

Apontamentos da Psicanálise de Grupos na Formação de Professores em um Pequeno Grupo de Pesquisa

Group Psychoanalysis notes on Teacher training in a Small Research Group

Thiago Mendonça

Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde,
Universidade Federal de Viçosa, *campus* Florestal
t.mendonca@ufv.br

Washington Luiz Pacheco de Carvalho

Departamento de Física e Química, Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira,
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
washcar@dfq.feis.unesp.br

Resumo

Este trabalho busca investigar de que maneira formações psíquicas ocorridas num Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) na interface universidade-escola afetam as pretensões formativas dos professores participantes. Para tanto, recorreremos aos pressupostos da Psicanálise de Grupos de Kaës e à concepção do professor como intelectual transformador de Giroux. A constituição dos dados incluiu a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro professores, sendo as categorias analisadas nesse recorte o aparelho psíquico grupal e as alianças inconscientes. Constatamos que o ingresso de cada novo membro no grupo deve ser acompanhado de investimentos narcísicos por parte dos demais sujeitos agrupados, assim como que as renúncias e concessões fazem parte da constituição do agrupamento em maior ou menor grau. Ainda, ressaltamos a importância de trabalhos que valorizem a interação dos sujeitos em grupo, de maneira que possam ampliar a discussão e compreensões sobre como são afetados e como afetam os processos de construção do conhecimento.

Palavras chave: formação docente, experiência formativa, processos e formações psíquicas.

Abstract

This work seeks to investigate how psychic formations occurred in a Small Research Group (PGP, in Portuguese) at the university-school interface affect the training intentions of its participating teachers. In order to do so, we used assumptions of Kaës' Group Psychoanalysis and to the notion of teachers as transformative intellectuals by Giroux. The data constitution included semi-structured interviews with four teachers and the categories analyzed in this section were the group psychic apparatus and unconscious alliances. We note that the admission of each new member into the group must be accompanied by narcissistic investments by the other members, as well as that renunciations and concessions are part of

the constitution of the group of one way or another. Still, we emphasize importance of works like this, since they can broaden the discussion and understandings about how they are affected and how they affect the process of knowledge construction.

Key words: teacher education, formative experience, psychic processes and formations

Introdução

Pretendemos nesse trabalho apresentar os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito de um Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) ligado ao Projeto Observatório da Educação com foco em iniciação à Matemática e às Ciências (OBEDUC), edital 38-2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). O PGP aqui descrito pode ser entendido como um grupo de aprendizagem na interface universidade escola, tendo espaço em uma escola pública do interior paulista e sendo composto por atores de diferentes áreas, tanto da universidade quanto da escola, ficando a coordenação por conta de uma professora de Língua Portuguesa da unidade escolar. Constituído em 2011, o grupo se dedica à discussão e constituição de questões sociocientíficas (QSC) no âmbito de temas da realidade local da escola, buscando também ampliar suas compreensões sobre as avaliações em larga escala e sobre a formação de professores.

Para tanto, o grupo realiza reuniões semanais ou quinzenais durante as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), horário destinado à formação docente na rede estadual de São Paulo. Abordando temas e questões controversas, o grupo direciona suas atividades para a discussão de textos e planejamento de ações relacionadas às compreensões e práticas educativas com relação direta com o trabalho em sala e o desenvolvimento de sequências didáticas de natureza interdisciplinar nos ensinamentos fundamental e médio. Prezando pela coletividade e horizontalidade das relações, todas as leituras e temas estudados no grupo são escolhidos no coletivo e procuram atender às demandas formativas do mesmo, buscando aproximações com a bibliografia prescrita pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

No âmbito dessa pesquisa, nos interessava conhecer de que forma um agrupamento com essas características contribui com a experiência formativa dos profissionais que o constituem. Entendemos, por experiência formativa, o processo de produção e legitimação de significados e experiências que levem o sujeito a um conhecimento emancipador, sendo capaz de “intervir em sua própria autoformação, na formação dos outros e no ciclo socialmente reprodutivo da vida em geral” (MCLAREN, 1997, p.xvii). Emancipar-se, assim, seria produzir experiências vividas permeadas por relações sociais democráticas (GIROUX, 1997) e que nos possibilitem reconhecer as diferenças e contradições relacionadas aos aspectos sociais e institucionais que condicionam o fazer educativo (CONTRERAS, 2002), condizendo, então, com o modelo de professor como intelectual transformador preconizado por Giroux (1997).

