

A DESCONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA: DO SABER AO FAZER EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO*

José Manuel Resende**
Maria Manuel Vieira***

RESUMO: Face à proliferação da produção sociológica em Educação e à sua consagração pública, torna-se imprescindível questionar as coordenadas que estão na base da identidade matricial desta disciplina.

Pretende-se, posteriormente, confrontar aquela identidade com alguns exemplos da produção em sociologia da educação realizada no nosso país ao nível quer das temáticas dominantes e respectivas representações, quer dos procedimentos teórico-metodológicos usualmente accionados. A inexistência de uma reflexão epistemológica sobre a prática de investigação neste campo tem, pensamos nós, contribuído para a proliferação de uma concepção de Sociologia como receituário "pronto-a-aplicar", corporizado num conjunto de insuficiências científicas que tentaremos identificar.

Finalmente, acentua-se a necessidade de se considerar a diversidade dos públicos a que a sociologia da educação se destina, defende-se a qualidade da formação dos transmissores deste conhecimento e apela-se para o reforço de espaços e ocasiões de debate entre todos os que trabalham com este saber.

RÉSUMÉ: Face à multiplication de la production sociologique sur l'éducation et à sa consécration publique, il s'avère indispensable, tout d'abord, de questionner les éléments constitutifs de l'identité matricielle de cette discipline.

Par la suite, cette identité sera confrontée avec quelques exemples de la production nationale en sociologie de l'éducation, soit au niveau des thèmes dominants, soit au niveau des procédés théoriques et méthodologiques

* Comunicação apresentada ao II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga, 29 de Novembro a 1 de Dezembro de 1992.

** Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

*** Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa. Esta investigação insere-se no âmbito do projecto «Recomposição Social e Estratégias Educativas» financiado pela JNCIT.

habituellement suivis. L'absence d'une réflexion épistémologie sur la pratique de la recherche en ce domaine contribue à la création et diffusion d'une conception de Sociologie en tant que prescription "prêt-à-suivre", enfermant un ensemble d'insuffisances scientifiques qui seront objet d'identification.

Finalment, on defend: 1) la nécessité de prendre en considération la diversité des publiques à qui la sociologie de l'éducation se dirige; 2) la qualité de la formation de ceux que transmettent ce savoir: 3) et le renforcement des occasions de débat entre tous ceux qui travaillent avec ce savoir.

Pese embora o escasso período de existência de que goza a sociologia entre nós, ela parece ter conseguido impôr-se, num curto espaço de tempo, como saber legítimo e determinante no conhecimento sobre os processos e as práticas que estruturam o nosso quotidiano.

Nesta matéria, cabe sem dúvida à sociologia da educação boa parte da responsabilidade na visibilidade desta ciência, particularmente junto das instâncias de produção e reprodução do saber científico, ou seja, nas universidades e escolas superiores politécnicas. Com efeito, num estudo recente sobre a sociologia e o ensino superior (Resende, Vieira, 1990) constata-se uma importante representatividade da sociologia em várias das licenciaturas e bacharelatos oferecidos pelo ensino superior, nomeadamente graças à inclusão da disciplina de "sociologia da educação" em inúmeros planos de curso³.

A solicitação crescente da sociologia como matriz de conhecimento fundamental dos processos educativos está aliás bem evidente na importância que lhe é institucionalmente conferida, não apenas como componente da preparação de futuros sociólogos, como sobretudo na formação inicial e contínua dos professores, nas universidades e nas escolas superiores de educação. A sua influência extravasa porém os limites estritos do ensino superior, podendo ser igualmente detectada no discurso político sobre a educação, nomeadamente em referências que enformam algumas das medidas políticas associadas à reforma educativa em curso.

Por uma via ou por outra, parece consensual afirmar-se que o saber sociológico acedeu ao campo da educação e da formação, em Portugal, aí circulando a um ritmo aparentemente crescente.

Supõem-se assim que o privilegiar da sociologia neste campo equivale a reconhecer a importância que o seu património, ou seja, a sua perspectiva específica, o seu arsenal teórico e os seus procedimentos técnicos e

metodológicos possam ter como instrumentos de conhecimento desse mesmo campo.

Ora têm sido múltiplos os sentidos atribuídos à sociologia da educação e ainda mais diversas as formas como tem sido apropriada quer pelos produtores, quer pelos difusores, quer ainda pelos públicos expostos ao seu contacto o que, em nosso entender, tem propiciado uma inflação tendencialmente anónima de reivindicações de legitimidade dos usos desta ciência e, assim, instalado confusões que urge esclarecer.

Não iremos neste texto tratar da socio-génese do actual saber e fazer em sociologia da educação em Portugal. Reconhecendo embora pertinência às recomendações de Elias (ib, 1980) quanto à necessidade da aplicação da "perspectiva genealógica" ao estudo dos processos sociais presentes, tal objectivo faria apelo a uma reflexão cujo âmbito excederia em muito o tempo e o espaço que aqui dispomos.

O que nos propomos fazer é sim a desmontagem sincrónica das formas que o processo de produção e transmissão desta ciência assume no nosso país, evidenciando as várias concepções de sociologia (da educação) que lhe estão subjacentes.

Fá-lo-emos ao longo de três etapas. Num primeiro momento reflectiremos sobre a identidade desta disciplina, referindo-nos às coordenadas que o suportam. Seguidamente, iremos confrontar aquela identidade com alguns exemplos da produção em sociologia da educação realizada no nosso país quer ao nível das temáticas dominantes e respectivas representações, quer dos procedimentos teórico-metodológicos usualmente accionados. Terminaremos com considerações acerca da transmissão deste saber, propondo alguns princípios que a deverão nortear.

1. IDENTIDADE DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Partamos da forma como a sociologia da educação é concebida na formação e profissionalização dos professores, campo onde sem dúvida é mais frequente a sua utilização, mais numerosas as instituições onde é difundida e onde porventura se confrontam as apropriações mais díspares deste saber, como pretexto para a reflexão sobre a identidade desta disciplina.

