

PESQUISAR, PARTICIPAR

Sensibilidades (Pós)Modernas

ELISA PEREIRA GONSALVES



contexto
educação

RESUMO

A pesquisa em educação popular pressupõe a construção do conhecimento pelas relações dialógicas entre os grupos sociais. A pesquisa-ação em educação popular geralmente implica alto grau de envolvimento emocional do pesquisador. A experimentação confere estatuto científico à pesquisa-ação. A construção participativa do conhecimento distingue a pesquisa-ação entre as atividades científicas. A participação dos sujeitos na pesquisa opera a substituição dos ideais de explicação e controle pelos de compreensão, significado e ação, aproximando-se do paradigma interpretativo ou hermenêutico.

Palavras-chave: *pesquisa-ação, educação popular, experimentação, hermenêutica.*

Aceito para publicação em julho de 2001

**PESQUISAR, PARTICIPAR:
Sensibilidades (Pos)Modernas**

RESUMEN: *La investigación en la educación pública presupone la construcción del conocimiento por las relaciones de diálogos entre los grupos sociales. La investigación-acción en educación pública implica alto grado de involucramiento emocional del investigador. La experimentación confiere estatuto científico a la investigación-acción. La construcción participativa del conocimiento distingue la investigación-acción entre las actividades científicas. La participación del sujeto en la investigación opera la sustitución de los ideales de explicación y control por los de comprensión, significado y acción aproximándose al paradigma interpretativo o hermético.*

Palabras-clave: *investigación-acción, educación popular, experimentación, hermenéutica.*

**TO SEARCH, TO PARTICIPATE:
Sensibility (Post)Modern**

ABSTRACT: *research in public education presuppose the building of knowledge through dialogs between social groups. The research-action in public education generally involves high level of emotional involvement from the part of the researcher. The experiment confers scientific statute to the research-action. The participative building of the knowledge distinguishes the research-action among the scientific activities. The participation of the subjects in the research produces the substitution of the explanation ideals and control for the understanding ones, meaning and action, coming close to the interpretative or hermeneutic paradigm.*

Keywords: *research-action, public education, experiment, hermeneutics.*

A venturar-se na reflexão sobre a investigação social por si só não é tarefa fácil. Adentrar na especificidade do trabalho de pesquisa no campo da Educação Popular para discutir o processo de construção do conhecimento, além de evidenciar temas e problemas que permeiam toda a área das ciências humanas, impõe ainda o esforço de lidar de perto com tipos de pesquisa denominados participantes, que afirmam a necessidade de que o pesquisador se envolva para conhecer.

Neste terreno fértil, muitas dúvidas podem ser semeadas: qual o sentido dos conflitos, das paixões, das angústias do pesquisador nesse processo de investigação? São aspectos que distanciam os sujeitos da suposta verdade? Que elementos estão postos quando se afirma a necessidade da participação dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa?

O período de descontinuidade, como o que estamos vivenciando, tem favorecido a emergência de um campo de saber mais reflexivo e menos legislativo. Considerando esse deslocamento, coloca-se a necessidade de análises críticas sobre os regimes de verdade que construímos e que se tornaram dominantes na área da Educação Popular. Assim, compreende-se que os diversos sinais de transformação não precisam ser entendidos como crises ou perturbações; pode-se considerá-los também como manifestações do desenvolvimento de novas formas de vida social que exigem uma reorientação no enfoque da investigação social.

A investigação social deve estar voltada para a melhoria da condição humana – e é sob este pressuposto que este trabalho se desenvolve – e se as condições mudaram, é possível que seja necessário também que a ciência assuma uma forma diferente.

O campo da Educação Popular não tem ficado alheio a essa temática. Aqui reside um tema-chave para a Educação Popular: a investigação-ação. Herança da Enquete Operária de Marx, de 1880, a investigação-ação, expressa aqui vertentes da pesquisa social que estão assentadas no pressuposto de que os diferentes grupos sociais têm em si mesmos a capacidade de construir novos conhecimentos a partir das relações dialógicas estabelecidas com os pesquisadores.

Diante dos novos desafios colocados para o âmbito das ciências sociais, que questões estão postas para o campo da Educação Popular?

