

# Teoria e prática da avaliação qualitativa

Pedro Demo

*Professor titular de Sociologia da UnB (1981); Doutor (PH. D.) em Sociologia pela Universidade de Saarbrueken - Alemanha (1971); Estudos de Pós-Doutorado nos EUA.*

*Este artigo foi escrito em 2001.*

## Resumo

Este paper aborda as dimensões teóricas e práticas da Avaliação Qualitativa, considerando-a de fundamental importância para a construção de uma Educação de Qualidade voltada para a cidadania plena e para a competência formal e política. Discute, então, a qualidade política na sua articulação com a competência humana necessária atualmente para a formação do cidadão e para a elaboração de uma educação realmente democrática e inclusiva.

## Correspondência:

Rua Salvador Correa, 139 - Centro  
28035-310 - Campos dos Goytacazes - RJ  
Telefone: +55 (22) 2733.1414  
Fax: +55 (22) 2722.9677  
e-mail: [isecensa@isecensa.com.br](mailto:isecensa@isecensa.com.br)

## Palavras-chave

*avaliação, qualidade formal, qualidade política, educação, democracia, cidadania.*



## I. Objetivos da avaliação qualitativa

**1** A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que, no espaço educativo, os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica a uma pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela (Demo, 1988; 2001).

**2** Qualidade não se expressa diretamente em números, porque não é precisamente o lado numérico da coisa, mas pode referenciar-se indiretamente através de indicadores, razão pela qual o tratamento quantitativo sempre pode ser pertinente. Para dar exemplo próximo, podemos indagar pelo conteúdo qualitativo do que seria “boa educação”. No jargão técnico, bastamo-nos com expressões quantitativas, como anos de estudo (escolaridade). Daí decorreria que o analfabeto não tem educação, enquanto a pessoa com 12 ou mais anos de estudo (formação superior incompleta ou completa) teria boa educação. Pode haver, por certo, alguma verdade nisso, mas apenas alguma. Observando mais atentamente, o termo “boa educação” inclui virtudes não quantitativas essenciais, como fino trato, atenção, solidariedade, ética, cidadania, que já não dependem necessariamente de anos de estudo. O analfabeto poderia, neste sentido, ser bem educado, como pode igualmente ser o sábio em comunidade simples ou entre índios, enquanto o professor universitário

poderia comparecer como figura abjeta da sociedade (Demo, 2001), se, por exemplo, fosse traficante ou tentasse se impor aos outros pela via da truculência.

**3** Vê-se por aí que “anos de estudo” indicam a face da instrução, treinamento, ensino, não necessariamente educação, se tomarmos a esta como formação humana ética. Com efeito, o estudante pode chegar ao fim da 8ª série sem saber nada, ou seja, deteria a soma de anos de estudo, mas não teria atingido a qualidade implicada. Disto não há de decorrer que o tirocínio quantitativo já não interessaria, reduzindo-se o ensino fundamental a número menor de anos. Pelo contrário. Entretanto, fica desde logo claro que o fracasso quantitativo é menos pungente que o qualitativo. Olhando para a realidade brasileira, podemos já aceitar que o desafio quantitativo está razoavelmente dominado, porquanto quase todas as crianças em idade escolar chegam à escola. Todavia, por volta de pelo menos 1/3 é expulsa prematuramente da escola, o que dá a média de anos de estudo na população maior de 15 anos de apenas cinco. No fluxo escolar perdemos mais de 30% dos alunos, como consta dos Relatórios sobre Desenvolvimento Humano (PNUD/ONU, 1990/2001). Ademais, as avaliações sobre proficiência escolar processadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) atestam cifras baixíssimas de aproveitamento, que se posicionam entre as piores do mundo, com o agravante de que, na versão publicada ao final de 2000, tais cifras teriam caído. É preciso cuidar que o aluno não somente vá à escola, mas sobretudo que a complete e mais ainda que aprenda o que é mister aprender. Parece claro que o Ministério estaria mais interessado em resultados quantitativos (úteis para a politicagem clássica), do que na efetiva aprendizagem dos estudantes, o que o levou a forçar a progressão continuada, transformando-a em progressão automática, também a título de regularizar o fluxo (desfazer as distorções idade/série).

