

TRABALHO DOCENTE COMO PRODUÇÃO SUBJETIVA: SEU IMPACTO NA CRIATIVIDADE E NO ENSINO DE HISTÓRIA

Maria de Fátima Magalhães Mariani
Mestre em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB)
E-mail: fatimariani12@gmail.com

Palavras-chave: Trabalho Docente. Sentido Subjetivo. Ensino de História. Criatividade.

Introdução

As pesquisas em ciências humanas têm se interessado cada vez mais pelos estudos do cotidiano das pessoas singulares. Dentre os autores que trouxe o anônimo ordinário para dentro do campo científico está Michel de Certeau. Analisar as práticas do cotidiano para Certeau (1996) é uma forma de dar credibilidade às vozes do anonimato. O cotidiano é uma produção criativa de personagens anônimos e se concretiza na diversidade de suas práticas, nas maneiras de fazer e de atuação em diversos contextos.

Esse herói anônimo de que fala Certeau inventa sua arte de viver na sociedade de consumidores. Esse ser singularizado já fora definido como partidário da “contracultura”. Entretanto nos diversos momentos históricos utilizou da bricolagem para driblar os tipos de operações que minam o seu poder de fazer e de se dar uma linguagem própria. São maneiras do tipo “táticas” que, diferente da estratégia, não delimitam as fronteiras de enfrentamento das forças que lhes são estranhas. As ações nem sempre explicitam os sentidos que estão subjetivados nas manobras.

Assim como as maneiras de fazer, muitas práticas do cotidiano são do tipo táticas: ler, escrever, pesquisar, caminhar, fazer compras, cozinhar, dançar. As pesquisas chamadas não-convencionais podem estar aí inseridas fazendo do cotidiano uma referência na construção do conhecimento. Como ressaltou Chizzotti (2004), o cotidiano sempre ficou à margem de concepções totalizantes que procuram explicar a realidade social na relação das estruturas que modelam e cristalizam a sociedade global.

O trabalho docente é uma dessas referências do cotidiano que segundo Duran (2007), exerce um “não poder” frente às políticas impostas, instituídas por um “lugar de poder e de querer”. A autora se refere às relações “instituintes”, às “burlas” dos consumidores de tais

políticas, de que nos fala Certeau (1996). Refere-se especialmente às invenções dos professores e dos alunos, formas como interpretam políticas educacionais, suas maneiras de fazer – a pesquisa das práticas – a lógica do cotidiano.

O coletivo escolar se estabelece no conjunto das categorias subalternas em relação ao hegemônico, e na perspectiva de Certeau (1996) estão constantemente jogando contra essas forças que lhes são estranhas. A tática, como Certeau (1996) define, “só tem por lugar o do outro” - o que se configura seu “não-lugar”. A maneira “tática” de pesquisar pode, também, tirar partido do discurso científico que atua como ideal regulador de práticas sociais e históricas (FOUCAULT, 1992).

Na psicologia, González Rey (2005) reacende as discussões sobre o lugar do sujeito na produção do conhecimento, enfatizando que a realidade social não está separada das práticas individuais. Sendo assim, a constituição de sujeito não pode ser compreendida como um processo que segue um modelo linear e universal e que se define de forma unilateral dentro dos espaços sociais. A constituição social do indivíduo é um processo diferenciado, pois cada pessoa configura de forma muito diversa os elementos de sentidos produzidos nos diferentes espaços sociais em que atua.

Nesse processo a pessoa atua nos cenários sociais como constituinte de subjetividade ao mesmo tempo em que retira dela os elementos de sentido de sua própria subjetivação. Atuando nos espaços sociais cada um adquire componentes próprios que vão definir sua identidade nas diferentes instâncias da vida. Tais componentes subjetivos retornam a esses espaços como constituintes de subjetivação social e ali ganham significação e são preservados.

González Rey (2005) traz a significação da subjetividade social, diferenciando-se dos demais autores da psicossociologia e da psicologia social. A subjetividade para González Rey (2005a) não se interioriza: constitui-se mediante um processo em que o social atua como instância subjetiva, não como instância objetiva desprovida de subjetividade.

