

# PESQUISA PARTICIPANTE

## - Discutindo êxitos e dubiedades-

Pedro Demo\*

### RESUMO

Pode-se dizer, até certo ponto, que a Pesquisa Participante (PP) "saiu de moda", depois de ter marcado com extrema força os espaços das ciências sociais, em particular da pedagogia. Talvez dois problemas seriam mais evidentes: de um lado, poucos resultados práticos foram colhidos, já que a situação da educação popular na América Latina continua mais ou menos inalterada, pelo menos em termos qualitativos; de outro, são patentes fragilidades teóricas e metodológicas, que permitem a proliferação de discursos logicamente pouco sustentáveis, ainda que ideologicamente pertinentes.

Não pretendemos aqui fazer um balanço da PP, mas apenas apresentar uma tentativa de questionamento que contemple, por sua vez, também dois posicionamentos interligados: de um lado, ressaltar virtudes da pesquisa participante, já que é uma proposta metodológica fundamental e necessária, desde que exista interesse em mudar a realidade; de outro, apontar dubiedades notórias, em particular o escamoteamento de incompetências técnicas e metodológicas que dificultam processos emancipatórios. A pesquisa participante facilmente se refugia em discursos ideológicos exaltados, levando educação para o plano da doutrinação de fora para dentro, o que também reduz a população a objeto de manipulação, além de revelar a dificuldade extrema de se sustentar diante dos desafios científicos modernos.

Inúmeras questões estão implicadas neste debate complexo. Vamos selecionar alguns pontos indicativos, com o objetivo de desvelar um desafio essencial para educadores, que é a necessidade de conjugar, com engenho e arte, **qualidade formal e política**. Para tanto, recorremos a algumas polémicas atuais em torno das estratégias de desenvolvimento e da metodologia científica, com base sobretudo em Habermas.

### ABSTRACT

It might be said that, to a certain extent, Participative Research (PR), has gone "out of fashion", after having strongly marked the area of social sciences, mainly Education. Two possible problems may have arisen: on the one hand, few practical results have been obtained, inasmuch as the situation of popular education in Latin America continues to be largely the same, at least in qualitative terms; on the other, glaring theoretical and methodological weaknesses, have permitted the proliferation of logically unsound varieties of discourse, which are, nevertheless, ideologically pertinent.

We do not intend to present a balance sheet for PP, but merely to show our attempt at questioning that also considers, in turn, two interrelated positions: on the one hand, to point out the virtues of participant research, which is a fundamental and necessary methodological proposal, since its aim is to change reality; on the other, to point out its notoriously dubious aspects, in particular the dissemination of technical and methodological incompetence that make emancipation difficult. It is easy for participative research to take refuge in exalted ideological discourse, leading education to the plane of doctrination from the outside, which also turns the population into objects of manipulation, in addition to showing the extreme difficulty of its holding up in the face of modern scientific challenges.

There are innumerable issues involved in this complex debate. We are going to select some indicative points, with the aim of meeting a challenge that is essential for educators, namely the need to bring together, with ingenuity and art, **formal and political quality**. To this end, we have made a review of some controversies regarding development and scientific method, based mainly on Habermas.

\* Prof. Phd da Universidade de Brasília.

## I. Educação e Desenvolvimento



orna-se consenso cada vez mais forte o reconhecimento de que educação de qualidade é o fator primordial do desenvolvimento humano. Este tem como marca, entre outras, a visão multidisciplinar, sempre globalizada e matricializada, e voltada para as condições mais relevantes de construir o futuro da sociedade e da economia. O desenvolvimento, definido como “oportunidade” e como “humano”, segundo a ONU<sup>1</sup>, encontra na educação de qualidade sua motivação mais decisiva, porque representa o lugar principal de formação do sujeito histórico competente, ou seja, capaz de definir com autonomia e criatividade o espectro das oportunidades e a própria questão de oportunidade<sup>2</sup>. A capacidade de intervir nas circunstâncias dadas, para que o ser humano de objeto se invente como sujeito, depende, mais que de outros fatores, da educação e do conhecimento.

Da mesma forma, a CEPAL lançou duas publicações interessantes, uma sobre “*Transformação produtiva com equidade*”<sup>3</sup>, sinalizando a importância crucial da educação de qualidade na construção histórica das oportunidades de desenvolvimento. Por outra, são conhecidos os posicionamentos insistentes de países desenvolvidos, sobretudo com referência ao Japão e Tigres Asiáticos, bem como da Alemanha, com refe-

rência à valorização da cidadania popular, mas igualmente como condição de competitividade econômica<sup>4</sup>.

Com efeito, a discussão tomou um caminho surpreendente, de um lado porque ressurgiu uma chance considerável de valorização da educação como investimento mais eficaz no desenvolvimento, e de outro lado porque recupera a condição histórica real de fator de mudança, à medida que não se restringe ao plano político-ideológico. Com certeza, tudo isto é polêmico, e como tal deve ser tratado. Entretanto, enriquece sobremaneira a discussão, causando por vezes calafrios nos pedagogos que temem a invasão sub-reptícia da velha teoria capitalista dos recursos humanos, na qual a sociedade era “*instrumentalizada*” para a economia como mero “*recurso*”<sup>5</sup>.

Este temor tem toda razão de ser, já que o interesse em educação por parte do capitalismo não viria de outra motivação maior que não fosse o lucro, mas não poderia ser transformado em mera resistência obtusa em nome de humanismos ultrapassados. O que chamamos com insistência na América Latina de “*capitalismo selvagem*” identifica-se sobretudo por ter sua base na “*mais-valia absoluta*”, ou seja, na exploração vil, quantitativa, de mão-de-obra semi ou desqualificada, atrelada a um processo de acumulação obtido pelo pagamento de salários mínimos indignos. O que chamamos hoje de capitalismo avançado - a exemplo do Japão e Alemanha - identifica-se pela “*mais-valia relativa*”, que segundo Marx, define-se pelo uso de ciência e tecnologia no processo produtivo, permitindo alguns ganhos para

os trabalhadores, com diminuição do dia de trabalho, acesso a salários muito mais adequados, redução dos efeitos espoliativos, sem falar em condições mais favoráveis de organização política sindical. O contexto da “mais-valia relativa” supõe um trabalhador educado, ou seja, capaz de acompanhar, e sobretudo comandar o desafio da competitividade.

