

PROCESSOS INTERATIVOS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE JOVENS UNIVERSITÁRIOS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Gildete Rodrigues dos Santos IFPE
Aurino Lima Ferreira PPGE/UFPE

Resumo: O trabalho grupal como espaço de pesquisa dos processos de subjetivação compõe uma longa tradição nos estudos da Psicologia, que vai desde os trabalhos iniciais de Freud até os metódicos experimentos de Kurt Lewin, os grupos de encontro de Carl Rogers e os grupos de crescimento transpessoal. Contudo, há uma escassez de reflexões sobre estes processos na formação de jovens universitários que se preparam para o início do trabalho. Encontramos em Bauman a indicação do conceito de “modernidade líquida” que traz consigo a fragilidade dos laços humanos. Neste sentido, este trabalho apresenta a utilização de técnicas de dinâmicas de grupo para estimular o desenvolvimento de habilidades de relações interpessoais em jovens dos cursos da pós-graduação numa Instituição de Ensino Superior em Pernambuco. Realizamos uma observação participante, no intuito de mapear a percepção dos participantes sobre o efeito das dinâmicas de grupo na sua formação. As dinâmicas eram aplicadas no primeiro dia de aula, com duração de três horas, em turmas de quarenta e cinco alunos. Participaram um total de 360 alunos que respondiam a uma avaliação ao final das atividades indicando os efeitos formativos do trabalho realizado. A proposta aqui descrita buscou encaminhar não somente o discurso, mas a ação, a partir das vivências de técnicas de si, para estimular ao ingresso na pós-graduação à comunicação consigo e com o outro. A realização do momento interativo parece criar espaço para vivências mais favoráveis a construção das relações interpessoais, facilitando a comunicação e a empatia.

Palavras-Chave: Juventude, Processos Interativos, Afetividade, Ensino Superior

Introdução

Segundo Bauman (2011), vivemos em tempos de laços esgarçados e de relações frágeis, em que os jovens se “relacionam” via redes sociais e, em muitos casos, distanciados das possibilidades, potencialidades e riscos que envolvem o contato. Tais relações se dão essencialmente a partir de encontros fragmentados e de curta duração. Sendo assim, nos parece que, são na maioria das vezes uma opção pela não-relação, um caminho de manter-se protegido frente o desamparo que a presença/ausência do outro nos impõe.

Pela superficialidade com que ocorrem, indicam, se muito, um estar conectado, mas trata-se na verdade de um provável isolamento em “rede”. O sentido deste tipo de relação ainda conforme Bauman é o de estar conectado, que neste sentido substitui o termo relacionamento. Muito embora, entendemos que esta “conexão”, que na origem e sentido da própria expressão poderia representar algo profundo como ligação, união, neste caso, não têm

a presença do vínculo e sim do estar conectado e poder desconectar quando convêm, sem os entraves, dores, gozos e desconfortos possíveis de um relacionamento real.

Numa rede social virtual podemos representar um personagem, criar um *avatar* idealizado e ter uma “conexão” com o personagem do outro, e quando não funciona mais deletamos ou somos deletados, sem precisar de desculpas ou justificativas daquele encontro virtual, amizade ou como se queira chamar. Bauman (2011) anuncia o conflito vivido na modernidade de um desejo ambivalente de estreitar laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos ao que ele denomina de "amor líquido".

A educação ocorre invariavelmente nas relações, neste sentido questionamos: como situa-se o "amor líquido" no campo educacional? Qual o espaço oferecido no ensino superior para construção de relações efetivamente humanizantes? Seria possível uma formação humana que incluísse dispositivos capazes de favorecer a melhoria da comunicação e das relações inter e intrapessoais? Os processos interativos realizados com os estudantes da pós-graduação podem representar uma possibilidade de encaminhar a construção de vínculos afetivos e comunicacionais mais intensos?

No relacionamento do professor com o aluno, relação de aluno-professor, professor-professor e relação aluno-aluno e na relação mais ampla destes com a comunidade, relação da escola com o seu entorno, seus contextos, e com o mundo temos o desafio de construção de interações capazes de promoção de convivência para a aprendizagem. Todas estas relações ocorrem na vivência educativa e ressoam por toda parte onde transitam seus envolvidos e que exibem as marcas positivas ou negativas destes encontros.