Nesse viés e recorrendo a Zimmerman (1997, p.26), para quem “o ser humano é gregário por natureza e somente existe, ou subsiste, em função de seus inter-relacionamentos grupais”, ressaltamos a importância dos aspectos sociais no processo de constituição psíquica do sujeito (VIOLANTE, 2000), de modo que a opção por lançar um olhar psicanalítico sobre a história do PGP partindo do discurso de seus partícipes se torna uma “... possibilidade de realizar suas descrições por meio de uma narrativa individual ou memória histórico-social, marcada por momentos de dificuldades, de sucesso e, possivelmente, por fases que explicitem o processo ocorrido” (VILLANI et al., 2011, p.331).

Face o exposto, a questão norteadora desse trabalho é: como os aspectos interpessoais podem influenciar a experiência formativa de participantes de um PGP de modo que estes se percebam ao mesmo tempo como parte constituída e parte constituinte do grupo? Em vista disso, nosso objetivo foi o de investigar de que maneira formações psíquicas grupais afetam as pretensões formativas de professores do PGP em questão.

A psicanálise de grupos e a formação de professores

No contexto desse trabalho, creditamos à psicanálise a possibilidade de fornecer respostas acerca do papel e da influência do grupo enquanto construto psíquico coletivo sobre as ações formativas de um PGP. Assim, o grupo pode ser entendido como um artifício que relaciona e vincula intersubjetivamente diferentes sujeitos e seus inconscientes, produzindo determinadas formações e processos psíquicos (KAËS, 1997). A psicanálise de grupos se preocupa com essas formações e processos, compreendendo o sujeito em uma dupla posição no grupo, que é parte constituinte ao mesmo tempo em que é parte constituída pelo agrupamento.

Na relação do sujeito com o grupo e desse com o primeiro:

O sujeito contribui para a formação e manutenção da realidade psíquica no grupo [...] O grupo, por sua parte, pelas funções tróficas e protetoras que é capaz de desempenhar, pelas representações que nele se formam dele próprio e, de seus sujeitos, fornece os marcos identificatórios, as predisposições significantes, os sustentáculos dos processos da formação e da manutenção do Eu, as barreiras, limites, capacidades de absorver e sistemas de defesa utilizáveis pelos membros do grupo (KAËS, 1997, p.195).

Nesse sentido, estar em grupo é consentir a não realização direta e egoísta dos próprios fins pulsionais, uma vez que a precedência do grupo acompanha o sujeito tanto quanto a compreensão de que não é o centro e a origem do agrupamento, mas apenas um entre todos os outros (KAËS, 1997). Nessa mesma toada, Freud já reconhecia que uma das formas de passar da pluralidade para o grupo tem relação com a renúncia mútua, de modo a constituir os fundamentos do espaço psíquico dos grupos, na medida em que todos renunciam de seus alvos pulsionais em prol de um objeto desejado coletivamente.

Nesse sentido, o sujeito pode estar em grupo e sentir-se parte do todo, não se sentir parte do mesmo ou até mesmo romper, ainda que inconscientemente, com tal grupo. Estar em grupo, assim, representa abandonar objetos, formações e processos psíquicos não pelo interesse de “estar em grupo”, mas em função das identificações constituídas, de modo que cada um coloca no grupo formações e processos adequados à sua participação a partir do processo grupal vivenciado (KAËS, 1997).

A existência de objetos comuns e compartilhados entre os participantes de um grupo e a atribuição de valor positivo e peso determinante às relações intersubjetivas e aquelas estabelecidas com o grupo são apenas alguns dos fatores que determinam a união de um grupo de pessoas. Podemos mencionar ainda as “identificações comuns, enunciados e discursos partilhados, fundadores, para o sujeito e para aqueles com que está ligado, ideais comuns, sem os quais nenhum agrupamento é possível” (KAËS, 1997, p.107) como outros fatores responsáveis pela manutenção da coesão grupal.