As próprias teorias e práticas da assim dita “qualidade total” reconhecem que a questão da qualidade é sempre uma questão ligada à educação qualitativa, sobretudo à formação básica. O fulcro central da qualidade total é menos o desafio gerencial, do que a processos complexos, discutir alternativas produtivas, sobretudo condições de qualidade, e assim por diante. Por tratar-se de capitalismo, não desaparece a exploração da mão-de-obra, mas esta atinge condição histórica bem mais tolerável, sobretudo quando a massa salarial passa a ser o determinante principal da demanda<sup>6</sup>. É óbvio que educação tende a ser reduzida à competitividade, reduzida a treinamentos domesticadores que privilegiam o adesismo à causa da produtividade, sem benefícios mais palpáveis para o trabalhador, sem falar que, falar em qualidade total em ambiente de mais-valia absoluta, é escárnio<sup>7</sup>.

Pelo menos até certo ponto, prevalece o “capital intelectual” sobre o capital físico e financeiro, tendo em vista que a capacidade de inovação provém do manejo do conhecimento. Uma economia atrelada a processos inovadores obsessivos depende cada vez mais de recursos humanos hábeis em inventar, de modo sistemático e recorrente, as condições estruturais do processo de

inovação<sup>8</sup>. Temos aí, pois, um repto surpreendente colocado sobre a educação, desde que qualitativa. A grande questão será definir e fazer a “qualidade” da educação. O que seria?

Se olharmos para o ímpeto do desenvolvimento desses povos mais avançados, parece claro que o fator primordial está na trilogia clássica *educação, ciência e tecnologia*, e que pode resumir-se, em termos de teorias modernas da educação, em posturas ditas “*construtivistas*”, em contraposição a outra ditas “*reprodutivas*”. Tomando uma expressão de Castells, o futuro dos povos depende em primeiro lugar do “*manejo e produção de conhecimento*”, o que aponta, desde logo, para o âmago da qualidade educativa.<sup>9</sup> Esta emerge na confluência necessária entre qualidade formal e política, nem uma só, nem outra só, mas as duas num todo globalizado. O realce atribuído ao conhecimento pode resvalar na supervalorização técnica, caso não atentarmos para o fato de que a qualidade formal é instrumental. A qualidade política refere-se aos fins, aos valores, ao humanismo, componentes insubstituíveis da educação, mas encontra na qualidade formal seu instrumento moderno mais decisivo de efetivação. Assim, temos o desafio mais fundamental da educação, que é o de transformar a qualidade formal em suporte principal da qualidade política, na relação polarizada, crítica e criativa, entre meios e fins.<sup>10</sup>

Ademais, se imaginamos que educação, por conta de sua ambiência essencial política, deva significar a competência inovadora e a capacidade de transformação histórica, cabe sempre pergun-

tar pelos fatores mais decisivos de inovação e mudança. A resposta hoje mais consensual está no manejo e produção de conhecimento. Daí segue que educação precisa abarcar, como lugar privilegiado ou mesmo específico, o desafio de manejar e produzir conhecimento, para tanto mais poder interferir, não apenas na formação da cidadania popular, mas igualmente nas condições econômicas. Com isto, educação pode agir, para usar a linguagem comum já um tanto fora de moda, na superestrutura e na infra-estrutura ao mesmo tempo, imprimindo ao discurso, antes vazio, de transformação pela via política apenas, a condição de interferir nas profundezas da sociedade e da economia.

Ao mesmo tempo, recoloca a questão da teoria e da prática, porque uma implica a outra necessariamente, ainda que cada uma tenha seu sentido e lógica. Conhecimento é a forma mais efetiva de intervir, não apenas de conceituar a realidade. A prática se inova, voltando para a teoria, assim como a teoria se inova confrontando-se com a prática. Pesquisa abarca, hoje, precisamente a matriz da teoria e da prática, num todo só, trazendo para a universidade o desafio de estar no mundo como intervenção permanente.

## II. Desafios Modernos da Educação

O desafio mais moderno da educação é que seja capaz de “educar” ou “humanizar” a modernidade.<sup>11</sup> Dito de outra maneira, espera-se que educação possa imprimir qualidade política sobre a qualidade formal. Não se trata, é claro, de fazer qualidade política às custas da

qualidade formal, e vice-versa, mas de buscar a adequada proporção entre ambas. De partida, existe no mundo moderno um risco considerável de que as inovações sejam propulsionadas pela via econômica apenas, com base no consumo, nos meios de comunicação, no investimentos eletrônicos. Com efeito, este tipo de ingerência já se tornou compelente, como é o caso notório da televisão: não temos mais a chance de excluí-la do mundo, restando apenas a possibilidade de “educá-la”, tornando-a um meio interessante para os fins educativos.

Todavia, se educação de qualidade é o fator primordial do desenvolvimento, sobretudo do processo de inovações estruturais, a modernidade poderia, com marcante vantagem, ser motivada pela via da educação, desde que esta se fundamentasse no manejo e produção de conhecimento. Uma visão educativa da modernidade do conhecimento, como sugere Castells, vislumbra uma trilogia composta de “*filosofia, linguagem e matemática*”, na qual se procuram equilibrar identidades culturais e patrimônios históricos com futurologias e tendências estratégicas, humanismo com progresso, sobre o pano de fundo do “desenvolvimento sustentável”.<sup>12</sup>

Esta trilogia tem apelo metafórico sobretudo, já que é apenas uma forma didática de sinalizar o horizonte estratégico do conhecimento, mas indica uma conjunção equilibrada de fatores que a educação deveria poder compor. Por *filosofia* entende-se sobretudo o legado humanista, ao lado da necessária crítica da ciência, para não transformá-la em fim, mas fazê-la propedêutica do aprender a

aprender. Por *linguagem* entende-se a habilidade de comunicação no contexto de um mundo pervadido pelos meios de comunicação, além dos horizontes da arte. Por *matemática* entende-se, de um lado, a propedêutica do pensamento abstrato, informatizado e eletrônico, e, de outro, um tipo a linguagem mais comum da humanidade.