A questão do envolvimento e distanciamento do investigador no processo de pesquisa é um tema clássico nas ciências sociais. Navega-se entre a pretensa neutralidade científica de Durkheim, o alerta de Weber sobre a distinção entre julgamento de fato e julgamento de valor, a denúncia de Marx sobre o jogo de interesses sociais que regem o trabalho do cientista. Para discutir essa temática, buscamos estabelecer, sobretudo, um diálogo entre o pensamento contemporâneo de Norbert Elias e de Hans-Georg Gadamer.

Elias (1997) parte da pressuposição de que não existem posições absolutamente envolvidas ou distanciadas, quando a referência é o processo de investigação científica. O que ocorre, na verdade, é uma variação, no interior de uma escala, entre os dois extremos, demonstrando maior ou menor grau de envolvimento emocional ou de distanciamento quando se trata de estudar os fenômenos e acontecimentos sociais.

A preocupação maior de Elias consiste em saber se existe ou não a possibilidade de “*progredir no sentido de uma reflexão mais autônoma, adequada e distanciada acerca dos acontecimentos sociais numa situação em que os seres humanos, enquanto grupos e a diversos níveis, representam sérios perigos uns para os outros*” (Elias, 1997, p.63).

Um exemplo oferecido por Elias pode ajudar na problematização da questão do envolvimento e do distanciamento: três irmãos pescadores, depararam-se, em meio a uma tempestade, com um abismo criado pelo turbilhão das águas. O mais novo dos três já havia morrido afogado no meio da tempestade enquanto que os outros dois, subjugados pelo medo, não conseguiam pensar no que acontecia à sua volta. Depois de algum tempo, um dos irmãos consegue libertar-se do medo, recuperando gradativamente o autodomínio. Começa a olhar à sua volta, quase curioso, como se tudo aquilo não o afetasse pessoalmente. Notou determinadas regularidades no movimento dos destroços: os objetos cilíndricos afundavam mais lentamente do que os maiores. Com base nesta imagem, ele prendeu-se a um barril e gritou para que o irmão fizesse o mesmo. O irmão, paralisado pelo medo, foi engolido pelo abismo com a embarcação. Em contrapartida, o barril a que ele se atara foi sendo lentamente arrastado, e quando a inclinação das paredes do funil foi se tornando menos abrupta e o movimento das águas diminuiu de intensidade, ele pode reencontrar o nível da superfície e salvar-se (ver Elias, 1997, p.75-6).

A ilustração serve para evidenciar aspectos essenciais do debate sobre a possibilidade dos indivíduos de controlar não só a intensidade dos seus afetos mas também alguns aspectos da própria situação crítica. O autor atenta para o fato de que nem todas as formas e fases dos processos críticos proporcionam aos que neles estão envolvidos as mesmas oportunidades:

- há processos em que o perigo é tão intenso que a maioria das pessoas é incapaz de distanciar-se e de controlar o seu medo;
- há processos que progrediram de tal modo que às pessoas nele envolvidas já não restam quaisquer hipóteses de preservar a sua sobrevivência;
- há processo em que uma cabeça mais fria em situação de perigo nem sempre constitui a melhor garantia de salvação ou sobrevivência, às vezes a audácia pode ser mais realista do que um elevado grau de controle do afeto;
- por fim, existe a possibilidade de se encontrar uma saída para uma situação crítica por obra do acaso (ver Elias, 1997, p.79).

É importante destacar que o distanciamento, exercido a princípio pelo controle do afeto, permitiria uma “visão mais realista” da vida social. Entretanto, conta-se também com a possibilidade de que, em determinados momentos, o envolvimento constitua um olhar privilegiado. Essa reflexão de Elias é interessante, apesar de, por vezes, prevalecer ainda uma visão dicotômica da relação envolvimento-distanciamento.

O trabalho no campo da Educação Popular coloca o pesquisador diante de um processo que aumenta a emotividade das suas próprias reações. Na cena mais explícita e dura em que os conflitos sociais e a exclusão são os atores principais, não há dúvida de que a emotividade do pensamento será mantida com toda a probabilidade, intensa. A crítica – já clássica e assimilada pelos educadores populares – é a de que essa elevada emotividade tende a reduzir a possibilidade de uma avaliação mais realista do processo crítico.