Kaës (1997) apresenta as alianças inconscientes como responsáveis pela formação e manutenção da realidade intersubjetiva a partir da influência que exercem sobre processos, funções e estruturas internas em cada membro da relação grupal, estando intimamente ligadas à ideia de obrigação e de submetimento. Nesse viés, se inscrevem em dois espaços psíquicos

distintos e relacionados: o inconsciente do sujeito e o inconsciente na relação em grupo ou com mais de um outro. Na classificação de Kaës (2014), as alianças podem ser estruturantes, defensivas e alienantes.

Das estruturantes, que podem primárias ou secundárias, Kaës (2014) cita o caso da aliança de afinção estabelecida entre a mãe e o bebê, o contrato narcísico e o pacto ou contrato de renúncia à satisfação imediata dos objetivos pulsionais destrutivos, cujo papel é fundamentar a vida psíquica no espaço psíquico do sujeito e na intersubjetividade (KAËS, 2014). Quanto às defensivas, que representam mecanismos de defesa individuais e coletivos, destaque deve ser dado ao pacto denegativo. As alianças do tipo alienantes, cujo princípio é o de organização coletiva em prol de influenciar, dominar ou destruir um outro alguém ou um grupo, sendo um exemplo um time de futebol. Com finalidade de alienação e ataque, as principais modalidades dessa aliança são o pacto narcísico e outras modalidades associadas ao negativo e à psicopatologia (KAËS, 2014).

No que se refere ao pacto da renúncia, a aliança que leva esse nome é precedida por outros elementos e, por isso, considerada aliança estruturante secundária, a partir da qual são abandonadas as condições e objetos destrutivos, representados pelos conteúdos reprimidos ou negados (KAËS, 2014).

Já o contrato narcísico tem características de uma aliança de base e é uma das primeiras a colaborar estruturalmente com o desenvolvimento da vida psíquica. Cabe destacar ainda que o contrato narcísico traz luz à questão do reconhecimento ao garantir que o sujeito se perceba em uma relação diacrônica ou sincrônica na medida em que se reconhece como pertencente ou não pertencente, como integrado ou excluído (KAËS, 2014).

Metodologia de constituição e análise dos dados

De natureza qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994; ESTEBAN, 2010), o presente trabalho foi realizado no contexto de um PGP existente em uma escola pública de Educação Básica em um município de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo. Os dados foram constituídos a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores participantes do grupo.

As perguntas foram feitas de modo a propiciar a livre expressão dos participantes no que se refere à sua formação profissional, o tempo de docência, o início da carreira e seu ingresso e atuação no PGP, fornecendo subsídios para uma reconstrução analítica do sujeito entrevistado por meio do referencial teórico utilizado. Interessava-nos saber como esses professores perceberam a ida da universidade à escola e a proposição da parceria por meio do Projeto Obeduc.

Identificados de S1 a S4, os professores participantes dessa pesquisa atuam nas seguintes disciplinas: S1, licenciada em História e Biologia, professora da primeira por 25 anos; S2, farmacêutica e licenciada em Química e Ciências, leciona há 23 anos; S3, licenciada em Pedagogia e Geografia, possui também formação em Libras, professora há 3 anos; S4, licenciado em Biologia, especialista em Gestão Ambiental, leciona Biologia há 5 anos. Quando for o caso, o pesquisador será identificado pela letra P.

A figura abaixo representa a linha do tempo do PGP sobre o qual debruçamos essas nossas análises e os quatro professores que entrevistamos. Trata-se de uma síntese que localiza o PGP no tempo, com seu início em 2011 e a manutenção da sua atividade até o início de 2016, demonstrando assim as pretensões de continuidade dos trabalhos.



Figura 1. Representação da linha do tempo do PGP analisado tendo em vista o ingresso e permanência de cada professor entrevistado.

O espaço em branco à esquerda da figura representa a pré-história do grupo, onde podemos encontrar todos os grupos que fizeram parte da vida das pessoas que passaram a constituir o PGP quando da sua criação ou mesmo depois disso. Os retângulos coloridos compreendem o período do ingresso e, ou saída e reingresso de cada professor que entrevistamos ou mesmo sua permanência até o fechamento da escrita desse texto, enquanto a linha vermelha na horizontal representa o pesquisador e sua história no grupo.

