozoic era, *Journal of Transformative Education*, 2(4), 313–35.

Hampson, G. (2007) Integral reviews postmodernism: the way out is the way through, *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research and Praxis*, 4, 108–173.

Hart, T. (1998) A dialectic of knowing: integrating the intuitive and the analytic, *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 11, 5–16.

Hart, T. (2001a). *From information to transformation: education for the evolution of consciousness* (New York, Peter Lang).

Hart, T. (2001b) Teaching for wisdom, *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 14(2), 3–16.

Hart, T. (2006) From information to transformation: what the mystics and sages tell us education can be, in: S. Inayatullah, I. Milojevic & M. Bussey (Eds) *Neohumanist educational futures: liberating the pedagogical intellect* (Tamsui, Taipei, Tamkang University Press).

Holborn, H. (1964) *A history of modern Germany, 1648–1840* (Princeton, Princeton University Press).

Hyde, B. (2005) Beyond logic – entering the realm of mystery: hermeneutic phenomenology as a tool for reflecting on children's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 10(1), 31–44.

Jantsch, E. (1980) *The self-organising universe: scientific and human implications of the emerging paradigm of evolution* (New York, Pergamon Press).

Johnson, H. (2005) Counteracting performativity in schools: the case for laughter as a qualitative redemptive indicator, *International Journal of Children's Spirituality*, 10(1), 81–96.

Kegan, R. (2002) Epistemology and 4th order consciousness, *What Is Enlightenment* (fall–winter) (22) available from www.wie.org/j22/kegan.asp (accessed 20 January 2007).

Keller, C. & Daniell, A. (2002) *Process and difference: between cosmological and poststructuralist postmodernisms* (New York: SUNY Press).

Kincheloe, J., Steinberg, S. & Hinchey, P. H. (1999) *The post-formal reader: cognition and education* (New York, Falmer Press; Taylor & Francis).

Lachman, G. (2003) *A secret history of consciousness* (Great Barrington, MA, Lindisfarne Books).

Miller, J. P. (2000) *Education and the soul: towards a spiritual curriculum* (Albany, SUNY Press).

Miller, R. (1999) Holistic education for an emerging culture, in: S. Glazer (Ed.) *The heart of learning: spirituality in education* (New York: Putnam).

Miller, R. (2000) Education and the evolution of the cosmos, in: R. Miller (Ed.) *Caring for new life: essays on holistic education* (Brandon, VT, The Foundation for Educational Renewal).

Milojevic, I. (2005) Critical spirituality as a resource for fostering critical pedagogy. *Journal of Futures Studies*, 9(3), 1–16.

Montessori, M. (1973) *From childhood to adolescence* (New York, Schocken Books).

Neville, B. (1989) *Educating psyche: emotion, imagination, and the unconscious in learning* (Melbourne, Collins Dove).

Noddings, N. (2003) *Happiness and education* (Cambridge, Cambridge University Press).

Ota, C., Erricker, C. & Erricker, J. (1997) The secrets of the play ground, *Pastoral Care in Education*, 15(4), 19–24.

Palmer, P. (1998) *The courage to teach* (San Francisco: Jossey-Bass).

Pridmore, J. (2004) "Dancing cannot start too soon": spiritual education in the thought of Jean Paul Friedrich Richter, *International Journal of Children's Spirituality*, 9(3), 279–91.

Ray, P. (1996) The rise of integral culture, *Noetic Sciences Review*, 37(spring), 4–15.

Russell, P. (2000) *The global brain awakens: our next evolutionary step* (Melbourne, Element Books).

Schwartz, E. (1999) *Millennial child: transforming education in the twenty-first century* (New York, Anthroposophic Press).

Sinnott, J. D. (1994) Development and yearning: cognitive aspects of spiritual development, *Journal of Adult Development*, 1(2), 91–9.

Sloan, D. (1983) *Insight-imagination: the emancipation of thought and the modern world* (Westport, CT: Greenwood).

St. Pierre, E. A. (2004) Deleuzian concepts for education: the subject undone. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 283–96.

Stables, A. (2004) Responsibility beyond rationality: the case for rhizomatic consequentialism, *International Journal of Children's Spirituality*, 9(2), 219–25.

Steiner, R. (1939) *Occult science: an outline (1909)* (London, Rudolf Steiner Press).

Steiner, R. (1959) *Speech and drama, lectures 1924* (New York, Anthroposophic Press).

Steiner, R. (1964 [1918]) *The philosophy of freedom* (Spring Valley, NY, Anthroposophic Press, Inc.).

Steiner, R. (1965) *The education of the child: lectures, 1909* (London, Rudolf Steiner Press).

Steiner, R. (1966) *The evolution of consciousness as revealed through initiation knowledge: lectures (1923)* (London, Garden City Press).

Steiner, R. (1973 [1914]) *The riddles of philosophy* (Spring Valley, The Anthroposophic Press).

Steiner, R. (1976). *Practical advice to teachers: lectures, 1919* (London, Rudolf Steiner Press).

Steiner, R. (1983 [1909–10]) *Metamorphoses of the soul paths of experience* (vol. 1) (London, Rudolf Steiner Press).

Steiner, R. (1985 [1919]) *An introduction to Waldorf education* (Spring Valley, The Anthroposophic Press).

Steiner, R. (1993 [1923]) *Knowledge of the higher worlds: how is it achieved* (London, Rudolf Steiner Press).

Sternberg, R. J. (2001) Why schools should teach for wisdom: the balance theory of wisdom in educational settings, *Educational Psychologist*, 36(4), 227–45.

Tacey, D. (2003) *The spirituality revolution: the emergence of contemporary spirituality* (Sydney, HarperCollins).

Teichmann, F. (2005) The emergence of the idea of evolution in the time of Goethe, *Research Bulletin*, 11(1), 1–9.

Teilhard de Chardin, P. (2004 [1959]) *The future of man* (New York, Image Books, Doubleday).

Thompson, W. I. (1998) *Coming into being: artifacts and texts in the evolution of consciousness* (London, MacMillan Press Ltd).

Towne, E. A. (2005) The variety of panentheisms. *Zygon: Journal of Religion and Science*, 40(3), 779–86.

Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *The embodied mind: cognitive science and human experience* (Cambridge, MA: MIT Press).

Webster, S. (2004) An existential framework of spirituality, *International Journal of Children's Spirituality*, 9(1), 7–19.

Whitehead, A. N. (1967 [1916]) *The aims of education* (New York, Free Press).

Wilber, K. (2000a) *A theory of everything: an integral vision for business, politics, science and spirituality* (Boulder: Shambhala).

Wilber, K. (2000b) *Integral psychology: consciousness, spirit, psychology, therapy* (Boston: Shambhala).

Wilber, K. (2000c) *Sex, ecology, spirituality* (Boston, Shambhala).

Woods, G., O'Neill, M. & Woods, P. A. (1997) Spiritual values in education: lessons from Steiner, *International Journal of Children's Spirituality*, 2(2), 25–40.

Woods, P. A., Ashley, M. & Woods, G. (2005) *Steiner schools in England* (Bristol, Department for Education and Skills).

Zajonc, A. (2005) *Toward an epistemology of love*, paper presented at the 4th Philosophy, Science and Theology Festival, Grafton, NSW, Australia, 20–26 June.