Em certos contextos, ela parece ser entendida e praticada de uma forma algo confusa, despojada de virtualidades reflexivas e desocultadoras, isenta

de uma matriz teórica e metodológica rigorosamente fundamentada, surgindo essencialmente como suporte legitimador para análises sociais pouco consistentes e algo folclorizantes do universo escolar e do seu ambigualmente denominado "meio".

Noutros contextos, os conteúdos desta disciplina apresentam de um modo excessivamente académico, sem qualquer referência aos processos que estruturam o quotidiano profissional dos professores e produzem a sua condição social, como se de um público de formação inicial de sociologia se tratasse.

Ambas as perspectivas serão objecto de aprofundamento na segunda parte deste texto. Contudo, o que importa neste momento salientar é que, quer num quer noutro caso, as desfocagens e envezamentos delas decorrentes impedem que as potenciais virtualidades desta disciplina na formação dos professores possam ser objectivadas - estamos a pensar essencialmente na aquisição dos instrumentos teóricos e metodológicos que permitem a análise desmistificadora dos mecanismos em que assentam os processos educativos.

A existência das concepções diferenciadas, concorrenciais e por vezes antagónicas faz parte integrante da história de qualquer ciência. O seu confronto é benéfico e constitui, aliás, prova da incessante capacidade criadora da ciência. Sem dúvidas metódicas, sem críticas fundamentadas, sem trocas de ideias e sem renovação constante do saber, a prática científica rapidamente sucumbiria ou, no pior dos casos, transmutar-se-ia em suporte esclerosado do dogma imposto pelo poder vigente.

Nas Ciências Sociais, porém, esta conflitualidade interna inerente a qualquer ciência assume contornos específicos. Porque o seu objecto é "um objecto que fala, que usa a mesma linguagem na base de que socorre a ciência e que tem uma opinião e julga conhecer o que a ciência se propõe conhecer" (Santos, 1989:33), é mais fácil ceder-se à tentação de confundir conhecimento científico com saber comum, de misturar teorias com filosofias sociais, doutrinas, mitos, ideologias.

Se o apuramento da objectividade das ciências sociais pertence a debates passados, não parece descabido recordar que os avanços bem ou mal alcançados por estas ciências repousam ainda hoje no reconhecimento relativamente unânime das virtualidades da operação de ruptura⁴ e construção do objecto a investigar. Neste processo são accionados os clássicos ingredientes da teoria, dos métodos e das técnicas afins, sob a vigilância atenta e constante da epistemologia.

Ora cada ciência é um campo relativamente autónomo de saber e de práticas, ou seja, possui um património mais ou menos extenso dos ingredientes atrás enunciados que constituem as referências matriciais com que se identifica e se dá a conhecer ao exterior.

Se no seu interior se cruzam propostas concorrenciais de imposição da definição mais legítima, como aliás é inerente ao funcionamento de qualquer campo social, tal não significa que todo e qualquer alvitre seja automaticamente acolhível. Na realidade, reclamar-se de uma dada ciência exige conhecer e reconhecer a sua identidade - mesmo que seja para a questionar - e funcionar de acordo com a sua linguagem, condição indispensável para que a comunicação no interior do seu território se possa estabelecer.

Reportando-nos à sociologia, estamos em crer que o problema subjacente à multiplicidade de conotações que lhe são atribuídas, particularmente no âmbito da sociologia da educação, reside num desigual conhecimento quanto à verdadeira identidade desta ciência revelado por aqueles que, entre nós, se dedicam tanto à sua produção quanto à sua transmissão.

Defendemos - e é esta a nossa tese - que a sociologia da educação não constitui uma terra-de-ninguém fluída e tendencialmente disponível para infinitas apropriações, local de missionário acolhimento a todos os que, no campo da educação se sentem fustigados por perseguições institucionais ou outras, via conjunturalmente escolhida para projectos de rápida ascensão académica dadas as vantagens comparativas de um saber ainda raro e pouco controlado, ou espaço eleito, por ser institucionalmente reconhecido e por ter óbvias relações com o "social", para a livre experimentação e intervenção empenhada, sem forçosamente ser sociologicamente informada.

Ela é, ao invés, tão-só a aplicação da perspectiva peculiar da sociologia ao estudo de objectos de análise potencialmente situados no campo educativo. À sociologia vai, afinal, retirar a sua identidade científica, buscar a sua inspiração teórica, requisitar procedimentos e técnicas.

Veja-se como referências fundamentais para quem pratica sociologia da educação partem inequivocamente e ilustram a operacionalização, no domínio educativo, de paradigmas teóricos ancorados na tradição sociológica. Quem não descobre, respectivamente em "L'évolution pédagogique en France", "L'inégalité des chances" ou "La noblesse d'État", para dar apenas três exemplos, os princípios do positivismo organicista, as teses do

individualismo metodológico ou elementos de sociologia reflexiva e estrutural?

Desvaneça-se desde já, no entanto, as dúvidas que pode suscitar esta nossa posição. Defender o primado da sociologia sobre a educação, na construção e na prática desta disciplina, não significa subscrever uma aplicação mecânica e sempre idêntica de supostos protocolos usuais desta ciência sobre qualquer tipo de objectos, sem avaliar as consequências daí decorrentes. Pelo contrário, por um efeito de retroacção, cada nova investigação sobre um diferente objecto, pelo diálogo sempre parcialmente imprevisível estabelecido entre teoria e empiria, vem reformular a verdade científica ("uma sempre provisória cientificidade" (Pinto, 1992: 174), como se sabe) anteriormente inscrita e contribuir para a modificação - e não só para a compactificação - da própria ciência. Deste modo se reconhece as potencialidades criadoras que cada objecto de análise é susceptível de possuir e que, em casos extremos, pode assumir os contornos do mertoniano "padrão de serendipidade" (ib, 1970: 309).