**4** No espaço educativo podemos compreender qualidade como **intensidade** da formação humana, para fazer da vida e da realidade oportunidade de desenvolvimento individual e coletivo. Por intensidade entendo a dimensão de profundidade, radicalidade, envolvimento e participação do fenômeno educativo, que não pode, por outra, esgotar-se na capacidade de competir ou no horizonte da esperteza. Tomando como exemplo o associativismo (capacidade de participar de modo coletivo organizado em projeto comum), uma coisa é “estar filiado” (lado quantitativo facilmente mensurável), outra é “ser militante”, ou seja, estar profundamente envolvido e identificado com a causa, ser atuante, estar sempre presente e comprometido. Assim, o associativismo extenso indica sua faze mensurável e quantitativa, enquanto o intenso busca sinalizar a profundidade participativa, algo, ao mesmo tempo, muito mais difícil de identificar e de gestar e manter. A “boa educação” há de referir-se, para além da habilidade de se impor, conquistar espaços próprios pela via do manejo do conhecimento e da informação, à ética humana, solidariedade, participação e cidadania. Não se exaure esta habilidade apenas em conceber e realizar projeto próprio de desenvolvimento - já que poderia ser estratégia colonialista -, mas precisa atingir tanto mais o compromisso coletivo igualitário e democrático.

Um dos primeiros passos da educação de qualidade é desfazer toda forma de subalternidade, em particular aquela mantida com base na ignorância. Trata-se de formar consciência crítica, com o objetivo de abrir a compreensão da sociedade e da realidade, e do papel da pessoa humana nelas. Com base nesta consciência crítica, trata-se de possibilitar a intervenção alternativa, ao mesmo tempo consciente e participativa, para se construir sociedade solidária e intervir na natureza de modo ambientalmente adequado. Habilidade humana crucial é a capacidade

de participar, que implica tanto a organização de sociedades democráticas, quanto o manejo sustentado da natureza e da economia. Educação é o fator mais importante da formação desta capacidade, desde que seja qualitativa. Com alguma razão evita-se identificar esta capacidade com “competência”, porque esta pode exalar neoliberalismo por todos os poros (Paiva, 2001). Entretanto, se agregarmos a esta noção de competência o qualificativo de “humana”, pode ser empregada com proveito também.

**5** Distinguimos duas faces interligadas da qualidade: **formal** e **política**. Por qualidade formal compreendo a versatilidade dos meios, de estilo metodológico, processual, científico, com base no manejo e construção do conhecimento. Conhecimento é o fundamento do processo inovador moderno e a tática principal de intervenção na realidade, tendo-se tornado, por isso, a vantagem comparativa primeira. Impacta decisivamente a cidadania, como querem os educadores, mas igualmente a economia, se esta pretender ser competitiva. Por tratar-se de formação da competência humana através do conhecimento, a questão central está no desafio construtivo, nunca na mera transmissão. Esta faz parte, até porque conhecemos a partir do conhecido, mas é insumo. A simples absorção de conhecimento não faz competência, e se ficarmos apenas nela, reproduzimos a subalternidade, pois mantemos o estudante na condição de cópia, objeto. Hoje podemos definir países subdesenvolvidos como marcados pela condição de cópia, não são capazes de construir conhecimento próprio, vivem à sombra dos outros, tanto na dimensão política (possuem regimes atrelados), quanto na dimensão econômica (trabalham com sucata e são tendencialmente sucata). O sistema educativo não poderia, pois, ser apenas de ensino, instrução, treinamento, porque não elabora a necessária competência humana

para fazer o futuro da sociedade e da economia.

**6** Por qualidade **política** compreendo a intensidade democrática e ética frente ao desafio dos fins e valores sociais. Sem qualidade política, conhecimento é apenas arma, para o bem ou para o mal. É essencial saber discutir a função social e política do conhecimento, sobretudo a sociedade e a economia que nos interessam, solidárias e democráticas, éticas e humanas. É fundamental que não se destrua o meio ambiente, em nome do direito das novas gerações, como é fundamental que se imponha ao sistema produtivo, por ser meio, a desconcentração da renda e, ao sistema político, o controle democrático.

