

O que é pesquisar e quais suas relações com os processos de autonomia e saúde do professor de ensino fundamental?

Marisa Lopes da Rocha – Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia e pesquisadora em educação (UERJ/CNPq)

Tendo como foco a pesquisa na formação para o magistério, convém iniciar indagando: o que na formação vem se constituindo como dispositivo instigador de pesquisa? a formação para o magistério contempla a pesquisa como atividade? quais as condições existentes para o seu exercício nas escolas? a pesquisa se constitui como demanda do professor? que questões são identificadas como problemas de pesquisa?

A pesquisa como atividade do professor não foi desde sempre uma proposição óbvia. Pelo contrário, só se constituiu enquanto uma questão possível na nossa realidade e na de outros países entre as décadas de 80 e 90, pela emergência de novos movimentos político-sociais, pela difusão da teoria do cotidiano nas ciências e pelas práticas das pesquisas participativas. Senão, vejamos em que circunstâncias se produziram as condições da polêmica que aproxima formação, pesquisa e atividades do professor no ensino fundamental.

Novos movimentos sociais e os desafios do cotidiano

A relação entre investigação científica e prática docente é tradicionalmente vista como uma relação de aplicação. A dualidade que se constituiu na era moderna entre teoria e prática, professor e aluno, ensinar e aprender, atualizou, no campo educacional, relações de tutela entre o professor e o especialista: os “experts” desapropriam o professor da capacidade de pensar, analisar e propor (Coimbra, 1995). As questões a serem investigadas, assim como os projetos de mudança, as propostas de currículo, de métodos, de avaliação são estandardizados, definindo um tempo e um espaço para a prática docente. Segundo Patto (1993), a singularidade produzida no cotidiano é rebatida nos modelos generalizantes, produzindo os desvios que se convencionou chamar de *problemas de aprendizagem* e/ou *problemas de comportamento*.

A base para tal dicotomia está no paradigma científico, que tem estabelecido as condições de produção e validação de conhecimentos generalizáveis. O mito da neutralidade científica e as sucessivas segmentações que dele decorrem – homem x mundo, sujeito investigador x objeto pesquisado, sujeitos legitimados para fazer ciência x sujeitos reduzidos à ação de transmissão de conhecimento – se fazem presentes na hierarquização burocrática que define conteúdos, temas e âmbitos que merecem ser pesquisados, onde estão atravessados os debates epistemológicos e políticos. A desconstrução das naturalizações¹ produzidas nas nossas tradições, ou seja, das categorias universais, dos dualismos, da compreensão da sociedade como uma estrutura que tende ao equilíbrio e do homem como uma unidade racional controladora do mundo, trará desafios teórico-metodológicos para a ação transformadora da sociedade de um modo geral e para a Educação, mais particularmente.

Assim, para pensar as proposições de mudanças nos pressupostos da formação e das atividades de professores do ensino fundamental, é necessário trazer o cenário em que essas se circunscrevem, retomando os movimentos sociais que desde o final da

¹ Naturalizar é considerar como naturais as tradições, mitos e normas institucionais, que foram produzidos na história das relações jurídicas dos homens, conforme estabelecem Machado e Souza (1997).

década de 60 anunciam outra configuração na organização social. É nesse momento que as referências que davam suporte às lutas por transformações, consideradas 'ações politizadas' e que se sustentavam nas macroteorizações como os marxismos e as propostas de educação popular baseadas em Paulo Freire, se vêem diante de novos desafios frente às mudanças da sociedade.

A década de 60 foi uma etapa histórica cujo contexto está implicado com forte repressão política na América Latina e no Brasil, com a saída de militantes e intelectuais do país, com a desestabilização e conseqüente enfraquecimento dos movimentos populares. Contudo, a luta pela democracia se manteve quer pelo trabalho clandestino de diferentes setores marginalizados, quer com a colaboração de intelectuais e de setores da igreja vinculados ao movimento da Teologia da Libertação e das Comunidades Eclesiais de Base (Rizzini, Castro & Sartor, 1999). É no curso dos anos 70 que ganharão consistência, na nossa realidade, novas formas de ação coletiva nas práticas sociais.