Nesse caso, nada determina algo, nem algo é determinante de nada. Isso significa que a cultura está na subjetividade na mesma medida em que a subjetividade está na cultura. Cultura e subjetividade não são dois sistemas separados que se formam entre as fronteiras internas (sistemas psíquicos) e externas (sistemas culturais). Ao contrário, são processos que se constituem simultaneamente.

A cultura só é cultura na medida em que o sujeito cria sentidos subjetivos sobre a realidade. Ao criar sentidos subjetivos o sujeito abre possibilidades de mudança na sua relação com a realidade objetiva sinalizando sua própria transformação. Esse é um processo

dinâmico, singular, contraditório, contínuo, ou seja, se dá por todo o curso da existência humana.

Dois componentes se apresentam essenciais na produção do sentido subjetivo: a tensão e a contradição. A tensão é a forma como cada sujeito reage diante da ação do outro. Cada sujeito individual está inserido nos cenários sociais constituídos de sentidos subjetivos e as reações dos sujeitos é uma forma de resistência, no sentido de preservar os processos de subjetivação próprios de cada espaço social.

Importa ressaltar que os espaços sociais são produzidos nas ações compartilhadas de diferentes sujeitos. As zonas de tensão são geradas dentro desses espaços e podem atuar como momentos de crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento individual e social (GONZÁLEZ REY, 2005b).

A contradição seria a fonte geradora de tensão. As contradições ocorrem na zona de confluência das configurações subjetivas individuais e dos sentidos subjetivos produzidos no compartilhamento das ações cotidianas nos diferentes cenários sociais. A condição de sujeito se atualiza continuamente nesse processo que se define como um notável potencial de transformação e conhecimento.

Enquanto as unidades de análise de Certeau (1996) são os esquemas de ação inventados pelo sujeito nas suas práticas cotidianas para driblar os tipos de operações que tentam alienar as suas possibilidades de fazer, González Rey (2005) procura analisar a complexidade dos processos de subjetivação deste ser singular, autor dessas práticas.

Criatividade e Ensino de História (itinerários da pesquisa)

Criatividade é uma entre tantas categorias que demandam diferentes formas de compreensão. Uma definição mais comum é de que se trata de um processo que resulta na emergência de um novo produto, bem ou serviço, que seja considerado útil, satisfatório e de valor por um número significativo de pessoas em algum ponto do tempo (ALENCAR, 1996).

Contudo, há de se levar em conta que o sentido de novidade e de utilidade de um determinado produto é uma construção subjetiva de sujeitos concretos, convivendo em contextos diferenciados e com características pessoais e motivacionais próprias. Criatividade seria um complexo, multifacetado e heterogêneo, com diferentes formas e níveis de expressão. A expressão da criatividade depende de condições materiais, pessoais, sócio-culturais e psicológicas que na relação de interdependência constituem processos igualmente complexos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002).

Na minha dissertação de mestrado pesquisei a percepção do professor de História com relação aos elementos favoráveis à expressão criativa em sua atividade docente, e aos que limitavam sua criatividade. Os fatores, que na percepção do professor limitam e/ou possibilitam a expressão da sua criatividade, foram analisados considerando a prática pedagógica em dois aspectos: condições concretas da organização do trabalho pedagógico e condições de ordem pessoal ou individual (MARIANI, 2001). A seguir apresento de forma sucinta os resultados dessa pesquisa.

Facilitadores da Expressão Criativa no Trabalho Docente

Com relação ao contexto da organização do trabalho pedagógico, vários elementos foram considerados importantes pelos docentes para a expressão criativa em seu trabalho: liberdade, recursos materiais, possibilidade de trabalho em equipe, receptividade dos alunos, orientação efetiva, relação professor-aluno, tempo disponível, valorização do professor. Contar com a receptividade positiva dos alunos foi considerado pelos professores um estímulo à criatividade.

Condições consideradas relevantes à expressão da criatividade no trabalho docente nem sempre estão disponíveis na realidade dos professores e sua falta configura-se como barreiras à expressão criativa. Expressões como “seria ideal que existissem”, “seria bom se contássemos” foram citadas e associadas a melhores condições de vida e de trabalho. Tais condicionantes refletem anseios e ideais.