Durante uma das reuniões do ano de 2015, um convite foi aberto a todos que participavam do grupo àquela época e, conforme demonstravam interesse, agendamos as entrevistas, apresentamos e colhemos assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e buscamos propiciar aos participantes a livre expressão a cada pergunta feita. As entrevistas foram gravadas em formato digital e transcritas em sua integralidade, sendo as análises embasadas a psicanálise de grupos de Kaës (1997, 2014) que parte da teoria freudiana em busca de entendimentos mais aprofundados acerca da ideia de grupo como espaço intersubjetivo. Por uma questão de recorte, duas das categorias que emergiram desse referencial são apresentadas nesse trabalho: o aparelho psíquico grupal e as alianças inconscientes.

Discussões

Ao referir-se à sua entrada no grupo, evidenciamos que a professora S1 cria as condições para participar das reuniões e atividades do PGP a partir do abandono parcial da realização de alvos pulsionais relacionados à sua casa e à sua família em prol da sua entrada no grupo, como no trecho a seguir:

S1: Eu achei legal, [...] e eu tenho uma vida muito corrida, o que judia de mim é eu sou do lar, o que ganho não é suficiente pra né, vai pagar uma, duas pessoas pra me ajudar, então eu cuido de três filhos, eu tenho a minha casa, eu tenho não sei... a escola, tenho que preparar a aula, depois uma coisa a mais, na fase que eu estou, já em final de carreira... então no começo é aquela questão, fica difícil, eu queria, porque coça né? Eu queria, mas eu não consigo, é... questão física mesmo [...]

Nessa toada, Kaës (2014, p.96) define a renúncia como “aquilo que se deve perder de prazer para que a relação e a cultura possam se formar e manter-se”, de modo que S1 abre mão de contribuir para a constituição e manutenção do aparelho grupal.

No caso da professora S2 e sua jornada tripla, entre escola, farmácia e casa, citando que já fora aprovada em três concursos públicos para o provimento do cargo de professora, mas não se efetivou em nenhum deles por conta da sua atuação na Farmácia Municipal, permanecendo na condição de professora da categoria F, não estabilizada. Percebemos o contrato de renúncia à estabilidade na carreira docente que S2 fez em prol da família e da Farmácia.

S2: É, eu prestei o concurso três vezes, passei nas três, mas não fui me efetivar em nenhuma né, devido a outro fat... o outro paralelo que eu tenho aí [atua como farmacêutica na Farmácia Municipal] então porque pra mim era muito longe, eu já era casada, tinha filho. Esse lado do magistério que eu acho muito ingrato. Eu acho muito difícil de analisar... isso aí vem lá de cima, sei lá.

Kaës (2014) lembra que a renúncia pode advir de forma impositiva ou voluntária. Não nos cabe, assim, julgar a relevância ou a validade de tal renúncia, apenas, então, nos detemos à constatação de que possivelmente se instaurou o contrato de renúncia junto a sua família, o qual foi mais forte que o contrato que poderia ter estabelecido junto à escola e seus pares.

Sobre a ideia de “estar em grupo”, Kaës (2014, p.98) relembra que “a renúncia implica também que o contrato narcísico traga a segurança de base para o sujeito para que encontre um interesse por assumir seu lugar na comunidade”, ou seja, o grupo ora constituído passa a ser local de construção de sentidos e de investimento mútuo para com o sujeito participante. Incluímos, assim, um trecho da entrevista de S4, em que esse professor comenta sobre a ausência de participação de muitos dos professores presentes nas reuniões, inclusive apontando para esse estar “efetivamente” no grupo:

S4: É feita a leitura, mas aí em alguns momentos há a discussão né, apesar de não achar positivo alguns professores ficarem quietos né, porque na horas das discussões ali é... alguns se manifestam, ajudam na discussão, mas tem sempre uma parcela assim que talvez não, talvez seja pelo teor né do texto, do livro, é... mas eu acho assim que todos deveriam de alguma forma se manifestar, mas assim não é obrigação deles fazerem isso, mas é seria interessante, seria legal. Porque eu fico com aquela dúvida: “o que ele tá pensando?”, né?

P: como o aluno quieto na sala de aula, né?

S4: é! [...] É que eu gosto de me manifestar, na hora lá da leitura e tal né, mas eu acho interessante, porque é uma das propostas do ATPC né, o estudo, é... é essa parte de formação do professor.

Desse modo, S4 não apenas se mostra atento ao teor das discussões realizadas no seio do grupo, como percebe os colegas que não participam ou se fazem apenas presentes fisicamente.