A dinâmica de organização dos novos movimentos sociais se circunscreve em torno do cotidiano atravessado por intensidades e nuances de vida da população às margens dos padrões hegemônicos e das diferentes instituições, dificultando o estabelecimento do que era condição de realização da investigação no âmbito das pesquisas tradicionais: um objeto de investigação bem delimitado, uma hipótese clara e apriorística e formas de controle para garantir a veracidade de seus resultados. Segundo Aguiar (2003), novas vozes faziam coro por qualidade de vida para todos, justiça social, buscando intervenções na ordem vigente e evidenciando maior complexidade no fracionamento da vida social. O que se delineava como desafio estava implicado com uma realidade em construção, móvel, sem um princípio, meio e fim, mas com múltiplas entradas possíveis e que se fazem pelo meio da existência em permanente ação e transformação. Era fundamental a produção de outros suportes para as investigações a partir do questionamento das pesquisas tradicionais que têm como princípio a dicotomização entre ciência e política, não favorecendo a participação ativa de diferentes grupos sujeitados na construção de novos caminhos para a sociedade (Aguiar & Rocha, 2007). Noções como educação e cultura popular, participação e autonomia ganham relevo e orientam as ações dos trabalhadores sociais, principalmente em projetos e programas comunitários, nos campos da educação, da saúde e da moradia. Em Rocha & Aguiar (2003) encontramos que, voltadas à construção de alternativas ao sistema formal-estatal, tais experiências acompanham mudanças em curso nos movimentos urbanos e apontam para intelectuais-pesquisadores, para outras formas de organização e de produção do conhecimento.

São autores como Heller (1970), Kosik (1976), Lefebvre (1981) e Penin (1989), entre outros, que, a partir de uma filosofia da práxis que entende a produção do homem e da vida como uma ação permanente de transformação mútua, dão corpo às teorias do cotidiano nas ciências humanas e sociais. Advindos do marxismo, afirmam que os homens fazem sua própria história, nem sempre como querem, na medida em que as condições da existência constroem o rumo da vida. A perspectiva é a de estabelecer que é no cotidiano que a realidade se move, que é onde se produz, o que não se faz sem esforço, sem que se preste atenção ao que nele se repete como tradição ou como "naturalmente" verdadeiro. O cotidiano não é uma totalidade fechada em si mesma, afirma Lefebvre (1981) e não tem uma relação de determinação linear com a globalidade hegemônica representada pelo Estado ou pelos valores dominantes.

Muitos cientistas sociais, mas também educadores, vêem na teoria sociológica do cotidiano uma possibilidade para redimensionar as análises no campo educativo. Patto (1993), com a perspectiva de evidenciar que os dispositivos de funcionamento da

vida contemporânea nos levam a perpetuar as estruturas e princípios instituídos, afirma que, na vida cotidiana, a redução a uma unidade imediata entre a ação e o pensamento faz com que o útil seja tomado como verdadeiro. Essa tendência econômica leva o funcionamento social à exata medida de sua continuação. Segundo a autora, as mudanças passam pela subjetividade, pela ação ativa dos atores: um processo lento e celular. Penin (1989) também se apropria desse referencial de análise para evidenciar a multiplicidade de níveis que estão atravessados no cotidiano, constituindo um campo complexo de interrogações e de movimentos:

Sendo um nível da realidade social, a vida cotidiana apresenta-se como um *nível* da “totalidade”, da mesma forma que são níveis, e podem ser investigados como tal, o biológico, o fisiológico, o psicológico, o econômico etc. ...a partir do conteúdo de uma mesma atividade, o pensamento pode constituir um número quase ilimitado de conjuntos e, portanto, de níveis de investigação.... Isso significa que o nível cotidiano não é um campo fechado, mas liga-se a outros níveis da realidade, assim como à globalidade. Para Lefebvre, o conceito de nível assemelha-se ao de implicação, onde cada nível resulta de uma análise que resgata e explicita o conteúdo de outros níveis” (Penin, 1995:16)

Tal perspectiva transposta para a vida escolar estabelece que o conhecimento e a análise da lógica que dá sentido às práticas e aos processos desenvolvidos no cotidiano favorecem a confrontação das normativas com as experiências que levam a transformações gradativas da realidade educacional.

