



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Anais

III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva *Ações Inclusivas de Sucesso*

Belo Horizonte
24 a 28 de maio de 2004

Realização:



Mesa Redonda “Educação Inclusiva – Formação de Professores”

A APLICAÇÃO DA PSICOLOGIA TRANSPESSOAL NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO DE PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Célia Maria Lameiro Rodrigues

UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Departamento de Pedagogia

R. Dom Bosco, 100 Americana / SP

Telefone: (19) 32549028 / 32729831

E-mail: ce.lamei@terra.com.br

“As pedras falam, eu estou calado. Quando percebermos que nós e o planeta somos, na verdade, uma só consciência, teremos chegado ao ponto de descobrir que a nossa transformação não foi apenas uma atitude, mas sim, uma mutação”.
(Citado no filme *O Ponto de Mutação*, de Fritzjof Capra)

Desde o ano 2000, ministrando aulas de Educação de Portadores de Necessidades Especiais na FAM – Faculdade de Americana / SP como uma disciplina obrigatória e no UNISAL – Centro Universitários Salesiano de São Paulo como uma disciplina optativa, faço constantes reflexões sobre quais seriam as estratégias mais adequadas para abordar o tema das deficiências (Mental, auditiva, Visual e Física) e sobre a inclusão dos alunos deficientes no ensino regular.

Afastada atualmente da FAM e ministrando aulas de Psicologia e de Educação de Portadores de Necessidades Especiais no UNISAL, percebo que o interesse pela disciplina é maior a cada ano, pois a inserção dos alunos deficientes nas salas de aula do ensino regular é uma realidade e também porque as escolas e seus educadores precisam se preparar para uma educação que seja de qualidade para todos os alunos, ou seja, a escola precisa atender a todos os excluídos da sociedade.

Essa disciplina já foi trabalhada com aulas expositivas enfocando diversos textos de autores diferentes; com filmes e trechos de filmes sobre as deficiências; com palestras de profissionais das áreas de Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, e alguns Professores com habilitação na Educação Especial; com depoimento pessoal de algumas pessoas com deficiência visual e deficiência auditiva; e com visitas a algumas instituições do ensino especial.

Refletindo sobre algumas angústias que foram permeando o trabalho pedagógico nesses três anos, e sabendo que ninguém convence o futuro professor de suas capacidades para atuar com os alunos com necessidades especiais sem que ele próprio acredite em suas reais potencialidades, passei a utilizar alguns recursos da Psicologia Transpessoal aplicados à educação no segundo semestre do ano 2003, pois esse tem sido o enfoque teórico abordado na minha prática profissional tanto como psicóloga clínica quanto como docente do ensino superior.

Dessa forma, esse artigo se propõe a considerar, no primeiro momento, as proposições sobre o novo paradigma educacional, a inclusão dos alunos deficientes no ensino regular e algumas considerações sobre o professor.

No segundo momento, são relacionados os fundamentos da Psicologia Transpessoal segundo alguns autores e, por último, o relato de uma experiência prática desenvolvida com alunos do 3º ano de Pedagogia do UNISAL, os objetivos das atividades transpessoais utilizadas e os resultados alcançados com o trabalho. Foi analisado o material escrito de 52 alunas, tanto no segundo semestre de 2003 quanto no primeiro semestre de 2004.

Deixo registrado que ainda me considero uma novata na abordagem teórica da Transpessoal e gostaria que o leitor compreendesse que os resultados aqui explicitados são ainda preliminares e passíveis de análises mais apuradas em um futuro próximo.

O novo paradigma educacional e a inclusão dos alunos deficientes no ensino regular: considerações sobre o professor?