O educador precisa tentar estabelecer, na convivência com o educando, relações de EU-TU. São essas as “experiências mais profundas”, que podem abrir o caminho do educando para começar a confiar no Ser. São momentos de “encontros de amor” (PUE, 471 apud RÖHR, 2010, p.45)

Jacques Delors (2003) indica que o *aprender a ser* tem como objetivo desenvolver a personalidade, expandir os seus potenciais possibilitando usar a sua capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilizar-se consigo e com os outros. Pensamos a educação numa perspectiva de uma possibilidade de formação que se elabora a partir do encontro consigo e com o outro numa relação de reciprocidade e de interdependência (WILBER, 2007). Assim, não se aprende e nem se desenvolve sozinho, aprendemos e existimos nas relações, no estar com o outro. Pois como indica-nos Ferreira (2011, p. 32):

Como seres marcados pela finitude, somos constatemente demandados a ampliar nossa humanização, já que como humanos que somos, aprendemos a ser através do encontro e da tomada da consciência de si e do outro.

Treinamos jovens atualmente, para atender a um mercado fortemente competitivo e com regras desumanas. Este é um padrão comum em sociedades de consumo como a que vivemos. Na contramão disto, oferecer possibilidades que possam ampliar reflexões de “convivências,” busca despertar nos seres humanos uma maior percepção de seu papel primordial na construção de relações de “bem viver”, ou viver bem (FERREIRA, 2011).

O tesouro da humanidade está na diversidade criadora, mas a fonte da sua criatividade está na sua “unidade geradora” (MORIN, 2005, p. 66). Sobre ensinar a condição humana, Morin (2002, p.47) aponta-nos que “Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele.” Assim, vislumbramos nas atividades intencionais encaminhadas com processos interativos, uma possibilidade de abrir espaços, para a promoção de relações interpessoais mais positivas entre jovens estudantes da pós-graduação.

O estudo das interações intra e interpessoais compõe uma longa tradição dos estudos da Psicologia, que vai desde os trabalhos iniciais de Freud (1976) até os metódicos experimentos de Kurt Lewin (1989), os trabalhos pioneiros de psicodrama e sociodrama de Moreno (1993, 1974, 1954), os grupos de encontro de Carl Rogers (1978), os pequenos grupos cartéis lacanianos (HOLCK; VIEIRA, 2008) e os grupos de crescimento transpessoal (FERREIRA, ESKINAZI; BEZERRA, 2009a; 2009b). Contudo, a escassez de reflexões sobre estes processos interativos no ensino superior prevalece. Assim, a busca de pôr em sinergia as relações de formação de jovens do ensino superior e processos grupais objetiva contribuir no preenchimento desta lacuna, além de instigar-nos a repensar formas de interações grupais que sejam capazes de provocar deslocamentos subjetivos e de instaurar a “arte de viver bem” (HADOT, 2006).

Neste sentido, o presente trabalho objetivou acompanhar uma experiência formativa com jovens no âmbito da pós-graduação e que fazia uso dos processos interativos como possibilidade de construção de processos de subjetivação ampliadores das relações intra e interpessoais.

Os caminhos da observação participante

A pesquisa participante é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados.

Passa a interagir com eles em todas as situações, observando as manifestações dos sujeitos em situações vividas. (SEVERINO, 2011, p. 120)

O campo de trabalho desta pesquisa foi uma Instituição de Ensino Superior situada em Recife - Pernambuco e que oferece cursos de pós-graduação Lato Senso, com atuação reconhecida há décadas no ensino e pesquisa.

O trabalho grupal realizado junto aos estudantes da pós-graduação surgiu de uma demanda da instituição que buscava consolidar um momento de encontro para promover as potencialidades das relações interpessoais em alunos egressos que durante dois anos deveriam conviver e realizar atividades em grupo. Havia também uma necessidade já percebida pela Instituição, com registros de conflitos e dificuldades presentes no funcionamento dos grupos para as tarefas referentes às disciplinas do curso. Partimos das idéias de Kurt Lewin que:

[...] apresenta em sua teoria de campo a criação de uma nova ciência da interação humana: A dinâmica dos grupos (groups dynamics), tomando o conceito de dinâmica no sentido habitual da física, como o oposto a estática. (WEIL, 2002, p. 27-28)

As atividades propostas foram encaminhadas com os estudantes da pós-graduação e ocorreram sempre no primeiro dia das aulas de início dos cursos. As dinâmicas foram planejadas com a intenção de vivenciar momentos que envolvessem as perspectivas de encontros consigo, com os outros e com o grande grupo. Para este alcance estabelecemos os seguintes eixos experienciais: “*Eu comigo mesmo*”, “*Eu com os outros*” e “*Nós somos assim*”.