No entanto, pretende-se aqui destacar o aspecto que Elias denominou de “audácia”, a possibilidade de compreensão pelo envolvimento.

Elias (1997) sublinha que as pessoas de um grupo, ao vivenciarem qualquer coisa que afete seus sentidos, produzem significados que estão na dependência dos padrões de lidar com esses fenômenos, padrões esses que são compartilhados pelos membros da sociedade em que vive. Existe uma grande quantidade de evidências que afirma essa posição. A experiência sofrida pelo observador ao ver um objeto não é determinada somente pela informação, na forma de raios de luz, invadindo os olhos do observador.

Aqui emerge a questão nuclear sobre o envolvimento: a reflexão sobre o sentido das coisas acabou sendo *subordinada* a questões como o que é ou como esses acontecimentos se relacionam com os outros.

A questão da participação dos sujeitos no processo de pesquisa, que impôs da discussão sobre o envolvimento e o distanciamento do pesquisador no processo de pesquisa, ainda comporta uma discussão extremamente relevante: a noção de racionalidade científica afirmada.

Embora o caminho da investigação-ação possa apontar para um certo distanciamento de pesquisas inspiradas no positivismo, pela afirmação da necessidade do envolvimento, e, assim, acena para uma ruptura com o tipo de razão afirmada pelo pensamento moderno, pode-se encontrar um argumento bastante questionável para a definição do seu estatuto científico: a existência da experimentação.

A referência para esse debate é o reconhecido trabalho de Thiollent (1986). Tratando de explicitar a acomodação da pesquisa-ação às exigências científicas, o autor passa a considerar esse tipo de pesquisa como uma *experimentação* através da qual as pessoas mudam aspectos da situação vivenciada a partir da ação. Aliada a essa base empírica, tem-se o *controle metodológico* do processo de pesquisa e, finalmente, o *consenso* dos pesquisadores sobre o que está sendo observado e o interpretado. São basicamente essas características que conferem um estatuto científico da pesquisa-ação e que “*não constituem infrações ao ‘código’ da ciência*” (Thiollent, 1986, p.23).

É importante destacar aqui que a idéia de experimentação, como exigência científica, opera um sério reducionismo: o de tratar a atividade humana como sinônimo de movimento do sistema mus-

cular. Herança do behaviorismo, colocar a tônica nas ações visíveis significa reafirmar a idéia de que um comportamento que não seja susceptível de ser observado diretamente pelos olhos humanos não poderá ser encarado como um objeto científico. Elias (1997) faz uma crítica a esse tipo de entendimento e propõe que as teorias sociológicas não se concentrem num só nível da personalidade humana, ocupando-se apenas das ações, mas, que se ocupem do ser humano como um todo, através de suas ações, pensamentos, emoções e pulsões (ver Elias, 1997, p.78).

Considerando que o estatuto epistemológico da ciência moderna não é tocado, já que a referência é a adequação ao chamado “código da ciência” aparentemente universal, que o propósito da validação da investigação científica resulta do contraste de suas consequências teóricas (dedutivas) com as observações e experiências, qual é a ruptura essencial operada pela investigação-ação?

Compreender que a ação do pesquisador possui necessariamente uma dimensão axiológica, assumir a idéia de que a pesquisa social deve estar orientada para melhorar o mundo social, não são “exigências” específicas e particulares da investigação-ação. O diferencial consiste, justamente, nas possibilidades inscritas no processo de construção do conhecimento de forma participativa, que abre um filão interessante e fértil, mas, ainda aprisionado pelas noções iluministas de racionalidade, objetividade e verdade.

Deve-se considerar que a participação dos sujeitos na pesquisa permite a substituição dos ideais teóricos de explicação e controle pelos de compreensão, significado e ação. É justamente essa aproximação com o paradigma interpretativo (ou hermenêutico) que precisa ser evidenciada.