O mundo mudou e de forma acelerada. Percebe-se que tudo se acha em movimentação constante, nossas crianças não são mais as mesmas de antes, não são mais passivas à espera de orientações ou de um rumo e, desde pequenas, lutam por um lugar no mundo. Esses avanços contudo, não têm sido incorporados pela área educacional, pois ainda persiste a concepção de que o conhecimento é fragmentado, estático, e ainda não é concebido como um processo em construção constante e que se estabelece na relação com o outro e com o meio. Mantoan (1997a) considera que o sistema educacional, a escola, o professor, e o ensino preservam ares conservadores e tradicionalistas de épocas anteriores.

Na prática, a realidade dos dias de hoje solicita outra escola muito diferente da escola que nós conhecemos, pois ela precisa preparar seus alunos para o mundo cada vez mais dinâmico e globalizado. No entanto, conforme constatado em diversas publicações (MANTOAN, 1997b, ARAÚJO, 1999b, MORAES, 1999), nosso sistema educacional não vem preparando o aluno para aprender a aprender de forma a que os conhecimentos adquiridos sejam utilizados no dia-a-dia e aplicados nas diversas instâncias pessoais e profissionais.

A inserção dos alunos com necessidades especiais nas escolas do ensino regular é um direito adquirido pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases; da Educação e para que, de verdade, a inclusão desses alunos ocorra, seria importante que as escolas passassem por transformações no conteúdo curricular, na metodologia, na avaliação, e na relação professor-aluno, a fim de atender a toda a diversidade. Torna-se assim, fundamental refletir sobre o papel dos educadores nesse processo tão complexo que é a sala de aula.

Mas, por que será que a dinâmica de sala de aula é tão complexa? Conforme Morin (in SCHINITMAN, 2000, p. 274), “há complexidade onde quer que se produza um emaranhamento de ações, interações, de retroações”. O novo paradigma educacional propõe que a maneira de explicarmos os fatos cotidianos e aqueles que acontecem na sala de aula se situa, no primeiro momento, na percepção de que nada está isolado no universo e tudo está em relação.

Partindo do pressuposto de que a complexidade na sala de aula é muito grande com ações, interações e retroações, diversos pensamentos e sentimentos emergem entre todos os envolvidos no ato educacional e, partindo do pressuposto focado por Berger (2002) de que a educação realizada nas escolas privilegia tão - somente a formação do intelecto e a transmissão do conhecimento, enquanto que outras dimensões são deixadas de lado, tais como a intuição, a amorosidade, a sensibilidade e a transcendência, precisamos com urgência propor trabalhos e práticas que sejam eficientes e que possam auxiliar esse professor no fazer pedagógico.

A literatura específica sobre Educação Especial tem apontado que o investimento na formação do professor é extremamente importante para que o serviço seja de qualidade (MINTO, 2000; OMOTE, 2000). Outros autores que enfocam o ensino regular como objeto de estudo também entendem ser necessário investir na capacitação docente (AQUINO, 1996; ARAÚJO, 1998; ARROYO, 1999b; 2000; NÓVOA, 1992a, 1992b; PERRENOUD, 2000; REGO, 1998).

Segundo Rego (1998, p. 51), são diversos os trabalhos acadêmicos sobre a formação prévia e em serviço do professor, sendo que a maioria desses estudos foi motivada pela crença de que mudanças qualitativas dependem do envolvimento e transformação do professorado. Mas, por outro lado, ARAÚJO (1998) comenta que os professores criticam os autores acadêmicos, defendendo que esses estudos são teóricos e que destoam da realidade da sala de aula. Assim, como ajudar o professor a construir competências para ensinar? Perrenoud (2001) ressalta que é necessário dominar saberes para ensinar, mas, ao avaliar as competências a serem utilizadas no enfrentamento dos diversos problemas que ocorrem na sala de aula, o autor entende que as competências foram construídas pelo docente muito antes do desejo de tornar-se professor. Conforme o autor, "... a emergência do desejo de ensinar e de um projeto profissional – às vezes muito precoce, abraçado desde a infância; às vezes, quase uma vocação; às vezes, mais por sobrevivência – leva a que se prepare para isto mais ou menos conscientemente" (PERRENOUD, 2001, p. 219).