Sem chegar porém a tal caso limite, sabe-se como cada objecto particular requisita e exige, no processo teórico conducente à sua captação, a escolha de conceitos e a instauração de relações entre conceitos cujas configurações, adaptadas às singularidades do objecto em questão, são sempre, nessa medida, criativas. Daí que as potencialidades atribuíveis a cada novo campo disciplinar no âmbito da sociologia advenham justamente desse ensaio sempre renovado de articulações por ele suscitado.

No que respeita à sociologia da educação, defendemos que o seu reforço passa claramente pela interdependência enriquecedora com outras áreas sociológicas. Tendo em conta os diferentes ingredientes susceptíveis de gerar novos problemas no campo de visibilidade aberto pela problemática teórica disciplinar da sociologia da educação, quem duvida das vantagens mútuas que se pode obter do cruzamento daquela disciplina com outros corpos teóricos estabelecidos como a sociologia das classes e da estratificação, a sociologia da família ou, ainda a sociologia das organizações? Não basta, para se fazer sociologia da educação, manipular razoavelmente os produtos mais conhecidos deste saber sob pena de limitar drasticamente a capacidade de problematização de novas questões e simplificar consideravelmente o seu tratamento: é necessário não perder de vista os contributos disponíveis de outras áreas disciplinares, requisitáveis e accionáveis sempre que o problema em questão o exigir.

Por maioria de razão se defende também a abertura do discurso sociológico a outros saberes das Ciências Sociais. Sem abdicar da especificidade de perspectiva que autonomiza relativamente aquela ciência, ponto de partida de qualquer investigação que se reclame deste domínio, reconhece as vantagens que se retira, em termos do conhecimento mais complexo e rigoroso dos fenómenos a analisar no campo educativo, do confronto entre conceitos, métodos, técnicas oriundos de outras ciências sobre o social. Não se vislumbra, para dar apenas um exemplo, como clarificar convenientemente o tão utilizado quanto polissémico conceito de "sistema", sem recorrer às definições que dele são dadas pela filosofia, economia, sociologia, antropologia, para só citar algumas das utilizações correntes.

Mas subscrever o primado da sociologia sobre a educação, atrás enunciado, implica também reconhecer a ambiguidade que se esconde sob a designação genérica de Ciências da Educação. Esta denominação apela, ilegitimamente, para um corpo científico perfeitamente autónomo, equiparável, em características e abrangência, às chamadas Ciências Sociais e reclama, para a Educação, propriedades constitutivas de Ciência. Se assim fosse, seria lícito esperar a reclamação do direito à autodeterminação de outros objectos tais como o lazer, a homossexualidade ou o desemprego, e a sua elevação à condição de cidadãos científicos de pleno direito - as Ciências do Lazer, as Ciências da Homossexualidade ou as Ciências do Desemprego.

Ora nem a educação (nem o lazer, a homossexualidade ou o desemprego) constitui uma alternativa ao social, mas apenas uma sua dimensão, nem as ciências que sobre ela reflectem deixam de ser, originariamente, Ciências Sociais, dotadas, por isso, de histórias, temporalidades, e patrimónios que lhes emprestam configurações distintas. A produção sociológica sobre a educação não deixa de ser sociologia, tal como a produção psicológica ou antropológica sobre a educação não deixam de ser psicologia ou antropologia.

O que se questiona, aqui, é o princípio que parece determinar aquela classificação: o da pré-existência de uma entidade independente - a Educação - a partir da qual surgiria um conjunto de saberes autónomos e inéditos reclamando reconhecimento científico; por outras palavras uma nova Ciência. Sem tecer neste momento mais considerações, nomeadamente quanto às aparentes relações entre o processo atrás descrito, o professorado e a sua tentativa de constituição como corpo profissional reconhecido e valorizado, deseja-se apenas sublinhar que falar de Ciências da Educação de-

verá significar, não um conjunto de novas ciências, mas um espaço multifacetado de partilha de (mas também de lutas entre) saberes sobre a educação cuja pluralidade decorre da sua respectiva inserção científica original.

Para terminar, escusado será dizer que, neste como em qualquer outro campo científico, a produção de saber sociológico sobre a educação constitui um paciente artesanato de natureza específica, cuja matéria prima é feito de estudo, reflexão, imaginação, tentativa e erro, exigindo um domínio consistente de conhecimentos e comportando uma temporalidade incorporada incompatível com o fabrico-no-momento-de-multiplicação-ilimitado, por muito tentador que seja para o sociólogo, solicitado que é, frequentemente e em inúmeras instâncias, desde as científicas às do poder político, para enunciar, a propósito *de tudo ou quase tudo, explicações sobre o social.*

Pequena advertência aparentemente óbvia mas na prática por vezes esquecida, já que a ilusão da proximidade com o social, deslizando sorratamente para o interior do processo de produção científica, tende a gerar uma sociologia da educação espontânea não desocultadora dos processos sociais.

2. A PRODUÇÃO SOCIOLOGICA NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

2.1. O PONTO DE PARTIDA

Os sociólogos são, muitas vezes, envolvidos pelos problemas decorrentes das transformações ocorridas nas sociedades modernas, em particular, nas suas estruturas sociais.

Produto de construções criadas pelas autoridades públicas, os problemas sociais são reconhecidos em diversos meios e alcançam diferentes círculos sociais.

Divulgados pelos meios de comunicação social, os referidos problemas podem ser apropriados por grupos sociais distintos. O seu modo de apreensão depende, principalmente, das condições sociais que permitem constituir e caracterizar os distintos grupos destinatários.

O que podemos entender por problema social? Para Peter Berger «diz-se que existe "um problema social" quando alguma coisa na sociedade não funciona como deveria funcionar segundo as interpretações oficiais. Nesse

caso, as pessoas esperam que o sociólogo estude o “problema”, tal como definido por eles, e talvez até apresente uma “solução” que o resolva à sua conveniência, isto é, que responda às interrogações práticas de quem define o “problema”». (Nunes, 1979: 29), (Berger, 1986: 47).