Qualidade política atinge, portanto, o horizonte da cidadania, direitos humanos, organização associativa da sociedade, primazia do bem comum. Frente à educação, conhecimento é apenas meio, um dos meios. Por ser a arma mais potente de inovação e intervenção, não está garantido, de antemão, que seja usada para o bem comum. Educação teria a pretensão de conjugar, no mesmo diapasão, o lado formal e político da competência humana, razão pela qual costuma-se usar o binômio “educação e conhecimento” (Demo, 2001a). É essencial que conhecimento se faça caracteristicamente no ambiente educativo, para que a modernidade não venha de fora para dentro e de cima para baixo. Se buscamos projeto moderno e próprio de desenvolvimento, precisamos da competência humana formal e política para tanto, ou seja, de educação e conhecimento (CEPAL/OREALC, 1982).

## II Educação de qualidade

**7** Podemos definir melhor o que seria educação de qualidade. Deveria dispor de duas virtudes mais frontais: de um lado,

construir a capacidade de reconstruir conhecimento, para que o sujeito domine a arma mais potente de inovação e intervenção na sociedade e na realidade; de outro, fundamentar e exercitar a cidadania. Uma coisa não vai sem a outra, embora uma seja meio e a outra fim. Para visualizarmos melhor esta interdependência, podemos focalizar o problema da ideologia. Para inovar a história e a realidade é mister engajamento político, com certeza. Entretanto, o que inova não é o engajamento, mas a intervenção com base em conhecimento. Engajar-se na inovação ainda não quer dizer saber inovar. Daí inferimos que a qualidade da educação precisa atingir tanto o horizonte da competência formal (manejo e construção de conhecimento), quanto a competência política (tipicamente educativa, da formação do sujeito solidário, democrático, participativo, ético).

Ademais, qualidade política não garante, de si, que se dirija ao bem comum. Não poderíamos negar que a proposta maquiavélica tenha “qualidade política”, ou que o conhecimento europeu, ao colonizar todas as outras culturas, o tenha feito com habilidade política incontestada e efetiva. Qualidade política precisa ser visualizada no contexto da definição pós-moderna de poder, *à la* Foucault (1971) (“arqueologia” do saber) ou *à la* Popkewitz (2001) (conhecimento como efeito de poder). Pode ser fenômeno dialético não linear, ambivalente, cuja dinâmica não se esgota apenas na direção de cima para baixo. Embora os “dominados” se encontrem em posição subalterna, possuem margem de manobra, podendo ocorrer até mesmo a virada de mesa, como a história atesta, seja no assim dito controle democrático (a população pode ser organizada de tal modo que os mandantes não façam o que bem entendem) (Demo, 2001b), seja nas revoluções políticas. Ainda, de modo coerente é preciso reconhecer que, se os dominados um dia chegarem a dominar, não significa necessariamente que implantem

a democracia que antes reclamavam. Pois podem facilmente incidir na mesma tentação de coibir ou eliminar a oposição. Assim, é mister sempre acrescentar ao conceito de qualidade política o signo ético (Buarque, 1994). Na Escola de Frankfurt tornou-se emblema intrigante e mesmo incômodo a reação de Horkheimer ao fim da vida, quando anunciou que “política, sem teologia, é puro negócio”. Queria simplesmente dizer que, sem padrão ético, a política apenas busca vantagens.

**8** Podemos, no outro lado da mesma medalha, definir o que não seria educação de qualidade. Em primeiro lugar, será falso permanecer apenas na quantidade, ou separar dicotomicamente a face formal da política. Podemos, por exemplo, colocar todos os estudantes com idade superior às respectivas séries nas séries próprias, sem a devida aprendizagem. Produzimos números mais agradáveis, sobretudo para os “políticos”, mas não estamos cuidando da aprendizagem como tal.

Em segundo lugar, não pode ser apenas ensino e treinamento. O instrucionismo é avassalador em sala de aula, porque esta se reduz tendencialmente a procedimentos reprodutivos (Demo, 2001c). O estudante é “condenado” a apenas escutar, tomar nota e fazer prova, perdendo a oportunidade de desenvolver o saber pensar e o aprender a aprender (Demo, 1999a).

Em terceiro lugar, não se restringe à transmissão de conhecimento. Como mostram as teorias mais contemporâneas da aprendizagem, mesmo que se quisesse, não é possível “transmitir” conhecimento, porque sempre o interpretamos de alguma forma. Aprender supõe posição de sujeito, não de objeto que apenas engole, recebe. A argumentação hermenêutica sempre apontou para este fato humano, mas dispomos hoje de farta argumentação biológica em favor da tessitura reconstrutiva política da aprendizagem (Maturana/Varela, 1994).

Varela, 1997. Demo, 2001d).