Conforme Arroyo (2000, p. 67), "... aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência". O autor propõe que na

recuperação do sentido do ofício de mestre não devemos deixar de lado a função de ensinar, mas devemos reinterpretar essa função ao constatarmos que “... aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos”(op.cit., p. 54).

De acordo com o princípio democrático da educação para todos e que a escola deva ser de qualidade para todos, não podemos mais aceitar que os alunos continuem sendo selecionados e que a inclusão dos mesmos no ensino regular seja desconsiderada, e endossamos a proposição de Mantoan (2003, p. 91) que a inclusão é “um caminho sem volta”. Inúmeras são as pesquisas que apontam os benefícios conquistados por essas crianças apesar das dificuldades encontradas pelos professores, pois grande parte relata estar despreparada para educá-las, ou pelo menos, acha-se despreparada para atuar com esses educandos.

Conforme Stainback e Stainback (1999), os benefícios da inclusão para todos os alunos são inúmeros, pois eles obtêm ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais, passam a ter maior sensibilidade, a ter compreensão, a ter respeito e a crescer com as diferenças e semelhanças que surgem na convivência e nas interações alunoprofessor e aluno-aluno, ou seja, eles adquirem preparação para a vida na comunidade como um todo.

Os autores mostram que os professores também são beneficiados, pois passam a entender que o planejamento deve ser realizado de forma cooperativa, ou melhor, numa construção coletiva e com apoio mútuo. Com isso, ocorre a melhora nas habilidades profissionais dos professores, a maior participação na escola como um espaço educativo e passam a tomar conhecimento dos progressos na educação e, conseqüentemente, os efeitos sobre a aprendizagem dos alunos são visíveis e marcantes.

Dessa forma e de acordo com as proposições dos referidos autores, uma escola inclusiva em que a atuação pedagógica e as interações docentes possam ser permeadas pela colaboração, cooperação e pelo apoio mútuo, terá efeitos positivos sobre as habilidades profissionais dos professores e, conseqüentemente, na aprendizagem de seus alunos. De forma oposta, uma escola em que a atuação pedagógica e as interações docentes sejam “impregnadas” de situações negativas, tais como, a competitividade, os ciúmes, as intrigas, e o exercício do poder, terá efeitos extremamente perniciosos para as habilidades profissionais dos professores e, por conseqüência, na aprendizagem de seus alunos.

A partir dessas considerações, a inclusão dos alunos com deficiências nas classes regulares de ensino deve propiciar a especialização e o aperfeiçoamento do professor e, como bem relata Mantoan (1997b, p. 31), “cabe aos professores um trabalho de vanguarda e de inestimável valor para a educação das pessoas com deficiências: especializar-se no aluno”. Além disso, a fim de que o trabalho seja cooperativo e transcorra numa atmosfera de colaboração e de apoio de todos os profissionais que atuam na escola, há a necessidade de que ele saiba conviver com o outro, saiba interagir, trocar informações, percepções, respeitar as diferenças e semelhanças entre todos aqueles envolvidos na ação educativa. A partir daí, os benefícios serão para ele próprio, para os outros profissionais da escola, e principalmente, para todos os alunos, sem exceção.

Interagindo com educadores, tanto como docente universitária quanto como psicóloga nas reuniões de assessoria educacional, penso que precisamos conceber o professor, enquanto profissional com competências pedagógicas, e também como pessoa com determinadas condições psicológicas. De acordo com Araújo (1999a, 1999b, 2000), a pessoa humana não pode se conceber de forma dicotomizada, pois somos, ao mesmo tempo, o cognitivo, o afetivo, o biofisiológico e o sociocultural, e, lembrando Arroyo (1999a), as mais recentes concepções sobre o pedagogo incluem a dimensão pessoal e a ressignificação da auto-imagem dos sujeitos da ação educativa.