No que diz respeito aos elementos de caráter pessoal/individual, o elemento mais ressaltado por professores de ambos os tipos de escola foi a paixão pelo trabalho. Gostar da disciplina que lecionam, melhor dizendo, da História, foi outro aspecto enfatizado, tanto por professores de escola pública como de escola particular.

De forma similar, o gosto pelo estudo foi outro aspecto muito pontuado, sendo ressaltada por alguns professores a busca da transformação pessoal e profissional através do estudo. Enquanto uns destacaram o desejo de atualização e informação contínua, outros informaram gostar muito de ler e pesquisar.

Gostar de artes também foi outro aspecto destacado e alguns docentes enfatizaram ter talento em música e em teatro. Possivelmente esse aspecto reflete a tendência de associação do conceito de criatividade com habilidades artísticas. Por outro lado, leva-se a pensar no conjunto das habilidades do pensamento criativo que inclui flexibilidade, originalidade, elaboração e sensibilidade e que são interdependentes.

Foram ressaltados com certa freqüência entre professores de escola particular os seguintes elementos: espontaneidade, descontração e bom humor. Outros fatores apontados por um menor número de entrevistados foi influência da formação familiar e acadêmica e de algumas condutas pessoais vivenciadas na infância.

Limitadores da Expressão Criativa no Trabalho Docente

Os resultados obtidos, com relação ao contexto da organização pedagógica, indicaram que um número significativo de docentes, de escola pública e particular, considera a conduta de alguns alunos um limitador da sua expressão criativa.

A falta de motivação, participação, responsabilidade ou compromisso, a imaturidade, as brincadeiras na sala de aula, a agressividade e a timidez, apresentados pelos alunos foram aspectos que, na percepção dos docentes, frustram suas iniciativas para um trabalho dinâmico e inovador.

A sobrecarga de trabalho, outro elemento considerado pelos professores um limitador de sua expressão criativa, foi abordado nos seguintes aspectos: quantidade de horas/aulas, necessidade de trabalhar em várias escolas tendo de agrupar suas aulas em um único dia em cada instituição, exercício de várias funções como o de docência e coordenação pedagógica, excesso de alunos na sala de aula, excesso de burocracia, sendo ressaltado o tempo que se gasta com o preenchimento de diários e fichas de avaliação. Foi enfatizado, por alguns docentes, que o intervalo entre os turnos de trabalho é muito estreito, exigindo do professor muito esforço e resistência física e emocional para atender a demanda da instituição.

A falta de recursos materiais e a estrutura física deficitária da escola também aparecem nas respostas, sendo ressaltados os seguintes aspectos: biblioteca com insuficiência de recursos para atender os interesses de pesquisa, carência de sala com recursos audiovisuais, espaço físico inadequado para a realização de dinâmicas diferenciadas como teatro, exposições de trabalhos, debates e brincadeiras.

A estrutura educacional foi apontada como um limite, e o distanciamento entre a proposta pedagógica e a prática pedagógica foi um aspecto bastante enfatizado. Alguns professores relataram que enquanto o modelo teórico da organização do trabalho pedagógico é progressivo e inovador, a realidade prática permanece quase que inalterada.

A estrutura organizacional também foi citada como uma barreira à criatividade e, o aspecto mencionado foi pressão do administrativo sobre o professor com relação ao cumprimento de normas e procedimentos legais. Na percepção de alguns professores, essa

pressão é um limite à produção criativa porque a maior parte dos seus projetos é indeferida ou impedida de ser colocada em prática.

O perfil da gerência e/ou direção da escola foi outro limitador à criatividade que aparece na pesquisa. Alguns professores ressaltaram a ineficiência administrativa em decorrência da falta de conhecimento e de experiência das pessoas que dirigem a escola. Foi ressaltada a rigidez com que a direção lida com os aspectos legais, reforçando o que alguns docentes percebem com relação à estrutura organizacional.

A falta de apoio ao aperfeiçoamento profissional, incluindo a possibilidade de realizar pesquisa na área de História, a carência de bolsas de estudo, a oferta reduzida de cursos e o elevado custo dos mesmos, a indisponibilidade e acesso tanto a atividades culturais como a congressos e conferências, foram destacados como limitadores.