A produção sociológica na educação em Portugal parece estar, muitas vezes, confinada a problemas sociais que afectam o regular funcionamento do sistema escolar. Estes problemas são, quase sempre, definidos quer pelas autoridades públicas (governamentais, partidos políticos, etc), quer por diferentes organizações sociais (sindicatos, associações patronais, associações de pais e de estudantes, etc), quer ainda por corpos sociais detentores de elevados capitais cultural e simbólico (produtores culturais e ideológicos, nomeadamente artistas, escritores, produtores de opiniões, cientistas, professores, etc).

Não é objectivo desta análise inventariar temas e objectos investigados no domínio da Sociologia da Educação no nosso país. Interessa-nos, nesta interpretação sociológica sobre os actuais caminhos da Sociologia da Educação portuguesa, considerar alguns dos seus traços dominantes.

Entre diversos problemas tratados como objectos de estudo nas reflexões sociológicas em educação, no nosso país, destacaremos dois temas. O seu destaque, por um lado, deve-se, à sua respectiva importância no actual momento da história deste saber científico, e por outro, deve-se ao facto de se tratarem de dois problemas que preocupam, quer os responsáveis oficiais, quer os dirigentes dos sindicatos e das associações dos pais, quer ainda os próprios docentes.

Numa primeira leitura, quer o insucesso escolar, quer a profissão docente, podem ser considerados dois objectos construídos cuja escolha e processo de construção não requerem, por si só, qualquer tipo especial de tratamento epistemológico. A imparcialidade e neutralidade declaradas pela posição e natureza do ofício-investigador são julgadas duas condições necessárias e suficientes para inviabilizar qualquer trabalho prévio de des-construção, face a dois problemas que, afirmamos nós, só aparente e apressadamente se podem impôr como autênticos problemas sociológicos.

Porém, numa segunda leitura mais atenta, verificamos que quer o insucesso, quer o professorado, são dois objectos que pelas suas características e propriedades intrínsecas merecem alguma discussão fundamentada acerca das suas respectivas representações pré-estabelecidas produzidas, ora pelas

entidades oficiais, pelos corpos sindicais, associativos e profissionais, ora pelas famílias escolarizadas.

O artigo de Ana Benavente sobre as abordagens e concepções do “Insucesso escolar” (Benavente, 1990: 715-733), (Benavente, 1991: 53-73) revela que a maioria dos estudos referidos apresentam “muito mais discursos sobre o insucesso do que pesquisas sobre o Insucesso, o que acontece aliás com muitas temáticas educativas” (Benavente, 1991: 61).

Na maioria dos casos identificados, a substituição dos processos de pesquisa por exclusivas criações discursivas independentes, vai conduzir ao desenvolvimento de uma semântica particular, cujos elementos se afastam das propriedades características de uma semântica científica.

A natureza moral dos discursos parece ser uma consequência directa da falta de articulação entre a prática e a investigação, sob comando de uma problematização teórica, e a competência discursiva referida. A ausência de orientações conferidas por problematizações teóricas permite suspeitar, por um lado, a interferência da familiaridade com o problema, expresso por um saber “espontâneo”, e, por outro, a existência de pré-conceitos, verdadeiros juízos de valor, “representações pré-estabelecidas do (próprio) objecto que induzem a maneira de o apreender e, por isso, de o definir e de o conceber” (Lenoir et al; 1989: 57).

As mesmas questões podem ser colocadas quando observamos as orientações dominantes nos estudos sobre a profissão-professor realizados no nosso país. Em muitos destes estudos, a categoria social “profissão-professor” é analisada, em geral, segundo três pontos de vista inter-relacionados uns com os outros.

Esta profissão é analisada, quer quando se discute o papel de Estado na génese da sua formação e na impossibilidade de favorecer a sua necessária autonomia, quer quando se estudam os efeitos das políticas educativas, em geral, sobre o ofício docente, quer ainda quando se debatem os objectivos e as estratégias das reformas educativas em curso e as suas consequências na criação dos modelos de formação, designadamente os programas de formação contínua a adoptar.

A orientação dominante nos estudos sobre a profissão-professor, no nosso país, encontra-se circunscrita ao ponto de vista institucional (Araújo, 1985: 85-103), (Araújo, 1990: 81-103), (Cavaco, 1990: 121-139), (Nóvoa, 1991),

(Nóvoa, 1992). De um modo geral, o enfoque lógico seleccionado centra-se nas relações entre o Estado e a profissão docente, designadamente nos requisitos indispensáveis para a concretização da sua autonomização face à instância estatal.

Tal como nos estudos sobre o insucesso escolar, nas análises sobre o professorado, os autores referidos não questionam ordenadamente as pré-representações construídas acerca desta categoria social, quer pelos próprios professores, quer pela instituição escolar, quer ainda pelos discursos das autoridades oficiais em sentido amplo.

A ausência de um processo de desconstrução a partir de uma outra construção pré-estabelecida, pode conduzir inevitavelmente à apresentação da categoria social - o professorado - como um corpo dotado de interesses comuns, manifestando-os em práticas regulares e regulados, sobrevalorizando-se, neste caso, a visão estática e voluntarista de um processo em que a pluralidade de trajectórias, de representações e de atitudes, produtos, quer das histórias dos seus agentes, quer da história da própria profissão docente face às histórias de outras profissões socialmente próximas, quer ainda das histórias da instituição escolar e das políticas educativas não são contempladas.

Duas ordens de factores parecem, a nosso ver, estar na origem da predominância, na investigação deste domínio do saber sociológico, de problemas sociais ligados à educação.

O primeiro factor deve-se à defesa, no interior do campo científico, de uma visão utilitária e instrumental da ciência, havendo, por isso, uma clara correspondência entre as representações pré-estabelecidas dos problemas colocados exteriormente e as representações desses mesmos problemas quando são estudados cientificamente.