As turmas tinham em média 45 alunos que durante 3 horas participaram de algumas vivências previamente planejadas com o objetivo definido de estimular os processos interativos, tais como: melhoria do entrosamento, da comunicação e da convivência entre os participantes da turma do curso. Assim, montávamos um "Laboratório de Sensibilidade", no qual segundo Moscovici (2002, p.20):

[...] encontramos treinandos não conflitados e que buscam adquirir e aperfeiçoar habilidades como membros de grupos e é o aqui-e-agora que são vivenciados conjuntamente. Percebe-se neste contexto participantes mais abertos e motivados para o crescimento. As fontes de aprendizagem provêm da confiança em si e no grupo.

Neste espaço, oferecíamos um conjunto de intervenções que buscavam problematizar os modos de interação presentes nas experiências dos 360 alunos que vivenciaram a

experiência, no intuito de favorecer um deslocamento nas formas de estabelecimento de suas relações e que descreveremos a seguir.

As propostas encaminhadas nos processos interativos

No primeiro momento propomos a elaboração do Contrato de Convivência: “*Como Viveremos*”. Nesta etapa cada participante escrevia, numa folha do flip-chart, uma palavra que representasse algo que ele se sentia capaz de oferecer ao grupo e que considerava importante para a convivência. Após todos escreverem sua *palavra*, eram convidados a justificar o que escreveram para contribuição do conviver. Neste momento, estimulávamos a exposição individual, aos poucos cada um falava e se revelava ao grupo, num processo de diminuir o desconforto inicial comum nestas situações de primeiro encontro.

Num segundo momento, realizávamos “*A Entrevista*” que tinha como objetivo promover descontração e aproximação dos participantes. A partir de um questionário pré-estabelecido os estudantes iam entrevistar o maior número possível de colegas e recolhiam assinaturas dos entrevistados. Realizavam perguntas, compartilhavam histórias de vida e descobriam pontos em comum entre eles. O questionário indicado apresentava características geralmente comuns ao grupo de participantes.

A próxima etapa que chamamos de: “*Eu comigo mesmo*” era apresentado como um momento de introspecção. Este era um momento muito especial, precisávamos estar atentos em acompanhar os participantes no intuito de manter o foco na tarefa. Nesta etapa com uma música ambiente bem suave, os participantes eram convidados a ficar em silêncio e observar a respiração, fechar os olhos e tentar ficar concentrado em si mesmo por alguns minutos (WILBER, 1979; FERREIRA, 2007). Esta era uma técnica de si que objetivava conduzir os participantes a um maior contato consigo. Na segunda parte deste momento, os alunos recebiam uma folha de papel em branco e lápis coloridos para desenhar símbolos a partir da experiência de focalização em si. Era solicitado aos estudantes que desenhasssem livremente 3 desenhos representando respectivamente o seu passado, o presente e o futuro.

No momento “*Eu com os outros*”, eram formados grupos de seis participantes para que cada um, a partir dos símbolos, narrasse a sua história de vida para o grupo reunido. Este se apresentava como um momento muito produtivo. Os estudantes contavam suas histórias a

partir dos símbolos e os colegas ouviam com curiosidade e atenção. Delimitamos bem o tempo desta etapa, as conversas tendem a ficar divertidas e invariavelmente longas.

Concluído este momento, as equipes vão elaborar cartazes a partir dos relatos apresentados, construindo juntas as histórias narradas por cada membro. Na última etapa denominada “*Nós somos assim*”, realizávamos uma apresentação do mural produzido pelo grande grupo. Ao longo de todo trabalho os alunos eram estimulados a manter um diário sobre as experiências vividas, em especial aquelas que ajudavam a operar um deslocamento subjetivo em seus modos de ver e se relacionar.