Outros aspectos indicados por um menor número de professores foram: a falta de colaboração dos colegas, a crítica negativa por parte desses, a falta de estímulo e de reconhecimento com relação aos projetos e idéias, a falta de colaboração dos pais (falta de acompanhamento nas atividades escolares dos filhos e resistência aos novos modelos de ensino por parte de alguns pais) e o salário (má remuneração do professor que busca outras fontes de renda, gerando a sobrecarga de trabalho, o desgaste físico, mental e emocional).

Na percepção da maioria dos docentes, a falta de habilidade na relação com o aluno é um limitador à sua expressão criativa, sendo destacados os seguintes aspectos: dificuldade na comunicação e na utilização da linguagem adequada de acordo à faixa etária do aluno. Outra dificuldade destacada é referente ao controle da disciplina e outra diz respeito à inabilidade em articular aulas diversificadas, tornando-as mais prazerosas sem comprometer o conteúdo.

Alguns professores consideram o medo um elemento que limita sua expressão criativa, sendo ressaltados: o medo de ser mal interpretado pelos alunos e pelos pais desses, de passar uma informação errada para o aluno, de não atingir os objetivos propostos na aula e de ser criticado pelos colegas.

O arrependimento e a frustração foram elementos também abordados por alguns professores, com ênfase a não realização do idealizado e, também, ao insucesso com a aplicação das habilidades artísticas na sala de aula. Também foi ressaltada a frustração por se acomodar numa única escola, tendo a consciência de que poderia expandir mais suas habilidades e seu talento numa escola mais aberta. O arrependimento foi apontado no sentido de que deveria ter prosseguido nos estudos e aprimorado as habilidades artísticas.

Outro elemento limitador que reflete uma relação conseqüente com o destacado no contexto da organização do trabalho pedagógico refere-se à falta de tempo. O limite do tempo

é apontado como uma das conseqüências da sobrecarga de trabalho. Foi enfatizada a falta de tempo para estudar, para planejar as aulas, para trocar experiências com os colegas, para dialogar mais com os alunos. Também foram apontados como um limite à criatividade os problemas de saúde (alergias, rouquidão e o cansaço) porque, na percepção de um dos professores pesquisados, estas patologias geram certa indisposição para ministrar aulas mais dinâmicas e diferenciadas.

A percepção do professor, com relação aos traços de sua conduta pessoal, não permite fazer generalizações de padrões que identifiquem professores criativos, pouco-criativos ou não-criativos. Tal percepção, no entanto, ilustra a influência de traços de personalidade na expressão das habilidades criativas. O mesmo ocorre com relação aos de natureza externa.

Não foram observadas maiores diferenças entre professores dos dois tipos de escolas nas questões investigadas. Esse fator possibilita inferir a padronização dos problemas pedagógicos. É possível que as diferenças estruturais, de ordem física, como as que se referem aos recursos materiais, não sejam significativas para alterar as semelhanças existentes, tais como: os conflitos relacionais entre alunos e professores e entre esses e os imperativos institucionais.

Configurando o Problema de Pesquisa

O recorte da realidade escolhido para este estudo procura se ancorar nas duas linhas de análise descritas em linhas anteriores, ou seja, análise do cotidiano docente e das configurações criativas, na tentativa de responder à questão: em que medida o trabalho docente influencia percepções e produções de sentidos e como estas significações se configuram na expressão da criatividade do professor de História? O meu interesse é analisar percepções, aspectos emocionais, gostos, hábitos e tendências nas representações do professor da sua prática com o ensino de História de forma criativa. Procurarei estabelecer relações “das artes de fazer” dos professores na busca da qualidade do ensino de História no seu aspecto crítico, transformador e atrativo para os alunos, com as ações do tipo tático das análises de Certeau.

Metodologia

O caminho traçado na realização da presente pesquisa orientou-se pela epistemologia qualitativa que vem dando suporte à definição de subjetividade. Uma característica da

epistemologia qualitativa, diz respeito aos processos de construção da informação na realização da pesquisa. O material colhido na investigação é cuidadosamente analisado de modo a tornar visível o sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2005; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005).