Em quarto lugar, não pode basear-se em didáticas movidas a aulas copiadas para copiar. Embora a aula faça parte natural do ensino, é expediente apenas supletivo de aprendizagem, tornando-se equívoco clamoroso fazê-la tática central didática. Não se trata apenas de “melhorar” a aula, para que se torne mais motivadora, mas sobretudo de a “superar”, para que se privilegie a aprendizagem, não a simples instrução.

**9** A competência humana atual, diante dos desafios da inovação e da cidadania, lança pretensões específicas, que supõem sempre atitude reconstrutiva diante da vida, sem necessariamente ser construtivista (Grossi/Bordin, 1993, 1993a). No lado formal, são alguns critérios de qualidade da educação:

- a) capacidade de pesquisa, para ler criticamente a realidade;
- b) elaboração própria, para saber reconstruir projeto próprio;
- c) teorização das práticas, para saber intervir criativamente;
- d) atualização permanente, para estar à frente dos tempos;
- e) saber pensar, argumentar, fundamentar, aprender.

O contrário disso é a condição de cópia copiada, com base em didáticas reprodutivas, marcadas pelo instrucionismo. São, pelo menos em parte, imbecilizantes, porque tolem a competência fundamental da capacidade de construção autônoma do conhecimento. São indicadores clássicos negativos deste tipo de didática a aula repetitiva, a prova reprodutiva, a “decoreba” como tática central de absorção, a avaliação pela mera frequência e disciplina moralista e assim por diante.

**10** No lado político, são alguns critérios de qualidade da educação:

- a) politicidade do processo reconstrutivo de conhecimento, à

medida que, sabendo pensar e aprender, forjam-se as condições básicas de intervenção alternativa;

b) constituição da autonomia do estudante, à medida que, sabendo pensar, tornar-se cada vez mais capaz de conduzir sua emancipação; isto pode aparecer em virtudes da elaboração própria e da pesquisa;

c) parte fundamental desta autonomia está em saber elaborar projeto próprio, num primeiro plano, textos próprios, e, ao longo do trajeto, projeto alternativo de vida; sabendo ler crítica e criativamente a realidade, pode desenhar futuro alternativo, combatendo e superando a pobreza política;

d) práticas mais participativas de aprendizagem, aprendendo a trabalhar em equipe, sem desfigurar a necessidade de trabalho individual, tornando-se mais solícito com os companheiros, assumindo tarefas coletivas e comuns;

e) desenvolvimento de noções e práticas de cidadania, direitos humanos, desenvolvimento sustentável, solidariedade;

O contrário disso é a condição de massa de manobra, objeto de manipulação alheia, resto e sucata, com base em didáticas repressivas que mantêm no aluno a condição de mero objeto de aprendizagem copiada. São tipicamente imbecilizantes, porque coíbem o sujeito competente, atrelando-o à função ideológica e degradante de insumo instrumentalizado a serviço dos privilégios das elites. Indicador típico é a “moral e cívica”, entendida como adestramento conservador, ou, na linguagem de Orlandi (1996, 2001), o discurso autoritário do professor. Educação

de qualidade, de modo algum, confunde-se com as propostas da “qualidade total”, a começar pela contradição nos próprios termos desta, pois, sendo qualidade conceito eminentemente dialético, jamais poderia ser “total”. Esta designação lhe retira, desde logo, sua processualidade e dinâmica crítica, transformando-a em produto mercadológico (AEC, 1994).

### III. Objetivos da avaliação qualitativa

**II** Para garantir qualidade **formal** do processo educativo, a avaliação qualitativa busca saber, para mudar:

a) até que ponto a didática é reconstrutiva, no sentido específico de mobilizar o aluno a ser o sujeito central do processo educativo;

b) até que ponto o professor é capaz de manejar e produzir conhecimento, para poder organizar o mesmo processo no aluno;

c) até que ponto, a avaliação do desempenho do aluno privilegia o processo reconstrutivo próprio, e não aula, prova e cola;

d) até que ponto os apoios didáticos que facilitam a atitude reconstrutiva estão presentes e são efetivados na própria escola (biblioteca, videoteca, material didático próprio, eventos mobilizadores como feiras de ciência, ambientes de pesquisa, laboratório, experimentação etc.);

e) até que ponto a escola é atualizada em termos de conhecimento e atinge desempenho competente nos alunos e professores;

f) até que ponto saber pensar e aprender a aprender estão presentes na prática escolar dos estudantes.