Acima de tudo, é muito importante que a subjetividade e a objetividade possam integrar-se na pessoa de cada um dos educadores comprometidos com seus alunos. Segundo Moreno Marimón (1998: 12), “lo cognitivo y lo afectivo aparecen con frecuencia como dos aspectos del psiquismo humano bien diferenciados. El primero se considera como el dominio de la lógica, de la razón, del pensamiento consciente que conduce a la objetividad y al conocimiento científico; es el espacio de lo público. El segundo se concibe como el terreno de los sentimientos, de las emociones, sensaciones y afectos; de lo íntimo y personal, de lo completamente subjetivo, de lo que marca nuestros estados de ánimo; de todo aquello, en fin, que nos resulta privado e inefable”. A citada autora lembramos que é muito importante que a subjetividade e a objetividade, enquanto aspectos da personalidade, sejam integrados no ambiente escolar tanto nas relações interpessoais quanto nas intrapessoais.

Acrescentando, as publicações de Antonio Nóvoa mostram que não se deve separar o aspecto pessoal do aspecto profissional do professor na ação pedagógica, e também Paulo Freire vai nessa direção quando aborda em sua última obra que a alegria, a esperança, a convicção, a segurança, a generosidade, a autoridade, a tomada de decisão consciente, o saber escutar, dialogar e querer bem aos educandos são necessidades para o fazer pedagógico (In SANTOS NETO, 1998).

Assim, em tempos de mudança de paradigma, identificamos muita confusão entre os professores, e isso acarreta sentimentos de apatia, de frustração e de incapacidade para lidar com as novas solicitações nas escolas, entre elas o desrespeito de alguns alunos, educandos indisciplinados, aqueles que apresentam dificuldades para aprender e de comportamento e, acima de tudo, há a inclusão dos alunos deficientes. Assim, torna-se premente que os professores se preparem para cumprir com todas essas tarefas, e deixem de ser meros executores e reprodutores do conhecimento, pois os novos tempos exigem que ele se prepare para atuar como transformadores desse conhecimento.

Se o professor não acredita nas potencialidades de seus alunos, a ação pedagógica não se transformará; tal proposição é comprovada na entrevista feita com a psicóloga Doucy Douek que Santos Neto (1998) apresenta em sua tese de doutorado. A psicóloga comenta que tanto alunos quanto professores estão presos e asfixiados dentro de um sistema de crenças e que os professores vão atuar de acordo com os conceitos que têm sobre o aluno, vão agir da forma como pensam que eles são. A entrevistada ainda comenta que, se o professor não acreditar nas potencialidades do aluno e se o tratar como “burro” ou aquele que nada sabe, então realmente este vai ter dificuldades para aprender, e isso ocorre porque o professor não se esforçou para que houvesse aprendizagem. A psicóloga comenta, então, que a abordagem transpessoal colabora para que esse professor mude seu sistema de crenças partindo do autoconhecimento e do despertar de suas possibilidades humanas.

Proposições da Psicologia Transpessoal aplicadas à Educação

“Mas, para mudar a educação, primeiramente os educadores precisam mudar a si mesmos. Usando a metáfora de Leonardo Boff, precisam descobrir que são águias”

A Psicologia Transpessoal é a quarta força na Psicologia e surgiu após o behaviorismo, a psicanálise e o movimento humanista. Ela tem raízes no existencialismo e na fenomenologia e se preocupa com a busca do sentido da vida e da existência humana.

Essa abordagem teórica foi oficializada em 1968 por Maslow, Victor Franckl, Stanislav Grof, Antony Sutich e James Fadiman, enfocando o estudo da consciência e o reconhecimento dos significados das dimensões espirituais da psique, especialmente os caracterizados pela experiência culminante, pela consciência cósmica unitiva, pelo êxtase e pela plena consciência (SALDANHA, 1999; BERGER, 2001).