Esta trilogia, tomada sobretudo como propedêutica, representa a estratégia básica do manejo e produção de conhecimento e a direciona essencialmente para um posicionamento construtivo,<sup>13</sup> incluindo sempre o compromisso humanista da educação. A postura construtiva não se confunde com o assim dito "construtivismo", ligado às propostas da Escola Piagetiana. Indica apenas que o conhecimento não pode ser meramente transmitido, reproduzido, ensinado, mas precisa, de modo definitivo, ser reconstruído, para tornar-se a fonte principal da capacidade de inovação. A didática clássica orientada pelo "ensino/aprendizagem" continua a manter seu lugar, mas aparece como tipicamente instrumental, em sua função transmissiva. A transmissão de conhecimento é necessidade vital da sociedade, mas não precisa mais de escola, de professor, e muito menos de universidade. Será ocupada, cada vez mais, pela instrumentação eletrônica. A didática do "ensinar" e do "aprender" passa a ser englobada na didática do "*aprender a aprender*", essencialmente reconstrutiva, va no professor e no aluno. *Modernamente, o mero "aprender" será função eletrônica. O "aprender a aprender" será função pedagógica.* O professor é insubstituível como orientador do processo de recons-

trução do conhecimento nos alunos, desde que ele mesmo seja capaz de reconstruir conhecimento.

Muda essencialmente a definição de professor, afastando-se da "aula" copiada para copiar, do mero repasse do saber, da mera instrução e do mero treinamento de fora para dentro. Passa a definir-se como orientador de um processo reconstrutivo envolvendo sujeitos históricos cuja finalidade é precipuamente emancipatória. Não há quem apenas ensine, nem quem apenas aprenda, mas uma ambiência tipicamente reconstrutiva na qual, professor e aluno fazem no fundo a mesma coisa, apenas em etapas diferentes. O aluno também comparece à escola para reconstruir conhecimento. Não é "objeto" de aprendizagem. Precisa, por certo, também "aprender", mas educação é especificamente "aprender a aprender". Trata-se especificamente de educar pela pesquisa.

Seriam habilidades essenciais do educador moderno, neste contexto:

- a) ***pesquisa como princípio científico e educativo***: capacidade de questionar a realidade e, sobre este questionamento, intervir nela com conhecimento de causa; capacidade de educar pela pesquisa, ou seja, com base em posturas críticas e criativas, para fundamentar processos emancipatórios que sempre começam pelo questionamento crítico produtivo;
- b) ***elaboração própria***: capacidade de construção autônoma do conhecimento, com vistas a poder sustentar e sempre renovar projeto pedagógico próprio;

- c) **teorização das práticas:** capacidade de questionar as práticas com base em conhecimento e, como consequência, renová-las; capacidade de transformar as práticas em fonte de conhecimento, unindo saber & mudar;
- d) **atualização permanente:** capacidade de estar na vanguarda do conhecimento, fazendo jus às expectativas das novas gerações; capacidade de dar conta do processo inovador baseado no conhecimento, sustentando a educação com lugar privilegiado para inquirir e fazer o futuro da sociedade e da economia;
- e) **instrumentação eletrônica:** capacidade de usar e produzir apoios eletrônicos de caráter instrutivo e motivadores do aprender a aprender, tendo em vista instrumentar posturas construtivas; capacidade de diálogo atualizado com as tendências modernas, imprimindo à educação a necessária contemporaneidade.

É preciso, entre outras coisas, superar humanismos rançosos, que inventam contraposições inúteis, sobretudo inócuas, com tendências modernas. Para “humanizar” a modernidade - um dos objetivos essenciais da educação - é mister estar dentro dela, questioná-la intrinsecamente, contrapor, e não somente resistir e olhar para trás. Em termos de conhecimento, forçoso é reconhecer que a pedagogia não se apresenta contemporânea, já que geralmente entende por filosofia discursos apelativos e inconsistentes, distancia-se de matemática até ao extremo de basear-se nesta ignorância como condição pedagógica, ideologiza em excesso por falta de base

científica adequada. Para “educar” a ciência, é mister dominá-la. Envolvimentos políticos exaltados muitas vezes apenas escondem a fragilidade científica da proposta, ou mesmo sua falta. Pretende-se inovar pela via da ignorância, do despreparo, ou da mera instrução copiada.

Uma educação que apenas “ensina a copiar” não tem relevância histórica para o desenvolvimento. Pior que isto, “imbeciliza” a população, à medida que a treina para copiar. O engajamento político não substitui a competência científica, e vice-versa.

### III. Qualidade Formal e Política

Em termos metodológicos, existem alguns posicionamentos modernos dignos de atenção, no sentido de que pretendem conjugar, sabiamente, o lado formal indispensável na construção científica, com o lado político democrático. Faremos aqui uma pequena incursão na proposta de Habermas, criticada por esconder laivos elitistas, mas certamente esclarecedora da possível ou necessária convivência de lógica e democracia.<sup>14</sup>

Habermas refere-se à possibilidade de obtenção de consenso em torno da moral, e busca construir uma maneira de chegar a ele, no contexto da ação comunicativa. Um ponto de partida relevante é seu conceito de verdade, definida como “pretensão de validade”, ou seja, como resultado de um processo construído através do paradigma da consciência, que sempre ligou a verdade a parâmetros lógicos *a priori*, reconhecíveis pela cons-

ciência em si mesma. A verdade não seria, segundo este paradigma, um processo de construção coletiva negociada, mas algo dado, encontrado, inamovível.<sup>15</sup>

Em termos metodológicos, pode-se dizer que *Habermas considera científico aquele discurso que for discutível*, sinalizando que a cientificidade é muito mais um processo metodológico de busca coletiva, do que um produto final. Embora tente aplicar esta hipótese à moral, porque acredita poder construir consensos válidos para todos que se disponham a adotar o parâmetro da discutibilidade, nos restringimos aqui à questão da cientificidade. Apoia-se sobretudo na “contradição performativa” de Apel, segundo a qual o questionamento deve admitir, logicamente, o contraquestionamento.<sup>16</sup> Não é viável produzir um questionamento inquestionável. A abertura pluralista do conhecimento parece, assim, lhe ser necessidade intrínseca, sobretudo no sentido da inovação sistemática. O caráter discutível da ciência alimenta-se de duas fontes:

- a) de um lado, um discurso, para permitir ser discutido com clareza, necessita ser *lógico*, bem construído, consistente, sistemático, argumentado da melhor maneira possível, para satisfazer à condição de racionalidade; sua marca formal é condição de discutibilidade, para facilitar a compreensão por parte de todos que usam parâmetros racionais para se expressar;
- b) de outro lado, um discurso, para ser discutível, precisa ser obtido pelo método da *discussão aberta*, que su-

põe o mesmo direito em todos os concernidos de argumentar e contraargumentar.