Nesta perspectiva, o propósito da investigação-ação não é o de buscar explicações causais ou funcionais da vida social, é, na verdade, aprofundar nosso conhecimento e compreensão sobre a realidade. O objetivo é o de revelar o significado das formas particulares da vida social mediante a articulação sistemática das estruturas de significado subjetivo que regem as formas de agir das pessoas.

Construir uma racionalidade a partir dessa perspectiva significa que o cerne do debate já não está mais nos métodos ou nos modelos de cientificidade adotados, mas sim na própria possibili-

dade de se extrapolar o espaço prescritivo, instaurando-se um movimento que ratifica a legitimidade das propostas formuladas, da coerência e limites do terreno da cientificidade.

A questão do estudo da sociedade por um indivíduo que pertence a ela, mais do que problemática, tem sido apontada como um limite, um ponto que obstaculiza o desvelar da realidade através do processo de investigação científica. Na verdade, tal questão deve ser reorientada no seguinte sentido: até onde somos capazes de olharmos para nós mesmos tal como somos, sem fantasias? Pode-se falar de diferentes níveis de envolvimento e alienação, desconsiderando as variações individuais?

Um tema que deve ser discutido, pois, é o da afetividade do conhecimento. Evidentemente que, quando a referência é o estudo da sociedade, os pesquisadores não têm fronteiras tão delimitadas entre seus interesses científico e extra científico. A afetividade geralmente migra do último para o primeiro. As pessoas sentem dificuldade em exercer maior controle sobre a intensidade das suas emoções diante de acontecimentos que ameaçam afetar profundamente as suas vidas. Também sentem dificuldade em enfrentar tais acontecimentos de forma mais distanciada, enquanto a sua capacidade de controlar o seu curso for diminuta.

A investigação, nesses termos, abandona a busca do Método pela construção de métodos mais discretos, criativos e que estão na dependência dos diferentes contextos de legitimação. Este novo paradigma não nos aproxima mais da “verdade”, antes indica uma pluralidade de possibilidades epistemológicas em contraposição a uma única alternativa válida, a da ciência moderna. Assim, a preocupação maior da investigação não reside na aplicação de um método para atingir a verdade; a questão essencial é ter como meta do pensamento a noção de *Bildung* (formação) em lugar de conhecimento.

A idéia de formação, nesse sentido, não trata apenas de processo ou de comportamento. Gadamer (1997) sublinha o ato de que considerar algo com exatidão e estudá-lo com maior profundidade não é tudo, caso não se esteja organizado e aberto para uma receptividade do que há de diferente, para outros pontos de vista.

Considerar a idéia de formação impregnada de sentidos – na própria palavra *Bildung* encontra-se a palavra *Bild*, imagem – coloca em outro patamar a discussão sobre o tema conscientização. A

discussão sobre a formação não estaria mais centrada na apropriação de determinados conhecimentos que desenvolveria o processo de conscientização. A formação poderia ser compreendida como um processo *autopoietico*, através do qual uma aquisição de algo novo não significa soma, mas sim uma reconfiguração do cérebro/mente enquanto sistema dinâmico (ver Assmann, 1998).

A questão que permanece é a de saber até que ponto o mundo das emoções, sempre considerado como um obstáculo para a construção do conhecimento científico, não é, ele mesmo, necessário para essa construção.

É aqui que a concepção alternativa de Hans-Georg Gadamer (1997) surge relevante. Para ele, a compreensão não está associada ao exercício de uma técnica ou de um método despojado, ao máximo, de preconceitos. A compreensão é um encontro – no sentido existencialista do termo – e um confronto com algo essencialmente diferente de nós.

Para Gadamer são justamente as idéias pré-concebidas e os preconceitos que possibilitam a compreensão. Compreender, portanto, não significa um exercício de distanciamento do nosso próprio horizonte de significações; indica, antes de tudo, uma fusão a construção de uma amálgama dos nossos horizontes com os horizontes dos outros.

Nesta perspectiva, afirma-se que a idéia de participação dos sujeitos envolvidos no processo de investigação é constituída por elementos que podem apontar no sentido de uma concepção nova de racionalidade, que é construída por elementos sócio-históricos do conhecimento em detrimento dos seus aspectos metodológicos.