O embasamento teórico da Transpessoal implica a noção de unidade do ser, ou da não-fragmentação. Assim, quando o sujeito não tem conhecimento dessa unidade cósmica, ocorre estado de tensão e de ansiedade, o que leva a uma baixa na resistência imunológica e surgem as doenças auto-imunes, patologias cardíacas e até síndromes mentais, como as depressões e as psicoses. Portanto, um trabalho de abordagem transpessoal visa a resgatar a unidade fundamental do ser, o que possibilitará sentimentos de paz, de confiança e de entrega, resultando no desapego, na serenidade e na harmonia (SALDANHA, 1999).

A referida autora cita Maslow, o qual relata que “a raiz viva de nosso potencial humano é a natureza essencial interior, que reprimida, negada, nos faz adoecer sempre, de forma óbvia ou de maneira sutil”. Ao reprimir sua essência interior o sujeito, para ser reconhecido e valorizado, passa a atender às necessidades do outro (marido, pai, mãe, ou mesmo a sociedade) e, com isso, acaba gerando uma auto-imagem que é concebida como o seu verdadeiro eu (op.cit., p. 49).

O homem, para a Transpessoal é o Ser Integral, ou melhor, o ser bio – psico, social, cósmico e espiritual, e a visão de mundo nessa abordagem teórica é a de um todo integrado, em harmonia, onde tudo é energia formando uma rede de inter-relações de tudo que existe no Universo.

Assim, a Psicologia Transpessoal busca a unidade fundamental do ser, valorizando os diferentes estados de consciência, sabendo que os estados de consciência mostram diferentes dados da realidade objetiva, os quais não são captados pelos cinco sentidos. De acordo com cada estado de consciência que esteja vivenciando (consciência de vigília, consciência de devaneio, consciência de sonho, consciência de sono profundo,

consciência de despertar e consciência cósmica ou plena consciência), o indivíduo percebe a realidade de forma diferente. O estado de consciência de vigília, aquele em que passamos a maior parte do dia, ou seja, acordados, pensando, trabalhando, e vivenciando os diversos relacionamentos - não é o estado que nos permite perceber a totalidade da realidade e não nos permite perceber o máximo do potencial humano.

No estado de vigília predominam as funções do ego, ou seja, a mente, as emoções e os cinco sentidos; além disso, no estado de vigília o ego vive em um mundo tridimensional do espaço e do tempo, com a separação *eu - mundo exterior*, ou seja, é o mundo da dualidade (WEIL, 1978). É nele que consideramos os outros estados de consciência como “inconscientes”, o que é errôneo, além do que os estudos da microfísica e da Psicologia Transpessoal relatam que estamos enganados quanto à realidade energética das coisas.

De acordo com Berger (2001), a Psicologia Transpessoal traz uma contribuição muito grande para a Educação, pois educar, no latim (*exducere*) significa redescobrir a natureza do Ser Integral no seu aspecto imanente e transcendente. Conforme a autora, “tendo como pressuposto o contínuo processo de vir a ser, a transformação humana não é uma utopia inatingível, mas pode acontecer se os educadores aventurarem a ir além do intelecto, dos condicionamentos sociais e da história de vida de cada um, mergulhando no fascinante terreno da dimensão transpessoal” (op.cit., p. 49).

Retomando as proposições apresentadas nesse texto, o professor se defronta com inúmeras dificuldades no cotidiano da sala de aula que é de grande complexidade e terá que desenvolver em si a criatividade, a flexibilidade, a capacidade imaginativa, a possibilidade de realizar trabalhos corporais, a versatilidade no uso das várias técnicas de ensino aplicadas a todos os educandos, sejam aqueles com ou sem dificuldades, com ou sem deficiências. E, retomando as proposições de Doucy Douek, os professores vão atuar de acordo com as concepções que têm do aluno, e se eles não acreditarem nas capacidades e potencialidades do aluno deficiente a ação pedagógica não terá sentido, pois não vai conseguir que o educando aprenda. Com isso, acreditamos nas proposições da Psicologia Transpessoal, a fim de promover o autoconhecimento do professor, resultando em modificações em seu sistema de crenças.