Enquanto o nível macropolítico de análise do cotidiano afirma as representações dominantes das tradições sócio-culturais, traduzidas em modelos a serem atingidos, as análises micropolíticas passam a apontar para as experiências concretas, em que se estabelecem os conflitos entre o vivido e os padrões de desempenho formulados a partir da lógica geral instituída. Como afirma Penin (1995), o cotidiano é a base da produção, sendo o lugar que impõe as mudanças na organização. Para a desconstrução da lógica excludente e dicotômica estabelecida no processo educacional, atravessada nos nossos hábitos e tradições, torna-se fundamental a partir de então, conhecer o cotidiano nas suas características e modos de funcionamento. Segundo Lefebvre (1981) o esquema que vem produzindo o cotidiano desde a era moderna, não só o da escola, mas o de toda a sociedade, como programado, repetitivo e fechado em si mesmo é formado pela homogeneidade, fragmentação e hierarquia, produzindo o efeito de exclusão em cadeia.

Como vemos, novas discussões se colocam na sociedade e na escola, enquanto instituição social da formação, a partir do momento em que ‘novos personagens entram em cena’, como evidencia Sader (1988), e, se esses personagens passam a se constituir em sujeitos das ações, as questões sociais tinham que ser polemizadas com esses novos coletivos e com as organizações populares. A contextualização das práticas passa a ser condição de realização das pesquisas críticas, uma vez que o cotidiano, na sua dimensão de movimento, traz a análise das forças presentes nas questões e nas ações empreendidas, evidenciando a complexidade dos processos de mudança. Assim, para desenvolver uma metodologia investigativa que contemple as questões em pauta, a participação de pesquisadores e dos próprios agentes no campo social passa a ser uma condição. É necessária uma mudança na postura do pesquisador e dos pesquisados, uma vez que todos são co-autores do processo em que se circunscrevem as problemáticas e as alternativas. As experiências etnográficas levadas a cabo por antropólogos serão certamente inspiradoras para a constituição das pesquisas participativas no campo das ciências humanas e sociais em larga escala. As pesquisas participativas ganham relevo como um processo contínuo que acontece no curso da vida cotidiana, transformando os sujeitos e demandando desdobramentos de práticas e relações entre os participantes

(Oliveira & Oliveira, 1985). A pesquisa participativa se traduz em um modo de investigação potencializador na organização de espaços de ação coletiva. Política e educação, política e organização de comunidades constituem-se como relações possíveis para transformar a realidade.

Nesse sentido, as pesquisas participativas vão se afirmar como um movimento de mudança frente às pesquisas científicas tradicionais, trazendo pressupostos vinculados à problematização das relações entre o investigador e o que é investigado, entre sujeito e objeto, teoria e prática, com a perspectiva do estabelecimento de condições para captação/elaboração do conhecimento no cotidiano de vida dos grupos e instituições. Isso significa que, para essas pesquisas, as práticas que constituem a sociedade e suas formas de compreensão das múltiplas relações vão se produzindo concomitantemente, uma vez que conhecimento, ação e realidade são constituídos no curso da investigação de acordo com as análises e decisões coletivas, dando à comunidade participante uma presença ativa no processo. O conhecimento se constrói, assim, entre o saber já elaborado e incorporado nos pressupostos do pesquisador e o fazer enquanto produção contínua que organiza a ação investigativa no/do contexto.

Parâmetros como os de verdade, neutralidade, objetividade, universalização de saberes são questionados e as mudanças que ganham consistência ao longo da pesquisa implicam transformações também dos sujeitos envolvidos e das práticas estabelecidas, quer para a população participante do processo, quer para os pesquisadores. Em Thiollent (1987), a investigação não tem como ser concebida de modo indiferente às relações entre pesquisadores e pesquisados.

O autor afirma ainda que as análises das condições da ação e dos modos de produção de novos significados implicam a desconstrução do caráter individualizante e estereotipado das informações. O cotidiano é abordado como uma dimensão da existência que está além de uma perspectiva psicologizante, sendo fruto da experiência coletiva. As situações e os resultados organizados a partir das pesquisas participativas são considerados sempre como provisórios e, para a sua compreensão, é fundamental a contextualização dos fatores e a análise das forças que os produziram e dos efeitos das práticas.

Porém, se foram produzidas ferramentas de pesquisa-intervenção na sociedade e, para nós, mais particularmente na escola, por que estamos diante de uma educação que pouco avança no que tange aos problemas a enfrentar?