Habermas usa como argumento principal dessa hipótese a *contradição performativa* de Apel, segundo a qual não se pode destruir no discurso a própria possibilidade do discurso. Assim, se lanço mão do questionamento, não posso negar ao questionado o mesmo direito de questionar. E isto por uma razão lógica e uma razão democrática. A *razão lógica* está no fato de que a lógica do questionamento é, rigorosamente, a mesma do contraquestionamento. A coerência da crítica está na autocrítica. Negar ao outro a crítica, não é destruir o outro, mas sobretudo destruir-se a si mesmo como crítico.

A *razão democrática* está na necessária liberdade de expressão para que exista inovação, comunicação e sobretudo consenso válido para todos. Uma pretensão de validade é, precisamente, uma “*pretensão*”, ou seja, um processo também político de convencimento, que pode em certos momentos demonstrar aceitação unânime, mas terá de manter-se discutível.

Sem maiores aprofundamentos, temos nesta proposta a conjugação interessante da qualidade formal e política, necessária para se construir ciência. De um lado, a ciência, sendo no âmago método, instrumento, sistemática, não poderia jamais dispensar sua marca formal, codificada tipicamente na base lógica rigorosa. De outro, os produtos científicos são feitos para serem ultrapassados, em nome da marca inovadora do conhecimento. Ciência não é mais um estoque apropriável, do qual podemos nos servir

indefinidamente. É inovação em processo, tendo, na contraface da inovação, o envelhecimento inevitável de toda teoria e de toda prática.

Isto desvela que a marca da cientificidade é o questionamento crítico e criativo, um método de busca, mais do que uma tática de armazenamento. É difícil obter consenso sobre produtos. É mais fácil obtê-lo sobre a metodologia da busca. Além disso, desvela a necessária conjugação de teoria e prática, algo exigido pela qualidade política e pelo reconhecimento de que o conhecimento é o fator primordial de mudança. Manejar e produzir conhecimento significam principalmente ativar o móvel mais eficaz de mudança da sociedade e da economia, unindo, desde logo e intrinsecamente, saber & mudar.

Ao mesmo tempo, esta noção de ciência e pesquisa aproxima-se sobremaneira da educação, não só porque o conhecimento é produzido, em grande parte, no sistema educativo (universidades e escolas, institutos acadêmicos de investigação), mas sobretudo porque, sendo o questionamento o primeiro passo de todo processo emancipatório, pesquisa torna-se também princípio educativo, a par de ser princípio científico. Um processo educativo emancipatório terá de recorrer, como instrumento proeminente, ao manejo e produção de conhecimento, para gerar a competência essencial do sujeito histórico capaz de conceber e realizar projeto moderno e próprio de desenvolvimento. Assim, qualidade política não se restringe à intensidade do engajamento político, mas carece, para ser competente, da base

adequada de conhecimento, a arma mais eficaz para atingir seus objetivos finalísticos.

Esta perspectiva pode humanizar o conhecimento, já que sua aceitabilidade desprende-se da formalidade técnica como critério exclusivo, para admitir a necessária democracia dos consensos possíveis. Até que enfim, democracia é parte essencial da ciência, sobretudo de sua pretensão inovadora. Somente avança a ciência gerada em ambiente de liberdade de expressão e criação, sem desprezar a imprescindível base lógica formal. Ao mesmo tempo, reconhece-se que este tipo de conhecimento é a instrumentação mais potente da emancipação, porque fundamenta a condição mais aceitável de autonomia, ou seja, da consciência crítica, alma do sujeito histórico competente. Assim, pode-se concluir que a arma mais potente para a construção da cidadania popular é o manejo e produção do conhecimento, desde que este conjugue qualidade formal e política. Educar não será “fazer a cabeça”, mas construir condições favoráveis para que todos tenham sua própria cabeça, sendo o instrumento mais poderoso para tanto o conhecimento.

#### IV. A Questão Ideológica

É patrimônio dos educadores que qualquer projeto de mudança precisa de envolvimento ideológico, em particular após o lançamento do “*intelectual orgânico*” e da “*contra-ideologia*” por Gramsci. Desde que não se defenda uma dialética de estilo objetivista (como a do velho Marx), mudar a história depende também de atores históricos conscientes e organizados.



Entretanto, coloca-se a pergunta sobre a forma mais efetiva de intervenção histórica por parte dos atores envolvidos. “*Quem sabe, faz a hora; não espera acontecer*”. Todo planejamento vive desta expectativa, segundo a qual é possível “fazer” história, pelo menos até certo ponto, evitando-se recair em voluntarismos e veleidades. Sobretudo educação acalenta a certeza de que é possível agregar às condições objetivas dadas, condições subjetivas favoráveis, de tal forma a atingir processos reais de equalização de oportunidades. O próprio conceito de desenvolvimento como “*oportunidade*” supõe margem de manobra por parte de sujeitos históricos capazes de manejar seu futuro, pelo menos até certo ponto. Este “*certo ponto*” não pode ser determinado com maior exatidão, mas faz também parte da expectativa moderna o reconhecimento de que estaríamos avançando no sentido de poder, cada vez mais, manejar a realidade e a história.

De novo, colocando-se a pergunta sobre que fatores seriam mais aptos a proporcionar este avanço - e supondo que este avanço seja aceitável/desejável -, a resposta mais consensual hoje seria o manejo e produção de conhecimento. Quem quer influir nos rumos da história, terá que, primordialmente, lançar mão do instrumento mais potente de inovação, que é a capacidade de (re)construção científica própria. Caracteristicamente, não aparece a ideologia como instrumento primordial, ainda que faça parte integrante de qualquer (re)construção científica. No mínimo dir-se-ia que a ideologia mais efetiva é aquela que sabe manejar conhecimento.