No caso da professora S3, que ao ingressar no grupo encontrou dificuldade de compreender o que ocorria, evidenciamos no trecho a seguir a necessidade que sentia de ser investida narcisicamente pelos demais membros do grupo, para que assim se sentisse parte constituinte e constituída:

S3: perdidíssima [risos], porque eu não tinha noção né do que acontecia, eu comecei a fazer o ATPC e fiquei sabendo o que que significava ATPC, né o que realmente era discutido e tal. Aí eu comecei a fazer o PGP, aí ó “você vai ter que fazer”, e tal [...] aí quando foi colocado no plano sobre o padrão de beleza, que nós começamos a trabalhar, com os alunos, trazer os resultados e tal, aí eu comecei a ficar mais familiarizada ali com o grupo, porque eu chegava lá perdidinha de tudo [risos], aí o [professor de Geografia, ex-participante do PGP] também, [...] me ajudou bastante, foi me orientando, como que devia de fazer e tal [...].

Percebemos que tão logo o trabalho foi levado para o planejamento e execução da sequência didática interdisciplinar, a professora conseguiu encontrar em outro professor da mesma área o investimento e apoio necessários para compreender as atividades e a ideia de PGP, denotando a presença de uma malha identificatória entre eles, propiciada, possivelmente, por atuarem na mesma área de conhecimento.

Já S1 traz em um trecho de sua entrevista sobre a solidão pregressa percebida apenas após o seu ingresso no grupo e a sensação de ter assumido seu lugar naquela comunidade, o PGP:

S1: [...] onde eu tô errando, porque eu sofri sozinha no passado, que que eu fiz? Tá errado. Vou mudar. A gente sofreu sozinho. E com vocês não, eu vejo vocês um... um potencial gigantesco e o pessoal não entra porque talvez tenha medo de errar, medo de falar alguma coisa que tá errada, eu não tenho medo não. Se tiver errado a gente aprende, tá aqui pra aprender, né? Ninguém nasceu sabendo, eu... eu... eu... mais não são todas as pessoas assim, elas têm certa reserva, “puxa, eu já tô mais de idade, vou fazer uma pergunta que [...].

O trecho reforça o apreço de S1 pela interação e pela noção de grupo, de formar-se no coletivo e na interação, afirmando mais adiante que não gosta de termos como o “indivíduo sozinho”, ao passo que trazemos Freire e a ideia de uma formação balizada na transformação social:

Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação (FREIRE, 2002, p.126).

Já para o professor S4, o PGP assumiu o papel que acabou representando um momento de resgate de sua autoestima docente, como demonstra o trecho a seguir:

S4: porque... não... você acaba se sentindo valorizado assim, num universo que os professores são criticados, tem essa cobrança do governo, da Secretaria de Educação, essa cobrança da mídia, dos alunos, entendeu? Você entra na sala de aula, você é cobrado por aluno, tem o aluno lá que ele às vezes ele se sente superior ou ele se sente fora, vamo dizer, ele se sente deslocado, são dois extremos: o aluno deslocado, não tá nem aí pra nada... eles te cobram, os pais te cobram, enfim, e aí você chega num ambiente que ali existe uma discussão sobre a educação, sobre essas questões sociocientíficas, né? E que de vez em quando a gente, né? Com dificuldade, consegue produzir alguma coisa, eu acho que... eu me sinto de uma certa maneira importante.

Dessa maneira, compreendemos que o agrupamento nos moldes descritos parece ter possibilitado o diálogo com os pares acerca de assuntos de interesse coletivo, objeto de compartilhamento deste com os demais professores e que abrangem os problemas vivenciados por eles na prática e na comunidade.

Considerações finais

O fato de nos propormos a descrever e interpretar conforme se revelam aspectos do mundo subjetivo grupal desses professores nos colocou frente a temáticas relacionadas à forma como percebem a dinâmica de funcionamento do grupo, seus princípios e suas ações, a compreensão e avaliação que fazem desses conteúdos quanto à sua pertinência para o grupo como um todo e para cada sujeito participante. Além disso, são expostas as dificuldades coletivamente encontradas no trabalho docente e naquele realizado no PGP, aqui entendido como um local de tensionamento e provocações que auxilia cada um e o próprio grupo na construção de suas identidades coletivas e também individuais.