Neoliberalização da sociedade: avanços e retrocessos entre formação e pesquisa

Ao colocarmos o processo de formação escolarizada em discussão na atualidade, podemos evidenciar que diversos impasses vêm sendo construídos ao longo dos anos na educação brasileira, entre os quais encontramos: a questão político-econômica, que confere um caráter bastante precário às práticas educativas, tanto nas condições materiais, quanto na formação frente à diversificação do trabalho com uma população sempre heterogênea; as relações no interior da escola, que nem sempre criam condições para as iniciativas de gestão do processo e de organização coletiva (Barros, 1997); a dura rotina, onde o desejo de conhecer não se traduz no interesse de aprender – dificuldade que não concerne somente às crianças e jovens, mas igualmente aos adultos. O tempo-espaço de construção do conhecimento na escola fica comprimido nos ritos de soberania, nos hábitos, na crescente aceleração, que acabam por privilegiar a repetição, e o trabalho vai perdendo sentido (Schwartz, 2004). O adoecimento na escola é uma questão mobilizadora de discussões por parte dos professores e de pesquisadores da educação em múltiplos referenciais em que a temática do estresse ganha ênfase, mas as ações efetivas para reduzir os diversos modos de adoecimento não vêm sendo

implementadas, pelo menos na proporção devida para expansão da saúde (Neves, Athayde & Muniz, 2004).

Nesse sentido, proposições que considerem o saber do professor, sua sensibilidade para as questões cotidianas, os arranjos que vêm produzindo para buscar dar conta das problemáticas e desafios que vão emergindo no processo facultam transformações (Dejours, 1997). É importante evidenciar que uma comunidade de pesquisa na escola antes de tudo potencializa a formação de coletivos que podem redimensionar o trabalho e a formação no curso da ação.

“Não é apenas como acontecimento cognitivo que a pesquisa pode contribuir no desenvolvimento profissional de um dado grupo, é também, e sobretudo, como acontecimento social...Professores e estudantes se beneficiam, assim, de situações de práticas de pesquisa em conjunto, o que é muito propício para a formação dos futuros professores como pesquisadores, contando com recursos que, isoladamente, dificilmente obteriam.” (LÜDKE, 2005:46)

O movimento que abraça a questão da pesquisa e formação do professor no Brasil apresenta múltiplas nuances. André (2005) faz as seguintes considerações acerca dos principais representantes desse movimento:

Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldí, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências, resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa.

A partir de Miranda (2005) temos também o resgate dos trabalhos nacionais e internacionais que vêm analisando as tendências envolvidas na luta por um lugar da pesquisa nas ações do professor na escola. Entre outras polêmicas, a autora destaca as teorias do professor reflexivo na sua contraposição à perspectiva difundida pela ciência de que eficiência é racionalidade técnica, ou seja, de que educação é teoria prática. A condição de práxis é a reivindicação dos pesquisadores que defendem que ação e saberes se produzem enquanto trabalho reflexivo para afirmar a autonomia do professor.

Quando se trata de formação, pesquisa e ação transformadora do professor sobre sua própria prática, não é possível pensar em neutralidade científica, já que a produção das questões a serem pesquisadas, seu recorte e suas formas de problematização são feitos a partir de um lugar e de um tempo, onde o sujeito se constitui como tal. As questões a serem investigadas são construídas, uma vez que estão vinculadas aos sujeitos que investigam. Já não é possível buscar o fundamento último das coisas e dos acontecimentos, na medida em que esses são produzidos por forças e tensões historicamente situadas e, portanto, parciais, mutáveis e dependentes das existências e dos grupos singulares, das práticas locais.

Porém, é André (2005) quem nos chama a atenção para o entendimento do que seja pesquisa e para o risco de esvaziar esse conceito pelo seu uso indiscriminado em qualquer situação, vulgarizando a própria idéia de pesquisa na formação. As condições em que se realiza o ensino fundamental precisam estar na pauta de discussões, assim como os múltiplos aspectos, peculiaridades e desafios do professor para desempenhar suas funções no dia-a-dia da sala de aula, implicada com a comunidade, com as políticas para a educação, com a realidade institucional envolvendo equipe, material, gestão do tempo em que o trabalho se realiza. O ponto de partida é a complexidade da ação, a imprevisibilidade do trabalho cotidiano do professor que gera demandas permanentes

frente ao movimento de diferenciação, facultando a construção de um espaço comum de análise entre educadores e demais profissionais entre eles o psicólogo.