A construção da informação está presente em toda a trajetória da pesquisa e o pesquisador tem um papel ativo nesse processo. Ao pesquisador cabe se posicionar em cada momento empírico e organizar as informações em unidades teóricas ou “síntese teórica”. Nesse processo as representações do pesquisador vão sendo ressignificadas (sic) criando possibilidades de construção de novas idéias (GONZÁLEZ REY, 2005).

A construção da informação nos termos da epistemologia qualitativa vem enriquecer as discussões sobre o convencional e o não-convencional na pesquisa científica. Segundo Soares (2004) as pesquisas chamadas convencionais são as que privilegiam a objetividade, a neutralidade e a conferência de hipóteses levantadas a partir de um referencial teórico. O pesquisador se oculta atrás dos dados que são processados quantitativamente. A construção do conhecimento é feito por meio de relatos e é destinado à comunidade científica à qual o pesquisador é afiliado.

Nas pesquisas do tipo não-convencional o pesquisador assume o papel daquele que fala, observa e constrói o conhecimento junto com os pesquisados. Dentre as modalidades de pesquisa não-convencional que atribui aos pesquisados o papel de co-participantes destacam-se a pesquisa participante, a pesquisa-ação, estudo de caso e o estudo etnográfico. Acrescento nessa categoria a história oral que segundo Thompson (1998) uma das mais profundas lições trazidas para a metodologia qualitativa é a representatividade e a singularidade de cada história de vida.

Soares (2004) ilustra que a forma de apresentação das pesquisas não-convencionais não segue as mesmas regras rígidas de estruturação e de estilo das pesquisas do tipo convencional. Porém isso não exclui o seu grande rigor epistemológico. Uma das vantagens da forma de apresentação de pesquisas não-convencionais é ampliar sua acessibilidade para além dos espaços acadêmicos.

Negando a possibilidade de neutralidade e de objetividade o tipo de pesquisa não-convencional admite que o pesquisador se coloque na primeira pessoa. É o eu que assume esse papel daquele que fala e interpreta. Em algumas modalidades, como na pesquisa-ação e na etnográfica, o pesquisador e os pesquisados são locutores, produzindo em parceria o conhecimento.

A compreensão é de que as novas formas de pesquisar surgem no decorrer dos movimentos das idéias seguindo um processo evolutivo. Esse “continuum” parte do convencional em direção ao não-convencional no campo das ciências humanas. De modo que a diferenciação entre os dois tipos de pesquisa não se define nas categorias de “bom” e “mau”, “antigo” e “novo”. O que diferencia os dois tipos de pesquisa é a maneira como se articulam no processo da produção do conhecimento os seus componentes: pesquisador, pesquisados e a forma de apresentação da pesquisa (SOARES, 2004).

King, Keohane e Verba (1994), referindo-se à pesquisa quantitativa e qualitativa, ressaltam que se trata de duas abordagens e de uma unidade de inferência lógica. Acrescentam que os dois tipos de pesquisa possuem estilos e técnicas muito diferentes e que muitas vezes parecem guerrear entre si. Mas tanto a pesquisa qualitativa como a quantitativa pode ser sistemática e científica na tarefa de conhecer os fatos do mundo real. Para isso é importante que no curso do projeto essa unidade lógica esteja explícita e adequadamente formalizada.

Por exemplo, se o problema do estudo está relacionado com o processo de subjetivação das maneiras de viver o cotidiano, como é o caso da presente pesquisa, a metodologia qualitativa permite uma melhor interpretação do material empírico. Em contrapartida, a análise estatística que é a lógica da pesquisa quantitativa seria incompatível com esse processo.

González Rey (2005a) destaca que mesmo na abordagem qualitativa são desenvolvidas tendências muito diferentes. Partindo dessa premissa procura analisar o qualitativo numa perspectiva epistemológica, apresentando princípios gerais da produção do conhecimento no campo da psicologia. Esses princípios compreendem o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico e a compreensão da pesquisa como processo dialógico ou de comunicação. Esses princípios gerais aparecem definidos no decorrer desta pesquisa.

Apresentando os participantes da pesquisa

Participarão da pesquisa oito professores de História que estejam atuando do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas e particulares localizadas em Brasília, Distrito Federal. Os professores deverão ter no mínimo dois anos na docência de História.