Preocupada com as questões e inovações educacionais e, sabendo que há muita resistência por parte dos professores para aceitar a inclusão dos alunos deficientes,

concordamos com Mantoan (2003) quando comenta que há a necessidade de se formarem grupos de estudo nas escolas onde os professores poderiam compartilhar idéias, sentimentos e ações. No entanto, entendemos que essas reuniões poderiam ser enriquecidas através dos recursos e vivências transpessoais (relaxamento, meditação, visualização criativa e outros), os quais favorecem a expansão da consciência e possibilitam acessar conteúdos não percebidos pela consciência de vigília.

Relato de vivências transpessoais com alunos de Pedagogia: uma novata na Transpessoal

As vivências ou exercícios transpessoais utilizados, tais como o relaxamento, a visualização criativa e os desenhos objetivaram ativar a dimensão intuitiva, autocriativa e transpessoal dos alunos de Pedagogia, a fim de ampliar a consciência sobre si próprios e sobre os alunos deficientes. Queremos ressaltar que muitas das alunas universitárias participantes deste estudo já são professoras em várias unidades do ensino regular.

As participantes dos exercícios transpessoais foram 52 alunas (todas do sexo feminino) de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL e, após cada atividade, as experiências foram refletidas e compartilhadas.

A cada tópico de ensino utilizou-se o princípio de que a aprendizagem dos alunos de Pedagogia poderia ocorrer em nível corporal (sensorial), em nível cognitivo e em nível intuitivo e para cada um foi utilizada uma aula de duas horas/aula, totalizando três aulas.

Descre-se, a seguir, a organização das aulas e das vivências, exemplificando através do tópico de ensino diferenças, preconceitos, rótulos e estigmas.

1. Nível Corporal (sensorial): após um breve relaxamento, foi utilizado o exercício chamado Piso Mágico, com sensibilizações de pisos variados, onde os participantes do estudo tiveram que caminhar e identificaram diversas sensações no corpo. Depois, a condução do trabalho corporal propiciou que eles percebessem em seu próprio corpo o não-escutar (como o Deficiente Auditivo) e o não-enxergar (como o Deficiente Visual). Após, o grupo compartilhou as sensações e percepções;

2. Nível Cognitivo: estudo do texto de Lígia Assunção Amaral (1998) para abordar o assunto;

3. Nível Intuitivo: Exercício do Sábio, que é uma dinâmica transpessoal que procura fazer com que os participantes do estudo, deitados e relaxados, trabalhem a imaginação e a intuição visualizando em uma colina uma escola de ensino especial ideal. Nessa escola estão os mestres professores que já passaram pelas mesmas angústias que os atuais professores têm com o aluno deficiente. O participante do estudo, relaxado, conversa com um mestre professor escolhido e pede dicas e sugestões de trabalho. Após, o grupo compartilhou as sensações, percepções e intuições (mensagens do seu mestre).

Cada participante escreveu, após as vivências transpessoais e ainda em estado de consciência ampliada, como foi cada experiência transpessoal, as sensações, percepções, e intuições que teve. Além disso, foi entregue um roteiro para cada um responder sobre a conversa mantida com o mestre professor.

Os participantes registraram, em relação à vivência corporal de não ouvir e não enxergar, que ficaram angustiados e tristes pelas pessoas com essas deficiências (gerou-se no grupo o sentimento de piedade) e tiveram alívio quando se perceberam vendo e ouvindo novamente. O sentimento de piedade foi trabalhado no mesmo dia da experiência transpessoal e foi retomado no texto teórico escolhido, na aula seguinte.

Os registros sobre o Exercício do Sábio revelaram que o mestre professor lhes disse para ter tranquilidade, paciência, força de vontade e esperança ao lidar com os alunos deficientes. Que cada um deve trabalhar com alegria, prazer, ser persistente, que cada um sabe o que deve fazer (tem que ter autoconfiança) e atuar respeitando as diferenças individuais dos alunos. Que a ação pedagógica deve acontecer com amor, respeito e dedicação pelo educando. Além disso, o mestre professor lhes disse para estudar, a fim de poderem atuar melhor com cada aluno.