Implicação do psicólogo com micropolíticas de gestão coletiva da formação

Pensar os processos de subjetivação nas escolas como produção dos modos de gestão do trabalho, das práticas instituintes do espaço-tempo é o desafio de uma pesquisa-intervenção. Isso significa que a perspectiva de construir um campo de análise da/na escola entre a macro e a micropolítica busca cartografar as formas de ação que vêm contribuindo para o sofrimento no magistério, assim como os modos de organização que vêm potencializando movimentos de resistência e mudança na formação.

Das visões totalizadoras e das utopias passamos às ações transdisciplinares², cujas práticas sociais são pontos de criação de sentido e não reflexo de uma realidade que está em outro lugar. Na educação, é fundamental que o professor participe da construção dessas questões, analisando suas implicações com o trabalho, com o outro, com a própria formação e as naturalizações concernentes ao modo como se insere nesse processo. Professores e alunos se apropriam diferentemente dos conhecimentos e dos fatos, criando novos sentidos para as práticas pedagógicas e, por isso, o conhecimento é produzido nesta relação. O conhecimento deriva da necessidade de compreender a complexidade do contexto na busca de formas eficazes de intervir sobre esta. É desse modo que se constrói a articulação teórico-prática (Zarifian, 2001).

Podemos afirmar que sempre há movimento na Educação, pois o cotidiano se constitui a partir das experiências vividas no curso do trabalho realizado para dar conta das atividades-fins da educação escolarizada. Kastrup (1999) afirma que a experiência circunscreve as variações que foram sendo produzidas durante a repetição de sucessivas operações, desconstruindo hábitos cristalizados, num processo permanente de aprendizagem e desaprendizagem.

A questão para Dejours (1997) está em como dar visibilidade ao real do trabalho que se constitui no que resiste à técnica, evidenciando que as prescrições não dão conta da realização da tarefa frente ao imprevisível. A valorização do trabalho dos profissionais da educação se inicia com a possibilidade de iluminar o que está sendo criado por cada um no coletivo a partir da experiência vivida. Neste sentido, a micropolítica do cotidiano se constitui nas situações de produção da vida em que as estratégias elaboradas no curso da ação evidenciam, como afirma Barros (2003), a "inteligência" inerente ao trabalho humano. A partir de Dejours (1999), a autora afirma que as prescrições do trabalho desconsideram a complexidade implicada nas operações reais, o que faz com que os trabalhadores intervenham de forma inventiva para executar as tarefas. Esses "macetes", essas estratégias construídas no curso do trabalho evidenciam as formas singulares que o trabalho vai assumindo, um trabalho vivo, mas que, via de regra, são práticas marginalizadas e não remuneradas.

Temos como desafio colocar em análise o real do trabalho, abrindo um campo de pesquisa e intervenção, entre educadores e alunos, que favoreça a criação de outros processos de subjetivação, na perspectiva de uma cidadania ativa³. É o que fracassa no

² A abordagem transdisciplinar se constitui como criação de um campo teórico, operacional ou disciplinar que confronta e flexibiliza divisões tradicionais de áreas do conhecimento, especialidades e hierarquias, criando novas indagações. A transdisciplinaridade é produzida em trabalhos centrados no cotidiano das relações, onde profissionais buscam desconstruir os lugares estabelecidos no campo pedagógico e organizacional, construindo uma autonomia teórica e operativa.

³ O conceito de cidadania é aqui utilizado não no sentido tradicional do termo, que aponta para as garantias legais e para a submissão às prescrições, ou seja, como uma prática moral, mas sim enquanto

cumprimento da prescrição que faculta discussões e a invenção de modos de gestão compartilhando os sentidos da ação.

Segundo Pretto (2002), enquanto o centro das políticas públicas não forem a escola e os professores, as mudanças não serão substanciais. Desta forma, é fundamental a desverticalização do sistema em que os professores sejam a liderança de múltiplos processos que valorizem o trabalho docente. Não são suficientes propostas de introdução de novas tecnologias na escola, como se essas fossem, por si só, dar conta de todas as transformações implicadas com o mundo contemporâneo. Para o autor, é imprescindível a implementação de mudanças que passem a considerar cada escola em particular, mas não apenas como um pólo receptor de parâmetros, orientações centralizadas e tecnologias.