Consideramos que o sentido de vivenciar relações mais positivas e estreitar laços passa pela intenção da integralidade do ser. Assim, os processos interativos são sementes que tendem a germinar novas possibilidades de perceber o outro e a si, para motivá-lo à integração.

O espaço grupal como prática de cuidado de si

A noção de cuidado de si surge na Grécia antes mesmo do aparecimento do termo filosofia. Em sua origem, indica uma postura diante da realidade, postura caracterizada por um constante “ocupar-se consigo”, “preocupar-se consigo mesmo” ou ainda “tomar conta de si mesmo”. Longe de ser uma preocupação autocentrada, trata-se de uma atividade desenvolvida com a finalidade de aperfeiçoar o sujeito em sua relação com o outro ao mesmo tempo em que é o ponto central do que se costuma chamar a “arte de viver bem” ou como “uma forma de viver, uma forma de vida, uma eleição vital, e que possui um valor existencial que afeta a nossa maneira de viver, nosso modo de estar no mundo” (HADOT, 2006, p. 11). Essa atividade mostra-se vinculada a um certo número de regras que não são impostas por alguma instância externa, mas pelo sujeito a si mesmo e por isso tem uma estreita ligação com a noção de liberdade.

Nesse sentido, o cuidado de si emerge não como um princípio abstrato, mas como uma prática constante (FOUCAULT, 2001). Ao analisar aspectos históricos, vemos que o princípio do cuidado de si esteve na base de toda a filosofia antiga (incluindo Sócrates) bem como nas práticas dos primeiros cristãos. Porém, o que se enxerga na modernidade é um excesso de valorização da máxima délfica “conhece-te a ti mesmo” em detrimento do “cuida de ti mesmo”.

As técnicas de si (FOUCAULT, 1990) configuram-se como uma problematização dos modos de constituição das nossas identidades, um questionamento permanente sobre o nosso modo de ser, apontando para a possibilidade de sermos diferentes; são, portanto, uma questão ética, a relação de si para consigo mesmo. Assim, essas práticas devem ser aplicadas no instante mesmo de realização das ações, visto que nesse momento nossas identidades vão se construindo.

As técnicas de si são práticas que ajudam os indivíduos a cuidarem de si mesmos, ou seja, são ferramentas reveladoras de si mesmo. Obviamente, esse tipo de atividade não pode ser considerado fácil. Trata-se de um trabalho que exige grande esforço e predisposição. Uma série de práticas é descrita nos tratados de filosofia antiga, entre elas a meditação, a escuta, o silêncio, o diálogo, a ascese e a escrita. Todas estas práticas foram utilizadas no trabalho de grupo desenvolvido com os alunos da pós-graduação.

Como exemplo de prática de cuidado de si utilizada no processo de aprender a ser no grupo investigado, podemos destacar a “escrita de si”. Esta prática desponta, como um espaço narrativo-expressivo para os participantes, permitindo-lhes a descrição, sobretudo, do que se passa internamente, ajudando-os a refletir sobre como as situações externas os afetam internamente. Em outras palavras, a escrita de si representa uma tomada de posição, por parte de alguém que participa, em relação a certos aspectos e acontecimentos. Mais ainda, é uma escrita que nos ensina como lidar com nossas próprias paixões.

Desse modo, essa ação exigia dos participantes uma atividade contínua, diária e ascética, no sentido de insistir na escrita apesar das dificuldades encontradas para expressar e demonstrar o que se passa com eles. Quando aborda a escrita de si, Foucault (2001, p. 134-135) indica que esta escrita remete-nos imediatamente a uma prática muito comum na antiguidade que podiam ser a escrita de “livros de contabilidade, registros notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda”.

No grupo, os participantes eram estimulados a escrever diários e anotações de si com uma dupla finalidade: primeiro, a escrita servia para ampliar o cuidado com os amigos, contar o que se passava com eles e tranquilizar as ansiedades; segundo, no momento em que escreviam, estavam mostrando a si mesmos, ajudando a ampliar a percepção de si e criando um momento de revisão de seus pensamentos, sentimentos e ações.