O segundo factor, consequência do primeiro, parece estar associado ao progressivo afastamento de alguns investigadores, por um lado dos principais requisitos postulados pela hierarquia dos princípios epistemológicos, e, por outro, das especificidades teóricas e metodológicas das Ciências Sociais e, em especial, da Sociologia geral ou da Macrossociologia, ma-triz teórica inicial, a partir da qual se constituíram as sociologias especializadas.

A não aplicação, nos estudos em Sociologia da Educação, da vigilância epistemológica ou, como refere Bourdieu, o não accionar uma Sociologia

de conhecimento sociológico (Bourdieu, 1983: 95-106), pode conduzir à construção de um "esboço de sociologia de tentação positivista" (Bourdieu: *ibidem*), quer na sua versão empirista e descritiva, vazia de qualquer problematização inicial, quer na sua versão erudita, afastada da prática concreta da pesquisa, ambas renunciando à aplicação da hierarquia dos actos epistemológicos propostos por Gaston Bachelard (Bachelard: 1965).

2.2. PROCEDIMENTOS CIENTÍFICOS PARA UMA PRÁTICA DE PESQUISA EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A identificação de uma ciência faz-se pela concretização do seu centro de interesse. Fazer ciência não pressupõe "somente interrogarmo-nos a respeito da eficácia e do rigor formal das teorias e dos métodos disponíveis: obriga a que interroguemos os métodos e as teorias efectivamente utilizados, a fim de determinar o que eles fazem aos objectos e os objectos que eles fazem" (Nunes, 1997: 34).

A sociologia como ciência social tem vindo a questionar-se, desde a sua génese, sobre o seu objecto. Este questionamento tem produzido diferentes pontos de vista acerca, por um lado, das características particulares deste saber, e, por outro, das suas efectivas relações, quer com as restantes ciências sociais, quer com as ciências naturais (Boudon: 1974), (Bourdieu: 1983), (Giddens: 1989) (Javeau: 1988), (Nunes: 1977), (Santos: 1987), (Santos: 1989).

Delimitada pela Sociologia Geral ou Macrossociologia, a Sociologia da Educação não tem deixado de se interrogar sobre o seu centro de interesse. Contudo, desde o nascimento desta disciplina particular os seus produtos são o resultado da reflexão sociológica sobre os processos educativos e escolares, sob comando das teorias e paradigmas gerados, quer na sua disciplina mãe - a Sociologia - , quer noutros saberes sociológicos especializados.

A importância do centro de interesse para qualquer saber científico fica mais claro se acrescentarmos que não há pesquisa científica sem problemas devidamente constituídos. Estes problemas, por um lado, podem resultar directamente de problemas sociais e, por outro, podem decorrer de problemas que não causam qualquer mal-estar na sociedade.

Qualquer que seja a natureza do problema construído, este resulta ou deve resultar de uma inquietação interrogativa, de uma invenção, ponto de partida

indiscutivelmente salutar para começar a construir um projecto de investigação.

Neste texto, pretendemos reafirmar as potencialidades científicas dos três princípios epistemológicos propostos pelo racionalismo de Bachelard - ruptura, construção e validação - fases fundamentais para pensar e organizar qualquer projecto de investigação (Quivy, Campenhoudt: 1992), (Pinto, Almeida: 1976), (Pinto: 1984, 1985).

A primeira fase daqueles princípios referidos - a fase de ruptura - deve compreender, por um lado o exercício interrogativo realizado de um modo orientado e, por outro, um trabalho exploratório - observação exploratória e leituras decorrentes de uma primeira investigação bibliográfica - que vise "ultrapassar as interpretações estabelecidas, que contribuem para reproduzir a ordem das coisas, a fim de fazer aparecer novas significações dos fenómenos estudados, mais esclarecedoras e mais perspicazes do que as precedentes" (Quivy et al, 1992: 47-48).

Quer as interrogações, quer o trabalho exploratório precisam de ser auxiliados por uma correcta preparação teórica. A orientação teórica contribuirá decisivamente para construir o objecto de investigação, evitando nesse trabalho a interferência das pré-noções ou das representações pré-estabelecidas incorporadas nas categorias sociais previamente seleccionadas.

Sendo o objecto - produto de uma interrogação inicial - o ponto de partida de todas as investigações, a sua explicitação deve pressupor a ideia que "o ponto de partida de toda a pesquisa é constituída por representações"(...), isto é, "as "pré-noções" que podem tomar a forma de "imagens sensíveis" ou "conceitos grosseiramente formados"(...) (Lenoir et al 1989: 57).

A pesquisa sociológica pode envolver duas situações particulares: uma é o seu ponto de partida resultar de um problema social, a outra é o seu objecto decorrer da construção de factos não assinalados como problemas que afectam as sociedades.

Caso a pesquisa pretenda analisar um problema social concreto ou factos relacionados a categorias sociais, cujas representações se encontram pré-estabelecidas, os investigadores precisam de:

- ultrapassar as realidades pré-construídas pelos agentes ou pelas instituições;

- procurar principais fundamentos sociais que caracterizam as categorias sociais seleccionadas, evitando caracterizá-las segundo os atributos decorrentes da familiaridade estabelecida pela sua experiência social;
- determinar, sempre que possível, a génese social dos problemas definidos, sem esquecer os seus modos de retradução simultânea ou retardada, caso sejam importados de outras realidades, os seus modos de expressão e de imposição, as suas formas discursivas, a sua consagração institucional através de cerimónias ou outras manifestações ritualizadas ou os seus trabalhos de legitimação realizados pelos agentes mais bem posicionados;
- perceber os procesos de institucionalização dos problemas e respectivas categorias sociais recortadas, designadamente, designadamente as suas formas codificadas expressas, quer pelos agentes públicos responsáveis (em sentido amplo), quer pelos seus mandatários ou porta-vozes (Lenoir et al, 1989: 55-100).