Esta perspectiva muda fortemente o desafio educativo, deslocando a questão dita político-ideológica, para a questão do conhecimento. Na verdade, não se trata de um deslocamento, mas de uma maneira alternativa e equilibrada de compreender a questão, na busca matricularizar teoria e prática. De partida, educação continua, como sempre, fenômeno basicamente político, por lidar com sujeitos, finalidades históricas e ética. O componente ideológico lhe é absolutamente natural e necessário, mais que apenas inevitável. Todavia, não será o componente preponderante, porque o processo emancipatório pode ser tanto mais efetivo, quanto mais souber servir-se do instrumento mais potente de mudança, que é o conhecimento.

Seria insustentável, como o fizeram largamente a PP e outros modismos pedagógicos (escola “*histórico-crítica*”, por exemplo), manter a preponderância da ideologia como fator de mudança, não só por respeito a possíveis “*marxismos*”, mas sobretudo porque os processos mais estruturais de mudança apelam para outro tipo de competência. A diferença não está em que um é algo objetivo, enquanto outro seja apenas subjetivo. Ambos são tipicamente produto humano, de significado político ostensivo, apenas um é mais potente com fator de mudança que outro.

A finalidade do processo educativo não será, em primeiro lugar, ideológica, no sentido de “*fazer a cabeça*”. O processo emancipatório popular necessita, antes de mais nada, de conhecimento, precisamente para ser efetivo. Não se descarta a ideologia, até porque seria ideologia barata este descarte impossível.

vel, mas ocupa lugar menos proeminente. Assim, a educação que melhor educa, não é aquela que “faz a cabeça”, mas a que fundamenta a construir as condições de conhecimento para cada aluno optar pela ideologia que lhe convier, desde que não seja ideologia extrema. O que melhor equaliza oportunidades não é propriamente a opção ideológica, mas a capacidade de conhecimento.

Usar a ideologia como instrumento principal de emancipação pode resultar em equívoco contraditório, por várias razões. Em primeiro lugar, porque se confunde adesão com emancipação. Educação precisa motivar a autonomia do educando, não sua submissão. Em segundo lugar, porque, mesmo colocando-se como meta “fazer ideologicamente a cabeça”, parece claro que a maneira mais inteligente de o fazer não é pela via ideológica. Se ideologia é sombra inevitável do poder e, por conseguinte sua função básica é justificar relações de poder, não pode haver justificativa mais interessante do que aquela orientada pela realidade cientificamente trabalhada. Se fosse para “deturpar a realidade” a serviço do poder, a maneira mais efetiva de o fazer, não seria a opção por um saber já ideologicamente deturpado, mas por um conhecimento orientado pela pesquisa. Este também “deturpa”, porque se trata de realidade cientificamente reconstruída, mas pretende preponderar a busca da realidade. Em terceiro lugar, porque a insistência ideológica tende a esconder a fragilidade científica da proposta ou sua desatualização. Não é viável construir competência científica sem solidez ideológica, sobretudo no sentido de colocar nos devidos lugares meios (ciência) e fins (educação), mas a competência

é sobretudo habilidade no domínio do conhecimento. Por exemplo, competência em matemática não provém de adesões ideológicas, aclamações democráticas, convescotes coletivos.

Ideologicamente falando, é mais do que oportuno reconhecer o risco do tecnicismo que posturas fascinadas pelo conhecimento científico podem abrigar, transformando meios em fins. A ideologia mais sônica é aquela que esconde ser, assim como a neurose mais neurótica é aquela que se nega a aceitar-se. Em qualquer processo pedagógico existe o componente do “fazer a cabeça”. Mas não deve preponderar. Mais importante é colaborar na construção da autonomia dos educandos, se quisermos, de fato, educação emancipatória.

Ao mesmo tempo, o conhecimento não poderia ser construído em ambiente forçado, seja por excesso de exigência, ou por ingerência precoce no ritmo do desenvolvimento cognitivo, ou por uso de métodos repressores. Para que o conhecimento seja educativo, precisa ser humanizado pela educação. Vale recordar a necessária confluência entre qualidade formal e política.

## V. Êxitos e Dubiedades da Pesquisa Participante

1. Para simplificar nossa discussão, re-alçamos aqui apenas alguns dos mais importantes êxitos da Pesquisa Participante, tais com: união de teoria & prática, conjugação de saber & mudar, crítica ao atrelamento da ciência ao poder, e percepção pelo aprender a aprender.

A *prática* não é apenas opção, mas necessidade da teoria, desde que esta pretenda ser real. Com isto reconhece-se que a prática também produz conhecimento.

De certa maneira, está contida na PP a percepção da importância do conhecimento como motor das mudanças, ressaltando seu sentido eminentemente prático. O que mais se fez, é claro, foi a crítica ao teorismo e em particular a crítica ao escamoteamento ideológico de posturas mais próximas do positivismo.

Colocou-se com propriedade o *papel da ideologia*, mostrando que PP, no concreto, é uma proposta ideológica de mudança com base científica. Deve saber unir participação com produção de conhecimento.

Sob o aspecto da união de *saber & mudar*, valorizou a importância do engajamento de pesquisadores, professores, técnicos, no sentido da construção de contra-ideologias, consorciando o saber sofisticado com o saber popular. Buscou-se nesta aproximação bases mais realistas de processos emancipatórios, capazes de motivar as energias advindas do conhecimento e aquelas oriundas da mobilização popular.

Foi de extrema relevância a *crítica ao elitismo da ciência*, acostumada a propugnar neutralidade científica para acobertar seu serviço sistemático para os poderosos. Este escamoteamento existe não apenas em posturas ligadas à prepotência cultural, mas igualmente em comportamentos críticos destituídos do respectivo compromisso político. Para utilizar um exemplo, a pesquisa sobre pobreza cresce no mesmo ritmo da pró-

pria pobreza, não sendo possível correlacionar a melhoria do conhecimento com a redução da pobreza.

Decorreu daí a *valorização do saber popular e dos processos coletivos de planejamento e intervenção*. Trata-se, na verdade, de uma contribuição significativa, porque coincide, desde que bem conduzida, com as propostas do aprender a aprender em seu sentido construtivo. À medida que a comunidade se via respeitada e envolvida no processo de conhecimento, em seu consórcio típico entre saber sofisticado e popular, para conceber e efetivar projeto próprio de desenvolvimento.<sup>17</sup>

2. A PP é dúbia, quando *minimiza procedimentos metodológicos* necessários para emprestar formato científico a suas teorias e práticas. Se é correto combater o formalismo dos discursos sobretudo, é falso privilegiar falas desconexas, mal argumentadas, por vezes até contraditórias, encobrindo precariedades metodológicas evidentes.