**12** Por ser questão qualitativa, a aferição é particularmente árdua, além de supor inovações por vezes penosas sobretudo no professor. É indispensável que ele mesmo saiba reconstruir conhecimento e se mantenha atualizado permanentemente, assumindo como função principal orientar o mesmo processo reconstrutivo no aluno. Haverá aula, mas é expediente instrumental. A transmissão de conhecimento é fundamental, mas é insumo. Importante será mudar o sistema de avaliação, ultrapassando os cuidados em torno da aula como *show*, para garantir que o aluno consolide a competência formal de manejo e reconstrução de conhecimento. É preciso motivá-lo a pesquisar, a elaborar com mão própria, a argumentar e a contra-argumentar, a procurar conhecimento com autonomia e reconstruí-lo, a ler criticamente de modo sistemático, e assim por diante. Apoios advindos da instrumentação eletrônica podem ser muito úteis.

Será, também, pertinente introduzir testes de conhecimento, em pontos estratégicos do fluxo escolar (por exemplo, ao terminar a 4ª série, a 8ª série), tendo em vista garantir que a competência formal prevista no currículo se efetive. O investimento na qualidade do professor, tanto em termos de atualização permanente, quanto de valorização sócio-econômica, é considerado a peça-chave da qualidade.

**13** Para fomentar a qualidade **política** do processo educativo, a avaliação qualitativa busca acompanhar e garantir:

a) marca especificamente educativa da ambiência escolar, ou tipicamente formativa, para além do mero ensino e da mera aprendizagem; expediente sugestivo pode ser a elaboração de textos próprios, para poder averiguar

até que ponto manifestam autonomia, argumentação, fundamentação, raciocínio coerente, além de perspectiva crítica, original, alternativa;

b) interesse persistente em discutir fins e valores, ética e compromisso social, tendo em vista orientar para a vida autônoma e solidária;

c) construção e reconstrução constante do projeto pedagógico, que conjugue com sabedoria meios e fins, em particular a formação do sujeito histórico competente formal e politicamente;

d) ambiente sadio, produtivo e democrático de todos os recursos humanos envolvidos na escola, diretores, professores, técnicos, servidores, alunos, de tal sorte que democracia seja discutida e praticada, sem prejuízo da qualidade formal, mas em consonância mútua;

e) organização constante de eventos e processos, curriculares e paracurriculares, que fomentem o exercício da competência política, sobretudo nos alunos;

f) promoção sistemática de iniciativas próprias dos estudantes, que aliem capacidade crescente de manejar conhecimento com capacidade intensa de intervenção alternativa na realidade.

**14** Nesta parte, a aferição é ainda mais árdua, por tratar-se de processos muito complexos, profundos e lentos, como é, por exemplo, o ritmo da preparação para a vida. Favorecem a qualidade política certamente, o diálogo aberto entre todos, que permite não encobrir problemas ou evita impor ideologias

e privilégios, o ambiente ético e produtivo de trabalho, a dedicação dos professores para superar, coletivamente, todos os riscos de fracasso no aluno, a lógica do bom exemplo em todos, e assim por diante.

A discussão crítica dos fins e valores da escola é talvez o expediente mais seguro para promover o processo de formação da competência política, colocando sempre sob o crivo da consciência e da busca incessante os objetivos da educação e do conhecimento. Faz parte da qualidade política não unilateralizar os termos, sacrificando a qualidade política à formal (como se domínio técnico dispensasse democracia), ou a qualidade formal à política (como se ideologia substituísse conhecimento). É preciso evitar democratismos, corporativismos, bem como autoritarismo e ambiências tecnicistas. Como a árvore se conhece pelos frutos, a qualidade política pode, muitas vezes, ser mais facilmente apercebida depois, quando os alunos deixaram a escola e estão na vida. Vê-se, então, se estão de fato preparados. Mesmo assim, é fundamental que toda escola saiba monitorar o desenvolvimento da qualidade política de seus estudantes, tendo em vista que a formação à cidadania é sua razão maior de ser.

**15** Pode-se afirmar, hoje, que a escola padece, como regra, de todos os problemas,

em particular a escola pública. Não dispõe de quantidades mínimas (mal equipada, mal conservada, sem apoios assistenciais etc.). Nela aprende-se pouco e mal, de tal sorte que dificilmente se pode garantir que a competência formal seja realidade. Também nas escolas privadas, onde o desempenho funcional é bem mais evidente, a didática da “decoreba” domina o processo, e produz, em penca, “idiotas especializados”. Passam no vestibular, para poderem estudar melhor e de graça, mas de modo algum preparam-se para a vida.