A segunda fase da pesquisa - a fase da construção - é constituída, por um lado pela problemática - incluindo os conceitos centrais e corpo de hipóteses - resultantes dos quadros teóricos previamente adoptados, e, por outro, pelo modelo de análise, modo de apresentar os conceitos, as suas respectivas dimensões e os seus indicadores já transformados para a pesquisa no terreno.

A terceira fase - a fase de verificação - engloba, quer os processos de recolha de informação, accionados pelos instrumentos de observação postos à disposição do investigador, quer o seu tratamento quantitativo ou qualitativo. O processo de captação de matéria prima indispensável para o trabalho do investigador deve estar dependente, por um lado, do objecto e da grelha teórica inicial, e por outro, do(s) método(s) seleccionado(s) para responder aos desafios colocados pelo momento da descoberta.

Quer ao aplicar o(s) método(s) escolhido(s), quer ao concretizar a(s) técnica(s) de pesquisa seleccionada(s), o investigador não pode deixar de realizar o controle epistemológico, passo fundamental para reduzir a tentação positivista e os pontos de vista subjectivista e objectivista, muito discutidos pela sociologia contemporânea devido aos seus efeitos nefastos, quer no plano de interpretação, quer no plano da explicação dos factos construídos.

Pôr em prática uma postura relacional e reflexiva nos processos de investigação pode constituir um passo muito importante para evitar os malefícios decorrentes de pesquisas deficientemente comandadas pela(s) teoria(s) e, sobretudo, por pesquisas onde se verificam graves ausências de reflexões críticas, quer acerca do objecto, quer acerca da aparelhagem teórica e metodológica adoptada, quer ainda das representações pré-construídas de categorias sociais escolhidas.

Este modelo de pesquisa sugerido (ver o seu desenvolvimento em Quivy e Campenhoudt: 1992) não deve ser lido como um projecto constituído por etapas sequenciais, como se a sua ordem ou hierarquia não pudesse ser separada. Durante a prática de investigação, o investigador, por exemplo, ao construir o seu modelo de análise pode deparar-se com dificuldades decorrentes de uma insuficiente pesquisa exploratória ou de uma incorrecta construção do seu objecto de estudo. Descoberta as razões das dificuldades surgidas, o investigador deve regressar ao ponto de partida da sua investigação, respondendo aos novos desafios colocados pela sua auto-reflexão crítica.

2.3. RESISTÊNCIAS E INSUFICIÊNCIAS NAS ANÁLISES SOCIOLOGICAS NACIONAIS EM EDUCAÇÃO

Qualquer modelo de pesquisa adoptado (Bruyne et al: 1974), (Wallace: 1976), (Giddens: 1989), (Quivy et al: 1992) impõe sempre uma postura científica, isto é, exige sempre ter presente os princípios constitutivos da atitude científica.

Sublinhar, uma vez mais, essa postura não pode pressupor a renúncia da hierarquia dos actos epistemológicos inscritos na racionalidade científica. Fazer investigação científica significa, pois, em primeiro lugar romper com outros saberes concorrenciais, em segundo lugar construir uma representação singular da realidade e, em terceiro lugar pôr à prova o produto científico decorrente da pesquisa no terreno.

Em muitas análises sociológicas nacionais em educação podemos encontrar insuficiências e resistências de vária ordem em aplicar os princípios epistemológicos referidos.

As principais resistências e insuficiências verificadas quanto à primeira ~~etapa - a ruptura epistemológica - encontram-se ligadas quer à ausência de~~ uma discussão sociológica em torno dos objectos de pesquisa, em especial a ausência da identificação dos processos de desconstrução indispensáveis para ultrapassar as representações pré-construídas dos objectos e respecti-

vas categorias sociais; quer na fixação exclusiva e não reflexiva de um determinado paradigma ou quadro teórico; quer ainda na ausência de qualquer inspiração teórica no comando das pesquisas, dando origem, por um lado ao desenvolvimento de um vocabulário insuficientemente codificado, e, por outro, a formas discursivas reveladoras de preocupações morais insustentáveis no plano da atitude científica.

Sem uma fundamentação teórica explícita a comandar a investigação, os objectos não passam de meros registos ou reconhecimentos da realidade social. Os mistérios só são revelados se "o património acumulado de interpretações provisoriamente validadas a que se chama teoria" (Silva, Pinto, 1986: 56) constituir o verdadeiro ponto de partida para a pesquisa.

Quanto à segunda etapa - a construção teórica - as resistências e insuficiências a assinalar remetem, por um lado para a ausência de uma problemática teórica coerente e criticamente elaborada; por outro a reificação metodológica e técnica, reduzindo a investigação a um mero processo formal, desligadas, quer de uma discussão teórica reflexiva, quer de um controlo epistemológico global; e ainda por outro lado, para a inexistência de crítica e vigilância epistemológica dos modelos de explicação adoptados, sobretudo quando se recorre a modelos importados criados a partir de realidades e estruturas sociais distintas.

Por último, quanto à terceira etapa - a verificação dos resultados e modelos de explicação construídos - as resistências e insuficiências a apontar estão relacionadas, por um lado à identificação de uma sofisticada aparelhagem técnica, muitas vezes concebida independentemente de qualquer reflexão teórica e, outras vezes, dependente de uma problematização teórica pobre e descolorida, e, por outro, a reificação dos instrumentos de observação utilizados nas pesquisas sem qualquer ligação ao(s) método(s) escolhido(s) e aos outros momentos anteriores da investigação.

O excessivo formalismo sociológico, procurando-se exclusivamente as conexões causais ou as associações estatísticas entre duas ou mais variáveis, independente de uma discussão teórica reflexiva e relacional, não deixa de ser uma postura neo-positivista, muitas vezes encoberta pela utilização de símbolos e linguagens pretensamente científicos, discursos codificados necessários para legitimar, por desconhecimento ou reconhecimento indevido, uma dada atitude aparentemente científica.