Essa temática pode ser discutida a partir dos estudos de Paoli (1995). Ao refletir sobre a discussão brasileira acerca dos movimentos sociais, tendo como ponto de partida pesquisas e ensaios acadêmicos, a autora demonstra que a leitura dos autores incidem diretamente na nomeação do que seja política, num determinado contexto histórico. Na passagem em que analisa a trajetória dos movimentos sociais no Brasil no período de 1972 a 1988, Paoli registra o seguinte debate entre duas tendências: a primeira, que afirmava que os movimentos sociais tinham no máximo um caráter de denúncia e que não tinham poder para ameaçar o Estado; enquanto

que a segunda tendência apontava para outra direção, a de que a noção de direitos com a autonomia organizativa poderiam gerar o reconhecimento da legitimidade dos conflitos sociais.

A autora segue afirmando que o que estava em jogo, na verdade, eram projetos políticos distintos: enquanto que a primeira tendência insistia na fórmula clássica do insubstituível papel dos partidos políticos e sindicatos para mudar a sociedade burguesa, a segunda tendência compreendia que a luta pela democracia não se limitava à política formal do regime democrático.

A autora registra que as questões trazidas pelo debate sobre os movimentos sociais urbanos foram sendo incorporadas por outros movimentos coletivos, inicialmente ocupados em “qualificar sua identidade e sua diferença enquanto presença e ação na sociedade, na política e na história (...) e que muito depressa eles foram envolvidos pelas mesmas interações em relação ao seu ‘papel’ na democracia em gestação” (Paoli, 1995, p.37).

Contrariamente a tese de Marx sobre Feuerbach, não se coloca aqui que a questão não está em interpretar o mundo ou mudá-lo; trata-se de reconhecer que produzimos formas de conhecimento e que geramos interpretações que contribuem necessariamente para a transformação do mundo social. A produção e a reprodução das estruturas sociais é, em parte, produto das interpretações que lhes são atribuídas.

Em *A Câmara Viajante*, Drummond tematiza essa questão:

“Que pode a câmara fotográfica ?
Não pode nada.
Conta só o que viu.
Não pode mudar o que viu.
Não tem responsabilidade no que viu.

A câmara, entretanto,
Ajuda a ver e rever, a multi-ver
O real nu, cru, triste, sujo.
Desvenda, espalha, universaliza.
A imagem que ela captou e distribui.
Obriga a sentir,
A, criticamente, julgar,
A querer bem ou a protestar,
A desejar mudança.”

A interpretação não existe em si, como uma abstração. Ver é interpretar. A interpretação é um processo através do qual uma referência teórica permite dar sentido, de forma diferenciada, à informação procedente de sujeitos e objetos diversos. Todo ato de significação modifica o objeto apreciado; toda leitura interfere na construção da sociedade.

O significado não é, pois, extraído do texto; ele é criado por nosso diálogo com o texto. O significado e o entendimento emergem do processo de criação de conexões, de interpretar o nosso ser-no-mundo. A intenção não é provar a correção de uma posição ou a falsidade de outra, e sim encontrar maneiras de conectar pontos de vista variados, expandindo os próprios horizontes através de um envolvimento ativo com o outro.

Tais construções diferenciadas não se erguem como mera aplicação de categorias previamente definidas, com o objetivo de assimilar a partir delas toda a informação obtida no momento empírico. Opera-se aqui uma dialética entre o constituído e o construído.

Esta forma diferente de pensar a investigação, e que está em construção, tende a não seguir apelando às garantias de leis. Antes de tudo, é fundamental que o nosso campo de investigação seja reconhecido como um espaço através do qual se reconheça que o conhecimento do mundo social altera a sua natureza, lançando-o para direções novas. Assim, abre-se a possibilidade, e mesmo a necessidade, de aprender a viver sem garantias ou seguranças herdadas pela verdade. Abre-se a possibilidade de aprender a viver com um pluralismo de narrativas, de racionalidade e de valor.

Aqui reside o alerta de Paul Feyerabend (1977) sobre a necessidade de, diante de um método com princípios imutáveis e obrigatórios, operar determinadas violações – eventos não acidentais, mas produtos do próprio desenvolvimento da ciência.