Quanto à qualidade política, a própria realidade do fracasso escolar majoritário fala por si. Em vez de lugar principal da equalização de oportunidades, a escola continua seletiva, em primeiro lugar contra os pobres, e, depois, contra os que são menos aptos a decorar matéria. O atraso mais comprometedor do país está no atraso em educação e conhecimento. Se quiser ter e fazer oportunidade de desenvolvimento, precisa resolver este problema de vez. A avaliação qualitativa colabora em desvendar o problema e propor soluções que ultrapassam expressões quantitativas, e atingem o âmago da competência humana histórica em termos de construção do conhecimento e realização da cidadania (Saul, 1988. Triviños, 1987. Lüdke/André, 1986. Haguette, 1987).

### **Bibliografia**

AEC. Revista de Educação. 1994. Qualidade Total na Educação – A mudança conservadora. Ano 23, No 92, jul./set. AEC do Brasil, Brasília.

BUARQUE, C. 1994. A Revolução nas Prioridades – Da modernidade técnica à modernidade ética. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

CEPAL/ORELC. 1992. Educación y conocimiento - Eje de la transformación productiva con equidad. CEPAL, Santiago.

DEMO, P. 1995. Avaliação qualitativa. Cortez, São Paulo.

DEMO, P. 1988. Ciencias sociales y calidad. Narcea, Madrid.

- DEMO, P. 1999. Pesquisa e Construção de conhecimento - Metodologia científica no caminho de Habermas. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 2<sup>a</sup> ed.
- DEMO, P. 1999a. Questões para a Teleducação. Vozes, Petrópolis.
- DEMO, P. 2001. Educação e Qualidade. Papirus, São Paulo.
- DEMO, P. 2001. Pesquisa e Informação Qualitativa. Papirus, Campinas.
- DEMO, P. 2001a. Educação & Conhecimento - Relação necessária, insuficiente e controversa. Vozes, Petrópolis.
- DEMO, P. 2001b. Cidadania Pequena. Autores Associados, Campinas.
- DEMO, P. 2001c. Conhecer & Aprender - Sabedoria dos limites e desafios. ARTMED, Porto Alegre.
- DEMO, P. 2001d. Saber Pensar. Cortez, São Paulo.
- FOUCAULT, M. 1971. A Arqueologia do Saber. Graal, Rio de Janeiro.
- GROSSI, E.P. & BORDIN, J. (Org.). 1993. Construtivismo pós-piagetiano - Um novo paradigma sobre aprendizagem. Vozes, Petrópolis.
- GROSSI, E.P. & BORDIN, J. (Org.). 1993. Paixão de Aprender. Vozes, Petrópolis.
- HAGUETTE, T.M.F. 1987. Metodologias qualitativas na sociologia. Vozes, Petrópolis.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. 1986. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. EPU, São Paulo.
- MATURANA, H./VARELA, F. 1994. De Máquinas y Seres Vivos – Autopoiesis: la organización de lo vivo. Editorial Universitaria, Santiago.
- ORLANDI, E.P. 1996. A Linguagem e seu Funcionamento – As formas do discurso. Pontes, Campinas.
- ORLANDI, E.P. 2001. Análise de Discurso. Pontes, Campinas.
- PAIVA, V. 2001. Qualificação, Crise do Trabalho Assalariado e Exclusão Social. In: Gentili, P. & Frigotto, G. (Orgs.). A Cidadania Negada - Políticas de exclusão na educação e no trabalho. Cortez, São Paulo, p. 49-64.
- PNUD/ONU. 1990/2001. Human Development Report. ONU, New York.
- POPKEWITZ, T.S. 2001. Lutando em Defesa da Alma – A política do ensino e a construção do professor. ARTMED, Porto Alegre.
- SAUL, A.M. 1988. Avaliação emancipatória - Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. Cortez, São Paulo.
- TRIVIÑOS, A.N.S. 1987. Introdução à pesquisa em ciências sociais - A pesquisa qualitativa em educação. Atlas, São Paulo.
- VARELA, F.J. et alii. 1997. The Embodied Mind – Cognitive science and human experience. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.