Para nós, o importante reside na indagação sobre as práticas que vêm fomentando uma dinâmica de reconhecimento do trabalho do professor, ou seja, da sua dimensão inventiva e na contribuição para a criação de condições que possibilitem novas práticas, uma polifonia não só na linguagem, mas na subjetividade.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, K. F. (2003). *Ligações perigosas e alianças insurgentes. Subjetividades e movimentos urbanos*. Tese de doutorado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.
- _____. & ROCHA, M. L. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Revista Psicologia ciência e profissão*, 4, ano 27, Brasília: CFP, p. 648-663.
- ANDRÉ, M. (2005). Pesquisa, formação e prática docente. Em M. André (org.). *O papel de pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Papirus.
- BARROS, M. E. B. (1997). *Transformação do cotidiano. Vias de formação do educador*. Vitória: EDUFES.
- _____. (2003). Modos de gestão-produção de subjetividade. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF – Niterói*, 14.2: 59-74.
- COIMBRA, M. C. B. (1995). *Guardiães da ordem. uma viagem pelas práticas psi no brasil do “milagre”*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor.
- DEJOURS, C. (1997). *O fator humano*. 2ed. Rio de Janeiro: FGV, (Trabalho original publicado em 1995).
- _____. (1999). *A banalização da injustiça social*. 4ed. Rio de Janeiro: FGV, (Trabalho original publicado em 1998).
- HELLER, A. (1970). *O cotidiano e a história*. 4ed. São Paulo: Paz e Terra.
- KASTRUP, V. (1999). *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus.
- KOSIK, K. (1976). *Dialética do concreto*. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, (Trabalho original publicado em 1963).

conquista do espaço público, práticas éticas, onde as estratégias e a produção da realidade sócio-política são fruto de uma intervenção coletiva.

- LEFEBVRE, H. (1981). *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, (Trabalho original publicado em 1968).
- LÜDKE, M. (2005). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. Em M. André (org.). *O papel de pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp.27-54). São Paulo: Papirus.
- MIRANDA, M. G. (2005). O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. Em M. André (org.). *O papel de pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 129- 143). São Paulo: Papirus.
- NEVES, M. Y.; ATHAYDE, M. & MUNIZ, H. (2004). Notas sobre saúde mental e trabalho docente a partir de uma investigação com professoras de escolas públicas. Em M. Figueiredo; M. Athayde; J. Brito & D. Alvarez (orgs.). *Labirintos do trabalho. interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*, (pp.302-321). Rio de Janeiro: DP&A.
- OLIVEIRA, M. D. E OLIVEIRA, R. D. (1985). Pesquisa social e ação educativa: conhecendo a realidade para poder transformá-la. Em C. R. Brandão (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- PATTO, M.H.S. (1993). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, Queiroz.
- PENIN, S. (1989). *Cotidiano e escola. A obra em construção*. São Paulo: Cortez.
- PRETTO, N. De L. (2002). Formação de professores exige rede! *Revista Brasileira de Educação* – Campinas: Autores Associados/ANPED, 20, maio-agosto, 121-131.
- RIZZINI, I., CASTRO, M. R. E SARTOR, C. D. (1999) *Pesquisando... Guia de metodologias da pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula.
- ROCHA, M.L. & AGUIAR, F. (2003) Pesquisa intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia ciência e profissão*, 4, ano 23, Brasília: CFP, p. 64-73.
- SADER, E. (1988) *Quando Novos personagens Entram em Cena*. São Paulo: Paz e Terra.
- SCHWARTZ, Y. (2004). Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. Em M. Figueiredo; M. Athayde; J. Brito & D. Alvarez (orgs.). *Labirintos do trabalho. interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- THIOLLENT, M. (1987). Notas para o debate sobre pesquisa-ação. Em C. R. Brandão (org.). *Repensando a pesquisa participante*. 3 ed. (pp 82-103). São Paulo: Brasiliense.
- ZARIFIAN, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. Rio de Janeiro: Atlas.