Os instrumentos da produção do material empírico

A construção do material empírico se dará por meio da conversação e de complementação de frases. A conversação permite a fluência do relato sobre as experiências pessoais dos sujeitos estudados. A princípio é apresentado o tema objeto da pesquisa e em seguida abre-se o espaço para o diálogo. O pesquisador assume o papel de facilitador e procura dar ênfase para os aspectos do interesse da pessoa estudada de forma que os aspectos relatados nos diferentes momentos se entrelaçam constituindo zonas de sentido subjetivo.

O significativo da dinâmica conversacional é a possibilidade de o sujeito, à medida que vai tecendo o relato da sua experiência pessoal, expressar sua emocionalidade que, segundo González Rey (2005; 2005a), é um indicador de sentido subjetivo.

Na presente pesquisa, a conversação será iniciada com a pergunta: “Você pode falar sobre o que é mais importante para você no seu trabalho docente?”. Essa questão inicial deverá ter vários desdobramentos, diferenciados em cada sujeito. Do conteúdo das mensagens serão elaboradas hipóteses e outras questões com o propósito de ampliar o foco das informações iniciais e também de garimpar indicadores para a construção da complementação de frases de cada participante.

Segundo González Rey (2005a), a complementação de frases permite a integração das unidades de conteúdo produzidas nos diferentes momentos da organização das informações. Favorece o levantamento de hipóteses que vão nortear a análise qualitativa dos possíveis sentidos subjetivos da experiência relatada.

Na complementação de frases os participantes partem de indutores curtos sugeridos pelo pesquisador o que não significa uma limitação do que querem informar. Pelo contrário, vários aspectos são sinalizados favorecendo a fluência de sentidos subjetivos que muitas vezes se deslocam do foco que a frase está sugerindo. Para González Rey (2005), o sujeito traz para a complementação de frases os sentidos subjetivos que lhes são mais significativos e que os momentos da pesquisa provocaram.

Vale salientar que a elaboração das frases para ser completadas não segue uma regra a priori. Contudo González Rey (2005a) sugere que o número de indutores não deve ser inferior a 15 frases e serão apresentadas na análise e produção das informações.

A construção e análise da informação

Neste estudo utilizarei a análise de conteúdo, nos termos da epistemologia qualitativa. Diferente da análise do discurso e da análise narrativa, o processo de construção da informação na epistemologia qualitativa tem uma conotação construtivo-interpretativa. Orienta-se pela “ressignificação” do conteúdo das informações. Trata-se de um processo em que estão presentes os componentes subjetivados do pesquisador e dos sujeitos participantes da pesquisa.

O objetivo é desenvolver modelos teóricos em cima do material empírico produzido na conversação e na complementação de frases. O que isso significa? A articulação das representações teóricas, valores e intuições do pesquisador com o momento empírico da pesquisa. Será o momento da emergência de novas idéias e de ancoragem de outras nos referenciais selecionados pelo pesquisador.

Uma atribuição da epistemologia qualitativa é a autonomia do pesquisador. O referencial teórico não impede que ele se posicione lançando mão de suas próprias concepções na interpretação das informações. A finalidade é possibilitar que novos significados despontem sobre o problema estudado, afastando da idéia de busca de categorias explicativas para a realidade.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron, 1996.

CERTEAU, M; Giard, L; Mayol, P. *A invenção do cotidiano 1 – artes de fazer*. São Paulo: Vozes, 1996.

_____. *A invenção do cotidiano 2- morar e cozinhar*. São Paulo: Vozes, 1996a.

CHIZZOTTI, A. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2004.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, 2007.

FOUCAULT, M. *A Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GONZÁLEZ REY, F. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomsom, 2005.

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomsom, 2005a.

_____. As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. *Psicologia: Teoria e Prática*, n. 8 (2), p. 69-85, 2006.

KING, G.; KEOHANE, R. O.; VERBA, S. *Designing social inquiry: scientific inference in qualitative research*. Princeton: Princeton University Press, 1994.

MARIANI, M. F. M. *Criatividade e trabalho pedagógico: limites e possibilidades na expressão da criatividade do professor de História*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2001.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linha Críticas*, v. 8, n. 15, p. 189-206. Brasília: UnB, 2002.

_____. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomsom, 2005.

SOARES, M. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, I. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2004.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.