A preocupação com método é apenas instrumental, mas faz parte da construção científica, até porque, produzir sem método, é um deles - o pior de todos, porque sequer sabe disso. Sendo o conhecimento um processo construtivo, precisa no mínimo apresentar a possibilidade de ser feito por quem dele duvide ou o queira reconstruir.

Pode existir a mesma dubiedade com respeito às práticas, se forem entregues às veleidades mais imprevisíveis, desfazendo as funções de planejamento, de obtenção de resultados, de percurso ordenado de metas, de avaliação constante. Confunde-se criatividade convergente, ou seja, confunde-se criatividade com desorganização e amadorismo.

Frequente é a substituição do cuidado científico por conversas soltas, improdutivas, incipientes, acobertadas por pretensos acertos ditos coletivos. O fato de um grupo referendar a ignorância não a torna, por isso, saber. A qualidade política não substitui a formal e vice-versa.

Tudo isto lançou certo descrédito sobre a PP, como refúgio fácil de gente que não lê, não pesquisa, não questiona, não programa, não planeja, não avalia, em nome de messianismos inspirados na desatualização.

3. A PP acentuou, em certos grêmios, a tendência de ambientes pedagógicos ao *obscurantismo e à banalização*, em termos do conhecimento. De um lado, acolheu gente pouco desempenhada ou marcada pela seleção negativa, na expectativa de encobrir através de práticas populares sua mediocridade metodológica e científica. Usou-se dialética como aquele método que dispensa estatística/quantificação, permite qualquer “filosofada”, ampara assembleis-mos e isonomias, promove a discussão à revelia do rigor sistemático, e assim por diante.

À sombra desta tendência, facilitou a permanência de humanismos arcaicos, sob o epíteto de filosofia, entendendo a esta como discurso destinado a defender valores petrificados e sobretudo mofados, dispensada qualquer base científica. Reeditou-se com facilidade a “*moral & cívica*”, agora inspirada pela esquerda, mas tipicamente “*doutrinadora*”, fazendo da educação um sermão repetitivo e apelativo e vendendo a imagem de humanismo como contraditório

com ciência. Na prática, trata-se de pessoas despreparadas para dar conta do desafio de manejar e produzir conhecimento, encobrendo no descaso sua própria fragilidade.

Este tipo de problema foi talvez o que mais contribuiu para lançar dúvidas sobre a PP, porquanto foi identificada como o lugar da mediocridade mediatizada por pretensões populares e coletivas. Em vez de identificar-se com os desafios do melhor conhecimento possível, para que se possa construir a melhor prática possível, apareceu como ensaio recorrente de banalizações, sobretudo em formulações como a da “*educação transformadora*”, que esperava da ideologia a força de mudar a história. A par da “*indigestão teórica*” em termos de Gramsci, por exemplo, inclui práticas que dificilmente poderiam ser reconhecidas como dotadas de tamanha força.

4. A PP não conseguiu, como regra, estabelecer a conjugação entre *pesquisar e participar*, dois desafios de extrema exigência, embora tenha proporcionado movimentos e adesões muito importantes por parte de pesquisadores, professores e técnicos. Muitas PPs se aêm, ou a ativismos que jamais voltam à teoria, ou a exercícios teóricos que conservam a participação como mero objeto de análise.

Uma faceta desta precariedade pode ser vista no fácil descompromisso - muito contraditório, por sinal - frente às urgências da população, cujas soluções mais profundas serão de longo prazo, mas que também precisam de atendimentos imediatos. Por conta de processos de pesquisa sem cronograma e planejamen-

to, ou por conta de práticas participativas baseadas em reuniões infinitas, nunca chega a hora de agir, até transformar-se tudo em tática diversionista.

O “*participacionismo*”, substituído inútil do também inútil academicismo, costuma instigar duas formas de mediocridade: de um lado, banaliza o mérito de construções científicas acuradas, substituídas por opiniões soltas, infundadas, mas apadrinhadas por aplauso coletivo; de outro, reduz participação a presenças tão animadas, quanto inefetivas, porque são maneiras de fugir elegantemente da prática compromissada.

5. A PP não valorizou, de modo geral, na devida proporção o *mérito acadêmico* com sua respectiva qualidade formal, preferindo ideologia ao conhecimento. A “politização” indevida ou excessiva levou a exageros comprometedores, tais como:

- a) privilegiou o compromisso político como tal, independente da competência técnica e à revelia do questionamento crítico, necessário para preservar, nas práticas, o impulso inovador;
- b) reduziu educação à manobra ideológica de “*fazer a cabeça*”, preferindo a fidelidade partidária à formação de processos emancipatórios de autonomia;
- c) confundiu democracia popular com acesso democrático ao conhecimento, tornando objeto de eleição questões típicas da competência comprovada, como construção e revisão curricular, acesso a cargos de direção cuja competência principal é a política

científica, decisões técnicas tomadas em assembleia agitadas, e assim por diante;

- d) transformou em competência a mediocridade compartilhada coletivamente;
  - e) fomentou o corporativismo de educadores, professores e técnicos, preocupados muito mais em defender suas causas próprias, do que a impulsionar a inovação pelo conhecimento a serviço da população;
  - g) abafou a noção de mérito, de produtividade científica, de habilidade inovadora, em prol de isonomias e sinecuras, empurrando universidades e escolas para a mera reprodução copiada;
  - h) criou gente de uma leitura só, donos de um saber oficial, que levam a educação de volta para a sacristia, para a moralização fútil, para as “moralidades & cívicas” da doutrinação messiânica;
  - i) privou as classes populares do conhecimento inovador e questionador, à medida que privilegiou o discurso ideológico apelativo, para obter a submissão ideológica dos alunos, em vez de sua autonomia emancipada;
  - j) por conta da própria mediocridade em termos formais, teve de bastar-se com meras transmissões e repasses de conhecimento, reforçando a imagem desatualizada da escola e da universidade.
6. A PP contribuiu, pelo menos até certo ponto, para obstaculizar o *questionamento dos pesquisadores e professores por parte da sociedade interessada*, reestabelecendo outra forma de arrogância dos intelectuais,

acostumados a avaliar, mas não a serem avaliados. Com isto, a educação, em vez de ter como fulcro central os direitos da sociedade e da criança sobretudo, orientou-se apenas pelos direitos da burocracia. Componentes desta guinada são práticas rígidas de autodefesa, como a isonomia salarial, a estabilidade de emprego, a autonomia para não ter de prestar contas, e assim por diante.