As principais consequências desta atitude e prática científicas resumem-se, por um lado a um empirismo deslavado, suportado por uma aparente e falsa reflexão teórica e, por outro, por interpretações contaminadas por outros saberes vulgares, míticos, doutrinários e ideológicos, embora apresentados como novos contributos teóricos.

3. A TRANSMISSÃO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

O percurso que acabamos de realizar através de algumas das modalidades do saber e do fazer que se reclama da sociologia da educação evidencia a necessidade de uma reflexão atenta sobre os processos de emissão, transmissão e recepção deste saber. Enquanto processos sociais, não são indiferentes as condições específicas que os determinam e em que se desenvolvem, os critérios que presidem à escolha de saberes ilegíveis e à rejeição de conteúdos desprezáveis, as trajetórias sociais e profissionais dos que os produzem, utilizam e consomem, as representações que deles fazem, as modalidades de descodificação do sentido e de apropriação de que são alvos.

Esta tarefa, reconhece-se, exige importantes esforços e dela se vaticinam inegáveis potencialidades. Constituiria sem dúvida excessiva presunção desenvolvê-la ou sequer completá-la neste texto. Não abdicamos porém de enunciar algumas breves considerações sobre os públicos e os transmissores da sociologia da educação, desejando contribuir para o debate já em curso sobre esta matéria⁵.

Em primeiro lugar, há que conhecer e reconhecer diversidade ao público da sociologia da educação. Princípio aparentemente óbvio, mas nem sempre tido em consideração por parte de quem assume a tarefa da sua transmissão, ele deverá inspirar a escolha e organização dos saberes a transmitir, a selecção dos materiais a utilizar e a forma como serão apresentados.

Integrada na formação de futuros sociólogos, já familiarizados com um mínimo de instrumentos teóricos e empíricos, à sociologia da educação poderá ser dado um maior ecletismo temático ou uma maior extensão programática dada a incorporação já previamente realizada dos meios necessários à sua apreensão. Aliás esta, como outras disciplinas afins, poderá constituir um momento heurístico privilegiado de reconhecimento e consolidação das potencialidades operativas quer dos paradigmas sociológicos quer dos procedimentos e técnicas da investigação sociológica.

Associada à formação dos professores, ela deverá assumir necessariamente outros contornos e prever outras reacções. A maior centralização temática em torno dos processos que estruturam a prática profissional do docente deverá ser privilegiada em detrimento de uma transmissão exaustiva e indiscriminada de conhecimentos. Mas tomar como ponto de partida para a descoberta sociológica a reflexão sobre processos associados à condição e à prática docente não impede, antes torna indispensável, dados os efeitos acrescidos da "ilusão de transparência" suscitados quer por uma representação prévia da futura prática profissional, quer por uma efectiva experiência docente (Rocha, Sampaio, 1992) a operacionalização dos princípios epistemológicos básicos que suportam esta ciência. Nomeadamente - mesmo caindo no risco de provocar resistências iniciais - os princípios que formam o "contra-olhar" (Pinto, 1992: 174) sociológico.

Assim, se as características dos públicos a formar obrigam a diferentes formas de transmissão, não devem por essa razão obstar à salvaguarda de um princípio básico comum: o de que, tanto num como noutro caso, está-se perante uma ciência que deve ser utilizada como tal.

Esta observação tem implicações óbvias sobre o perfil dos transmissores. Tão difícil é fazer omeletes sem ovos quanto o transmitir-se sociologia da educação sem uma sólida e multifacetada formação em sociologia. Sem se pretender aqui reiterar zelosos espíritos de corpo, que instauram como princípio de legitimidade científica a posse de diploma correspondente, considera-se no mínimo razoável defender a indispensabilidade de um domínio consistente deste saber como condição a exigir aos candidatos à sua transmissão.

Preservando estas condições de recrutamento, espera-se evitar a tentação de transformar a sociologia da educação num receituário de verdades pronto-a-utilizar, numa leitura apressada (social, seguramente não sociológica) do quotidiano educativo ou ainda numa cruzada contra todos os males (versão litúrgica reivindicativa).

Estas considerações não se aplicam, aliás, ao acto inicial de recrutamento, mas deveriam acompanhar todo o percurso profissional ulterior. O reforço da qualidade do ensino da sociologia da educação e o estímulo à melhoria constante da produção existente neste domínio - finalidades a que todos os presentes não são certamente refractários - poderá ser desenvolvido graças à utilização dos espaços já disponíveis de debate e confronto do trabalho feito ou em curso. Congressos ou encontros de âmbito alargado como este

são disso exemplo, tal como o envolvimento e participação activa em reuniões promovidas por secções, associações, grupos de trabalho de âmbito mais restrito o podem ser.

Estes espaços não esgotam porém as potencialidades de exposição individual ou colectiva ao escrutínio construtivo dos pares. Revela-se pois como desejável a criação de novas ocasiões de formação e diálogo em torno deste domínio. Neste contexto, uma publicação periódica destinada à divulgação do saber que nesta área se vai produzindo seria certamente não a única, mas porventura a modalidade mais passível de promover visibilidade regular à construção colectiva desta disciplina.