Era habitual também reler aquilo que tivesse sido escrito bem como escrever sobre aquilo que se leu, fazendo de leitura e escrita um par inseparável. Esse *par* se organizava como um método de problematização dos movimentos da subjetividade. Nesse sentido, a

escrita contribuía para que os participantes pudessem expressar as experiências vividas e refletidas, transformando assim os saberes em ações.

Quando escrevemos, estamos nos mostrando a nós mesmos e aos outros e, assim, revelando nossos desejos, medos, sonhos. Desse modo, a escrita contribui para que possamos organizar nossos pensamentos em busca da verdade sobre nós mesmos e sobre o mundo. Assim, a escrita de si se nos apresenta como uma ferramenta de crescimento, desenvolvimento e autoformação, pois nos serve como uma força de reflexão, análise e avaliação tanto de nós mesmos quanto dos outros e das situações, tornando-nos capazes de agir com consciência e nos possibilitando ter uma postura ética frente à realidade que nos cerca.

No grupo observado, as práticas de cuidado foram ganhando gradativamente um aspecto central, passando a serem elementos fundamentais na constituição do modelo formativo de grupo capaz de ajudar na constituição da subjetividade.

Uma breve reflexão sobre a experiência: O "amor líquido" em tempos de reconstrução

Com o esgarçamento das redes de relações, os vínculos parecem cada vez mais difíceis de se constituir. Assim, a realização de técnicas de si no contexto dos processos interativos parece abrir espaço para vivências favoráveis a construção interativa das relações interpessoais e uma maior consciência de si, pois como apontam os participantes:

Não esperava que na pós-graduação a gente fosse falar de coisas tão importantes e pessoais com os colegas... e, me sinto bem com isso (Participante Ana Maria)

Eu me sinto agora mais envolvido com a turma. De forma que acredito que vai facilitar bastante o meu aprendizado. (Participante Cláudio)

O deslocamento operado pelas reflexões ajudam a realizar uma dobra sobre si, implementando um contato consigo e com o grupo, dando espaço para uma integração com o outro e aceitação das dificuldades de relacionamento como parte do processo de estar com o outro.

Estou me sentindo muito bem, e me sinto integrado ao grupo, sinto que não terei problemas em me relacionar com todos. (Participante Isabella)

Sou muito tímido e apesar disso, consegui criar um bom vínculo de relacionamento com o grupo. (Participante Fabiano)

A abertura para alteridade do outro parece-nos uma marca fundamental no processo de aprendizagem de novas convivialidades, pois este outro que nos chega na diferença, obriga-nos a reconhecimentos e estranhamentos, exigindo-nos aprendizagens e operações subjetivas capazes de conduzir-nos a uma maior presença. Assim, a experiência parece-nos conduzir a uma aprendizagem sobre um modo de viver, como indica o participante a seguir:

Aprendi mais sobre os outros, de suas características, vai facilitar o conviver na turma. (Participante Thiago)

A maior facilidade de comunicar-se com o grupo, geração de empatia e de pensamentos e emoções positivas foram outros elementos fundamentais percebidos no grupo acompanhado, pois:

É curioso perceber que todos temos alguma coisa em comum, somos diferentes e parecidos. Me sinto feliz. (Participante Sheylla)

Me sinto feliz, tranquilo e motivado. (Participante Everaldo)

Percebemos indicações de maior estímulo à criação de vínculos e sensação de pertencimento grupal:

Dá a impressão de que já conheço a turma, é como se em três horas tivessem se passado três meses de convivência. Me sinto mais à vontade. (Participante Fábio)

Eu cheguei aqui tímido, agora já tenho amigos. Conte coisas da minha vida que nem me lembrava mais como foram importantes. (Participante Luis)

Aqui me vi criança com companheiros da infância, falei das minhas histórias e aventuras, é um momento muito feliz para mim. (Participante Cláudio)

Por fim, tivemos uma ampliação do sentido da vida, pois o:

Estamos juntos por uma motivação profissional, mas precisamos dessa relação de confiança e harmonia para sermos mais humanos. (Participante Heloísa)

Assim, o resgate do sentido de vida abre-nos para possibilidade de convivência no mundo profissional, dando-nos uma nova percepção sobre o viver em grupo, uma das metas da formação humana. O espaço formativo pode ganhar uma dinâmica capaz de reconstruir o "o amor líquido" a partir da recomposição dos vínculos afetivos e comunicacionais.