Lembrando, os sentimentos de amorosidade, respeito, esperança e de transcendência que apareceram nas vivências transpessoais são apontados na literatura como importantes para a prática pedagógica e, de acordo com Saldanha (1999), um trabalho de abordagem transpessoal resgata a unidade fundamental do ser, possibilita sentimentos de paz, de confiança e de entrega, e resulta no desapego, na serenidade e na harmonia.

Concluindo, as participantes do estudo perceberam que as respostas se encontram nelas próprias e podem ser facilmente percebidas em estado de expansão de consciência. Também comentaram que a aprendizagem de um conceito ou teoria não pode acontecer unicamente por meio do nível cognitivo e que as vivências transpessoais foram significativas para perceber que o aluno deficiente também pensa, sente e que devem ser respeitados como um ser humano pleno e com potencialidades.

A mudança na educação tem que acontecer pela transformação individual dos educadores, a fim de que as crenças e concepções sobre os alunos deficientes se modifiquem e revelem uma prática educativa mais condizente com os novos paradigmas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In Aquino, J. G.(org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1998
- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade, e conhecimento. In Aquino, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1996
- ARAÚJO, U. F de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In Aquino, J. G. (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- _____. *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna, 1999a
- _____. Indisciplina e violência e suas implicações no processo de aprendizagem. In *Anais do IV Simpósio Paranaense sobre Distúrbios de Aprendizagem*. Curitiba, PR, 1999b
- _____. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. In *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo: FE / USP, v. 26, nº 2, jul / dez, 2000
- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In Moreira, A. F. B. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999a
- _____. Ciclos do desenvolvimento humano e formação de educadores. In *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP: CEDES, nº 68 / Especial, 1999b
- _____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000
- BERGER, M. V. B. *Educação Transpessoal: integrando o saber ao ser no processo educativo*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: FE / UNICAMP, 2001
- _____. Resgatando os sonhos e as esperanças dos educadores: educação transpessoal. *Anped*, GT 20 Psicologia da Educação, 2002
- BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

- MANTOAN, M. T. E. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997a
- _____. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997b
- _____, *Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003
- MASLOW, A. H. *La amplitud potencial de la naturaleza*. México: Trillas, 1990
- MINTO, C. A. Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. In *Revista Brasileira de Educação Especial*. Unesp – Marília – Publicações, v. 6, nº 1, 2000
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1999
- MORENO MARIMÓN, M. Sobre el pensamiento y otros sentimientos. In *Cuadernos de Pedagogia*. Barcelona, nº 271, Julio / Agosto, 1998
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In Schinitman, D. (org.) *Novos paradigmas, cultura e complexidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992a
- _____. Os professores e as histórias de vida. In Nóvoa, A. (org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992b
- OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. In *Revista Brasileira de Educação Especial*. Unesp – Marília – Publicações, v. 6, nº 1, 2000
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000
- _____. (org.) *Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001
- REGO, T. C. de. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In Aquino, J. G. (org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1998

- RODRIGUES, Célia M. Lameiro. *Reflexões sobre a atuação do psicólogo nas escolas de ensino especial: um enfoque na assessoria aos professores*. Dissertação de Mestrado. São Carlos, SP: UFSCar, 1996
- SALDANHA, V. *A psicoterapia transpessoal*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1999
- SANTOS NETO, Elydio. *Educação transpessoal: a dinâmica do pessoal e do transpessoal na ação pedagógica e na formação de professores a partir do pensamento de Stanislav Grof*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1998
- STAINBACK, S. e STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999
- WEIL, Pierre, DEIKMAN, A., J. RING, K.SUTICH, A. TART, C. PRINCE, R. GROF, S. ASSAGIOLI, R. e outros. *Pequeno tratado de psicologia transpessoal*. Vol. 1 a 5., Petrópolis, RJ: Vozes, 1978