Cabe ressaltar que a partir do momento em que ingressamos em novos grupos, adentramos em realidades psíquicas coletivas próprias e passamos a ser investidos em maior ou menor grau, para ali permanecer. Isso significa que a forma como um novo membro é recebido pelos demais pode determinar a sua permanência ou não em um determinado agrupamento, como no caso de S3.

Apontamos, assim, a necessidade de ampliar os investimentos narcísicos com esses professores para que se sintam não observadores externos ou visitantes, mas sim eles, servidores e beneficiários do agrupamento (KAËS, 1997). Esse investimento pode ocorrer na forma de abertura de espaços para fala e expressão, de modo que todos possam colocar suas angústias e ansiedades perante o que se faz no coletivo do grupo. Parece-nos que o sucesso de determinadas empreitadas realizadas pelo grupo adveio ou não da renúncia feita por cada sujeito e do quão foi investido pelo grupo para que se sinta parte do mesmo, como no caso de S1 e S2, cada qual com sua renúncia.

Nesse viés, cabe-nos elucubrar sobre o fato de a presença no grupo não significar, necessariamente, a renúncia a aspectos da vida externa à escola. Estar no grupo poderia ser sinônimo de apenas cumprir uma determinada carga horária semanal de ATPC e isso fica mais evidente quando voltamos a falar de cada professor em individual, pois concessões e renúncias foram feitas por todos em algum momento da carreira profissional. Ainda que não nos caiba julgar se o tipo de renúncia favorece um grupo familiar ou profissional, é fato que essas renúncias ocorrem e que elas têm influência no futuro do agrupamento eleito e também do preterido.

Compreendemos ainda que o PGP ideal deveria se reunir em horário fora da carga horária dos professores, pois “estar efetivamente em grupo” e sentir-se parte constituída e constituinte do mesmo requer certo grau de envolvimento, interesse de participar de uma realidade psíquica construída coletivamente e, principalmente, a configuração da renúncia genuína da satisfação imediata de alguns de seus alvos pulsionais, algo que a ATPC enquanto espaço institucionalizado não consegue proporcionar, ainda que a participação no PGP não seja obrigatória.

Dessa forma, compreendemos o PGP como um espaço que pode vir a valorizar ainda mais as subjetividades, as escolhas, os dilemas e as contradições pessoais, mas também o desvelamento e a superação da racionalização técnica em busca da (re)aproximação de concepção e execução do trabalho docente. As subjetividades individuais, processos e formações psíquicas influenciam as pretensões formativas dos professores na medida em que o PGP se constitui como um espaço de troca de experiências e produção de sentidos para a construção de uma sociedade mais humana, democrática e justa.

Ressaltamos, por fim, a importância trabalhos que valorizem a interação de sujeitos da universidade e da escola em grupo, de maneira que possam ampliar a discussão e compreensões sobre como são afetados e como afetam os processos de construção do conhecimento, como no caso do PGP relatado.

Agradecimentos e apoios

À CAPES pelo financiamento do Projeto Obeduc e pela bolsa de fomento, bem como a todos os participantes do PGP, parceiros desde o princípio e sempre.

Referências

BOGDAN, R. & BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KAËS, R. **As alianças inconscientes**. São Paulo: Ideias e Letras, 2014.

KAËS, R. **O grupo e o sujeito do grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MCLAREN, P. Prefácio: Teoria Crítica e o Significado da Esperança. In: GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.xi-xxi, 1997.

VILLANI, A.; BAROLLI, E.; ARRUDA, S.; FRANZONI, M. VALADARES, J.M.; GURIDI, V. & FERREIRA, D.B. Contribuições da psicanálise para uma metodologia de pesquisa em educação em ciências. In: SANTOS, F.M.T. & GRECA, Ileana Martins (Orgs.). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias**. 2ªed. Ijuí: Ed Unijuí, 2011, p.323-390.

VIOLANTE, M.L.V. Pesquisa em Psicanálise. In: PACHECO FILHO, R.A.; COELHO JUNIOR, N. & ROSA, M.D. **Ciência, Pesquisa, Representação e Realidade em Psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo/EDUC, 2000, p.109-117.

ZIMERMAN, D.E. Fundamentos Teóricos. In: ZIMERMAN, D.E. & OSORIO, L.C. **Como trabalhamos com Grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.23-31.