De certa maneira, a cidadania do professor - algo essencial para uma educação comprometida com a cidadania popular - se fez às custas da cidadania popular, à medida que o ano letivo ficou ainda mais diminuído por conta de greves recorrentes, interrupções de toda ordem, ausências. Embora não se possa negar a importância crucial de tais movimentos para solidificar um mínimo de dignidade profissional, seria de esperar que tal dignidade fosse compatível com a dignidade das crianças.

7. A PP contribuiu, visivelmente, para uma série de *banalizações* que impediram de marcá-la com o sinal da atualização e da competência. Algumas banalizações seriam:

- a) desprestigiar saberes operacionais importantes para um tratamento mais seguro da realidade, como estatística, coleta e tratamento de dados empíricos, uso de computação, sem com isto incidir no empirismo ou positivismo;
- b) desconhecer exigências metodológicas e teóricas, como construção lógica do discurso, quadros explicativos de referência, método e sistemática, necessidade de leitura

constante e atualizada, em nome de inspirações messiânicas tipicamente improdutivas;

- c) privilegiar críticas externas, feitas por conta da adesão ideológica, deixando de lado o conhecimento adequado das teorias e práticas colocadas *a priori* fora de combate;
  - d) confundir educação com doutrinação, sobretudo reinstalar humanismos arcaicos, exarados sobre resistências inúteis e exigências do desenvolvimento, como fundamentação científica e matemática, crítica acurada da ciência, familiaridade com os meios de comunicação, dando a entender que ignorância e despreparo seriam condições educativas e humanistas;
  - e) substituir a necessidade de construir conhecimento e de inovar práticas pela mania da discussão coletiva despreparada, dos discursos piedosos inconsistentes, dos apelos patéticos descompromissados.
8. Até certo ponto, a PP substituiu uma *panacéia* por outra, ao passar do discurso monótono sobre “mudança de modo de produção” e “determinação em última instância do econômico”, para o discurso da exaltação político-ideológica. Com isto voltou a “setorializar” a esfera da educação, que perdeu todo e qualquer contato com a questão econômica. Se é monismo insustentável a determinação de tudo pela economia, mesmo que seja apenas em última instância, também é monismo, ainda mais tolo, reduzir tudo a veleidades políticas.

A rigidez tecnicista e cientificista das posturas positivistas foi substituída pela rigidez ideológica, continuando o diálogo de surdos. Sobretudo a área messiânica dos pretensos intelectuais orgânicos - fantasiados de trabalhadores, operários, meninos de rua etc. - contribuiu para transmitir à PP a ambiência de pedagogia mofada, refúgio dos discursos sem lógica e da seleção negativa profissional, sobretudo lugar da intransigência ideológica, que não passa de uma seita barata.

A proposta muito significativa de construir com a comunidade um projeto consorciado de desenvolvimento, com total respeito por ela, principalmente partindo dela e a ela sempre retornando, foi contraditada com insistência por outras formas de manipulação ideológica, que são tanto mais contraditórias, quanto mais se baseiam na desatualização, no despreparo, na mediocridade.

9. Por fim, cabe lembrar a necessidade do *equilíbrio convergente entre qualidade formal e política*. A PP representou a sublevação oportuna e necessária contra um tipo de ciência que, encoberta por manobras metodológicas ditas neutras, consagrou todas as barbaridades conhecidas na história do homem.

Principalmente, a PP recoloca a urgência de humanizar o conhecimento, e particularmente a importância de fazê-lo chegar, na devida qualidade, à população. Infelizmente, a PP orientou-se muito mais pela face da participação, do que pela face da pesquisa. Trata-se de trabalhar melhor o desafio da competência ancorada no conhecimento, essencial para o processo emancipatório popular.

O problema maior da PP foi pouco senso de equilíbrio entre qualidade forma e política. Entretanto, continua sendo uma metodologia válida e necessária. Se fosse produtiva e na postura construtiva diante do conhecimento, a PP seria a metodologia do momento.

## Notas

- <sup>1</sup> PNUD. 1990. Human Development Report. ONU, New York. Cfr. relatórios anuais, desde 1990.
- <sup>2</sup> É mister sempre levar em conta que esta literatura da ONU e seus órgãos abriga tendência flagrante neoliberal, por conta da ambiência em que é gestada, mas mesmo assim os conceitos podem ser aproveitados, desde que tomados criticamente. Cfr. DEMO, P. 1995. Cidadania tutelada e cidadania assistida. Editora Autores Associados, Campinas.
- <sup>3</sup> CEPAL. 1992. Equidad y transformación productiva - Un enfoque integrado. CEPAL, Santiago. CEPAL/OREALC. 1992. Educación y conocimiento - Eje de la transformación productiva com equidad. CEPAL, Santiago.
- <sup>4</sup> COSTA, M. 1990. Orendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países. Loyola, São Paulo. COMING TOP - A survey of education. In: The Economist, November 21st, 1992. 18 pp. MELLO, G.N. 1993. Cidadania e competitividade. Cortez, São Paulo. GENTILI, P.A.A. & SILVA, T.T. (Org.). 1995. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Vozes, Petrópolis. DEMO, P. 1993. Desafios modernos da educação. Vozes, Petrópolis.