Como indica Ferry (2012), o amor desponta neste horizonte como uma possibilidade de vivermos aquilo que nos dá sentido, rompendo com a lógica de mercado que nos conduz a superficialidade das relações. Temos o renascimento do amor nos vínculos, naquilo que nos conduz como humanos a presença do outro.

Conclusões parciais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho indicam que para os jovens, temos desejos conflitantes de estreitar laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos, conforme nos indica Bauman. Assim o "amor líquido" transborda no campo educacional, desafiando-nos a construção e reinvenção de novos modos de amor e conseqüentemente de humanização, já que este espaço é marcado inevitavelmente por laços e vínculos ambivalentes.

A partir desta constatação, entendemos que os laços afetivos precisam ser urgentemente recriados, resgatados e mantidos em problematização, e a interação aqui descrita tentou encaminhar, não somente o discurso, mas à ação para estimular ao estudante ingresso na pós-graduação à comunicação consigo e com o outro, enfim a criação de um espaço de cuidado que possibilita a redescrição de si.

A realização do momento interativo no espaço da pós-graduação parece abrir espaço para vivências favoráveis a uma construção interativa das relações interpessoais, facilitando a comunicação e a empatia, sendo, portanto um dispositivo de formação humana que produz relações mais efetivamente humanizantes e rompe com a ideia dominante que os fins últimos da educação é a adequação a lógica do mercado.

A partir do trabalho com os processos interativos percebemos indicações de um maior estímulo à criação de vínculos e sensação de pertencimento por parte dos participantes. Registramos demonstração de maior comprometimento com o bem comum, diminuição das reclamações e exigências indevidas, assim como tivemos uma maior facilidade no desenvolvimento de atividades em grupo e manifestações de novos modos de ser.

REFERÊNCIAS

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

FERREIRA, A. L. **Psicologia e psicoterapia transpessoal: desafios e conquistas na contemporaneidade**. Recife: Comunigraf, 2007.

_____. **Psicologia e processos interativos nos espaços de periferia: a formação humana em questão.** Recife: Universitária UFPE, 2011.

FERREIRA, A. L.; ESKINAZI, P. R. V.; BEZERRA, T. C. Gomes. **Grupo de Crescimento Psicológico: uma Experiência em Psicologia Social Comunitária.** 2009a.

_____. **Ouve-se pela metade, fala-se pela metade, e se morre por inteiro: a escuta clínica comunitária de jovens de periferia.** 2009b.

FERRY, L. **A revolução do amor: por uma espiritualidade laica.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FOUCAULT, M. **L'Herméneutique du sujet.** Cours au Collège de France, 1981\1982. Édition établie par François Ewald et Alessandro Fontana, par Frédéric Gros, Paris: Seuil/Gallimard, 2001 (Coll. Hautes études).

_____. **Tecnologías del yo y otros textos afines.** Barcelona: Piados Ibérica, 1990.

FREUD, S. **Psicologia de grupo e análise do ego.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HADOT, P. **Ejercicios espirituales y filosofía antigua.** Madri: Ediciones Siruela, 2006.

HOLCK, A. L. L.; VIEIRA, M. A. **Psicanálise na favela Projeto Digai-Maré: a clínica dos grupos.** Rio de Janeiro: Associação Digai-Maré, 2008.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo.** São Paulo: Cultrix, 1989.

MORENO, J. L. **Psicodrama.** Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix. 1993.

_____. **Psicoterapia de Grupo e Psicodrama.** São Paulo: Mestre Jou, 1974.

_____. **Les fondements de la sociométrie.** Paris: P.U.F., 1954.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2002.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.

ROGERS, R. C. **Grupos de Encontro.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

RÖHR, F. **Diálogos em educação e espiritualidade.** Recife: Universitária UFPE, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez 2007.

WEIL, P. **A Dinâmica de grupo e desenvolvimento em relações humanas**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

WILBER, K. **A consciência sem fronteira: pontos de vista do oriente e do ocidente sobre o crescimento pessoal**. São Paulo: Cultrix, 1979.

_____. **Integral psychology, consciousness, spirit, psychology, therapy**. Boston: Shambala Publications, 2000.