BIBLIOGRAFIA

- Actas da Jornada de Sociologia da Educação: O ensino da sociologia - conteúdos e processos, organizada pelas secções de sociologia da educação da Associação Portuguesa de Sociologia e da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Coimbra, Março 1991.
- ALMEIDA, J. Ferreira, PINTO, J. Madureira, *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Presença, 1976 (1ª edição)
- ALMEIDA, J. Ferreira, PINTO, J. Madureira, "Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais" in Silva, A. Santos e Pinto, J. Madureira (org), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, 1986, (55-78)
- ARAÚJO, H. Costa, "Profissionalismo e Ensino", *Cadernos de Ciências Sociais*, nº3, Junho 1985, (85-103)
- ARAÚJO, H. Costa, "As mulheres professoras e o Ensino Estatal" *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, Fevereiro 1990, (81-103)
- BACHELARD, Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1965, 4ª ed.
- BENAVENTE, Ana, "Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas", *Análise Social*, vol.XXV (108-109), 1990, (715-733)
- BENAVENTE, Ana, "Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas" in *Ciências da Educação em Portugal - situação actual e perspectivas*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991
- BERGER, Peter, *Perspectivas sociológicas - uma visão humanista*, Petrópolis, Vozes, 1986
- BOUDON, Raymond, *La crisis de la sociologia*, Barcelona, Laia, 1974
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., CHAMBOREDON, J.-C., *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, 1983, 4ªed.

Forum Sociológico

- BRUYNE, P. de, HERMAN, J., SCHOUTHEETE, *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Paris, P.U.F., 1974
- CAVACO, M^a Helena, "Retrato do professor enquanto jovem", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, Fevereiro 1990, (121-139)
- ELIAS, Norbert, *Introdução à sociologia*, Lisboa, Edições 70, 1980
- ESTEVES, A. Joaquim, STOER, Steve (org), *A sociologia na escola*, Porto, Ed. Afrontamento, 1992
- GIDDENS, Anthony, *Sociology*, Cambridge, Polity Press, 1989
- JAVEAU, Claude, *Leçons de sociologie*, Paris, Méridiens, 1988
- LENOIR, Remi, "Object sociologique et problème social" in CHAMPAGNE, P., LENOIR, R., MERLLIÉ, D., PINTO, L., *Initiation à la pratique sociologique*, Paris, Dunod/Bordas, 1989, (53-100)
- MERTON, R. K., *Sociologia - Teoria e Estrutura*, S. Paulo, Ed. Mestre Jou, 1970
- MORAIS, Ana M^a, "Socialização primária e prática pedagógica como factores importantes no aproveitamento diferencial de rapazes e raparigas em Ciências", *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), 1988, (903-927)
- MORAIS, Ana M^a, "Sociologia da educação no ensino das Ciências: para uma prática que altera o aproveitamento diferencial" in *Actas da 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, Faro, Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, 1988 (113-122)
- MORAIS, Ana M^a, PENEDA, Dulce, "Diferentes tipos de ensino-aprendizagem na sua relação com o aproveitamento dos alunos dos estratosociais mais baixos" in *Actas da 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, Faro, Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, 1988 (123-135)
- MORAIS, Ana M^a, CARDOSO, Lurdes, "Diferentes papéis sociais na classe trabalhadora e aproveitamento diferencial escolar" in *Actas da 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, Faro, Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, 1988 (136-149)
- NÓVOA, António, "A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola" *Inovação*, vol.4, nº1, 1991 (63-76)
- NÓVOA, António, "A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores" in NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T., *Reformas educativas e formação de professores*, Lisboa, Educa, 1992 (57-69)
- NUNES, A. Sedas, *Questões preliminares sobre as Ciências Sociais*, Lisboa, Presença/Gis, 1977

A Desconstrução de uma Prática

- NUNES, A. Sedas, *Sobre o problema do conhecimento nas ciências sociais*, Lisboa, GIS, 1979 (4ª ed)
- PINTO, J. Madureira, "Questões de metodologia sociológica (I)", *Cadernos de Ciências Sociais*, nº1, Junho de 1984 (5-42)
- PINTO, J. Madureira, "Questões de metodologia sociológica (II)", *Cadernos de Ciências Sociais*, nº2, Dezembro de 1984, (113-140)
- PINTO, J. Madureira, "Questões de metodologia sociológica (III)", *Cadernos de Ciências Sociais*, nº3, Junho de 1985, (135-156)
- PINTO, J. Madureira, "Epistemologia e Didática da Sociologia", in ESTEVES, A.J., STOER, S. (Org), *A sociologia na escola*, Porto, Ed. Afrontamento, 1992, (171-197)
- QUIVY, R. CAMPENHOUDT, L. Van, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 1992
- RESENDE, J, VIEIRA, Mª M., "A sociologia e o ensino superior - um levantamento e algumas interrogações", comunicação apresentada no encontro "O ensino da sociologia", organizado pela secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, Lisboa, 17 de Abril de 1990 (a sair na revista *Cadernos de Ciências Sociais*)
- ROCHA, C., SAMPAIO, M., "A experiência docente na formação dos professores em serviço" in ESTEVES, A. J., STOER, S. (org), *A sociologia na escola*, Porto, Ed. Afrontamento, 1992, (247-257)
- SANTOS, B, Sousa, *Um discurso sobre as ciências*, Porto, Ed. Afrontamento, 1987
- SANTOS, B, Sousa, *Introdução a uma ciência pós-moderna*, Porto, Ed. Afrontamento, 1989
- WALLACE, W. L., *La Lógica de la Ciencia en la sociologia*, Madrid, Alianza, 1976

¹ Comunicação apresentada ao II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da educação. Braga, 29 Novembro a 1 de Dezembro de 1992

² Esta investigação insere-se no âmbito do projecto "Recomposição Social e Estratégias Educativas" financiado pela JNCIT

³ Com efeito, no ano lectivo de 1989/90, a sociologia da educação aparecia em 37, 10 e 65 planos de curso, respectivamente, no ensino universitário público, no ensino superior e no ensino politécnico público.

⁴ Quer na modalidade clássica descrita por Bachelard e ainda hoje inscrita no paradigma científico dominante ou na modalidade de "dupla ruptura" proposta por Boaventura Sousa Santos (ib. 1989). Contudo, em ambos se reconhece a imprescindibilidade desta operação como condição básica para a constituição da ciência.

⁵ Consulte-se, a título de exemplo, *Actas* (1991) e a colectânea (ESTEVES, STOER, 1992)