- <sup>5</sup> CUNHA, L.A.R. 1977. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Francisco Alves, Rio de Janeiro.
- <sup>6</sup> KURZ, R. 1992. Der Kollaps der Modernisierung - Vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie. Eichborn, Frankfurt.
- <sup>7</sup> É representativa deste tipo de postura as publicações de Cosete Ramos. Cfr. RAMOS, C. 1992. Excelência na educação - A escola de qualidade total. Qualitymark, Rio de Janeiro. RAMOS, C. 1994. Pedagogia da qualidade total. Qualitymark, Rio de Janeiro. HAMMER, M. & CHAMPY, J. 1994. Reengenharia - Revolucionando a empresa. Campus, Rio de Janeiro. Cfr. crítica em AEC - Revista de Educação. 1994. "Qualidade Total na educação - A mudança conservadora". Ano 23, Nº 92, jul./set.
- <sup>8</sup> MELLO, G.N. 1991. Políticas públicas de educação. Série Educação para a Cidadania-1. Instituto de Estudos Avançados, USP. São Paulo. Mim. 46 pp.
- <sup>9</sup> DEMO, P. 1993. Desafios modernos da educação, op.cit. DEMO, P. 1994. Educação e Qualidade. Papirus, Campinas. DEMO, P. 1994. Pesquisa e construção do conhecimento - Metodologia científica no caminho de Habermas. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro. DEMO, P. 1995. ABC - Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico. Papirus, Campinas. DEMO, P. 1995. Educar pela Pesquisa. Editora Autores Associados, Campinas.
- <sup>10</sup> DEMO, P. 1991. Pesquisa - Princípio científico e educativo. Cortez, São Paulo.
- <sup>11</sup> Não vamos aqui assumir a discussão em torno da modernidade e pós-modernidade, porque a tomamos apenas como a indicação dos desafios e inovações supervenientes no fim deste milênio. Queremos assim, dizer que educação precisa comandar o processo de inovação, para que venha de dentro para fora e de baixo para cima, casado com as marcas culturais de cada povo.
- <sup>12</sup> DEMO, P. 1995. ABC, op. cit.
- <sup>13</sup> Convém esclarecer que não defendemos o "construtivismo", seja qual for sua versão, porque preferimos, ao invés, uma "postura construtiva", quer dizer, pluralista e reconstruída com as próprias mãos. Toda "teoria oficial" perde sua capacidade de questionar, sobretudo de questionar-se, e já prefere o fiel ao competente. Reage à inovação e esconde-se na autodefesa.
- <sup>14</sup> HABERMAS, J. 1982. Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bd. Suhrkamp. Frankfurt. HABERMAS, J. 1989. Consciência moral e agir comunicativo. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro. HABERMAS, J. 1989. Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handels. Suhrkamp. Frankfurt. HABERMAS, J. 1990. Pensamento pós-metafísico. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro. SIEBENEICHLER, F.B. 1989. Jürgen Habermas - Razão comunicativa e emancipação. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro. ROUANET, S.P. 1986. Teoria crítica e psicanálise. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro.



- <sup>15</sup> OLIVEIRA, M. A. 1990. Dialética e Hermenêutica em Jürgen Habermas. In: *Dialética Hoje*, A. Haguette et alii. Vozes, Petrópolis, p. 81-115.
- <sup>16</sup> APEL, K. O. 1988. *Diskurs und Verantwortung - das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Suhrkamp, Frankfurt. APEL, K.-O. 1994. *Estudos de moral moderna*. Vozes, Petrópolis. DEMO, P. 1994. *Pesquis e construção do conhecimento*, op. Cit.
- <sup>17</sup> DEMO, P. 1985. *Investigación Participante - Mito y Realidad*. Kapelusz. Buenos Aires.
- COSTA, M. 1990. *Orendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*. Loyola, São Paulo.
- CUNHA, L. A. R. 1977. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Francisco Alves, Rio de Janeiro.
- DEMO, P. 1985. *Investigación Participante - Mito y Realidad*. Kapelusz. Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. 1991. *Pesquisa - Principio científico e educativo*. Cortez, São Paulo.
- \_\_\_\_\_. 1993. *Desafios modernos da educação*. Vozes, Petrópolis (no prelo).
- \_\_\_\_\_. 1994. *Pesquisa e construção do conhecimento - Metodologia científica no caminho de Habermas*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. 1995. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Editora Autores Associados, Campinas.
- \_\_\_\_\_. 1995. *ABC - Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Papirus, Campinas.
- \_\_\_\_\_. 1995. *Educar pela Pesquisa*. Editora Autores Associados, Campinas.

## Alguma Bibliografia

- AEC. *Qualidade Total na educação - A mudança conservadora*. **Revista de Educação**. Ano 23, Nº 92, jul./set, 1994.
- APEL, K. O. 1988. *Diskurs und Verantwortung - Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Suhrkamp. Frankfurt.
- \_\_\_\_\_. 1994. *Estudos de moral moderna*. Vozes, Petrópolis.
- CEPAL. 1992. *Transformación productiva con equidad*. CEPAL/OREALC, Santiago.
- CEPAL/OREALC. 1992. *Educación y conocimiento - Eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL, Santiago.
- COMING TOP - *A survey of education*. In: *The Economist*, November 21st, 1992. 18pp.
- GENTILI, P. A. A., SILVA, T. T. (Org.). 1995. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Vozes, Petrópolis.
- HABERMAS, J. 1982. *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bd. Suhrkamp, Frankfurt.
- \_\_\_\_\_. 1989. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

- HABERMAS, J. 1989a. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp, Frankfurt.
- \_\_\_\_\_. 1990. *Pensamento pós-metafísico*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.
- HAMMER, M., CHAMPY, J. 1994. *Reengenharia - Revolucionando a empresa*. Campus, Rio de Janeiro.
- KURZ, R. 1992. *Der Kollaps der Modernisierung - Vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie*. Eichborn, Frankfurt.
- MELLO, G. N. 1991. *Políticas públicas de educação. Série Educação para a Cidadania-1*. Instituto de Estudos Avançados, USP. São Paulo. Mim. 46 pp.
- MELLO, G. N. 1993. *Educação e Competitividade*. Cortez, São Paulo.
- OLIVEIRA, M. A. 1990. *Dialética e hermenêutica em Jürgen Habermas*. In: *Dialética Hoje*, A. Haguette et alii. Vozes, Petrópolis, p. 81-115.
- PNUD. 1990. *Human Development Report*. ONU. N. York.
- RAMOS, C. 1994. *Pedagogia da qualidade total*. Qualitymark, Rio de Janeiro.
- ROUANET, S. P. 1986. *Teoria crítica e psicanálise*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.
- SIEBENEICHLER, F. B. 1989. *Jürgen Habermas - Razão comunicativa e emancipação*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.