Ao advogar o anarquismo como um olhar que “favorece a concretização do progresso em qualquer dos sentidos que a ele se decida empregar”, o autor apresenta o seu princípio epistemológico: *tudo vale*.

É certo que a expressão “*tudo vale*” tende a chocar, mas é preciso atentar para as considerações que o próprio Feyerabend faz: ele não está interessado em demonstrar a validade do relativismo,

apesar da confessa simpatia por essa afirmação. O que põe em tela é o problema dos limites de qualquer metodologia científica, que é incapaz de excluir o relativismo. Nas suas palavras, “*o caminho que leva ao relativismo ainda não foi fechado pela razão*” (Feyerabend, 1980, p.81).

Nesses termos, considero que o importante esforço de Feyerabend deve ser entendido na justa medida:

“Em suma, embora seja pessoalmente a favor de uma pluralidade de idéias, métodos e formas de vida, não procurei sustentar essa crença mediante argumentos. Meus argumentos são, antes, de tipo negativo, mostrando que a razão e a ciência não podem excluir tal pluralidade. Nem a razão nem a ciência são suficientemente fortes para impor restrições à democracia, nem para impedir que as pessoas nela introduzam as tradições que mais prezem” (Feyerabend, 1980, p.84).

O que está posto é a ênfase nos processo que precedem e subjazem aos métodos interpretativos. O esforço é o de desmistificar o ideal de método – inspirado nas ciências da natureza – e avançar na idéia de disciplina, como atitude de rigor. O “método”, assim, não seria mais o caminho a ser percorrido, mas estaria relacionado com o caminho criativo, rigoroso e ético que o(a) pesquisador(a) percorreu.

Pode-se indagar: até agora insistiu-se na compreensão, na interpretação. E a ação?

Gadamer aponta na perspectiva eminentemente prática da sua filosofia, rompendo com ilusões dicotômicas acerca da relação teoria-prática: “*há um engajamento em todo ato de compreensão*” (Gadamer, 1997, p.216).

Neste sentido, e de certa forma dentro da tradição, a Educação Popular segue como um pensamento e uma prática que busca uma ruptura com o estabelecido, que mantém uma atitude de questionamento do presente. Certamente, não é possível imaginar a Educação Popular imersa em outra causa – complacente e resignada diante dos problemas sociais – mas, podemos repensar muitos dos seus pressupostos.

O terreno mais fértil da Educação Popular, na atualidade, parece estar ancorado no reconhecimento das diferenças e singularidades culturais, numa perspectiva crítico– interpretativa, que busca o reconhecimento da heterogeneidade, a pluralidade dos sentidos e dos valores.

Construir a Educação Popular a partir de uma política do heterogêneo, que fortaleça as relações entre os sujeitos significa também reconhecer que as práticas sociais particulares contém seus próprios princípios de validade.

A questão mais urgente a ser pensada parece ser sintetizada no seguinte pensamento: “*como preservar – não somente em teoria ou em princípio, mas concretamente, nos próprios fatos – a coragem de cada indivíduo de formar e defender um julgamento pessoal, apesar da influência dos peritos e dos manipuladores da opinião pública*” (Gadamer, 1990, p.221).

BIBLIOGRAFIA

- ASSMANN, H. *Reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CHALMERS, A. F. *O que é ciência afinal?* São Paulo: Brasiliense, 1993.
- COSTA, M. V. A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ELIAS, N. *Envolvimento e distanciamento*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- _____. *Envolvimento e alienação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- FEYERABEND, P. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- _____. A lógica, o bê-a-bá e o professor Geuner. *Revista de Ciências*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, n.01, 1980.
- GADAMER, H. G. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. In: *Filosofias – Entrevistas do Le Monde*. São Paulo: Ática, 1990.
- MORROW, R. A.; TORRES, C. A. *Teoria social e educação*. Porto: Afrontamento, 1997.

PAOLI, M. C. Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. In: HELLMANN, M. (Org.). *Movimentos sociais e democracia no Brasil – “sem a gente não tem jeito”*. São Paulo: Marco Zero/ILDEFES/LABOR, 1995.

SILVA, M. O. S. *Refletindo a pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

SMART, B. *A pós-modernidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1993.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.