

A IMPORTÂNCIA DA REFLEXIVIDADE NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Xavier Bonal e Xavier Ranzbla*

A sociologia da educação desenvolveu um tipo de investigação que começou por estudar as causas e os efeitos das desigualdades educativas. De certo modo, trata-se de um paradigma ultrapassado. Questões como a mudança educativa ou as desigualdades, que não são de classe, permanecem sem explicação. Neste artigo¹ exploramos as possibilidades que a sociologia contemporânea proporcionou para rever a investigação sociológica em educação. A partir dos trabalhos de Bourdieu, Giddens e Touraine, revêem-se os trabalhos de Bernstein e Willis para sugerir novas estratégias metodológicas. Finalmente, como conclusão, o artigo sublinha a importância da reflexividade na sociologia da educação.

1. Causas e efeitos: os agentes estruturados

Nos últimos vinte e cinco anos a sociologia da educação recorreu fundamentalmente às teorias da reprodução e da correspondência com o fim de explicar de que forma a escola de massas mantém e reforça as desigualdades

* Departamento de Sociologia da Universidade Autònoma de Barcelona

¹ Uma versão preliminar deste artigo foi apresentado no V Congresso Espanhol de Sociologia, Horizontes desde a Incerteza, Granada, 28-30 de Setembro de 1995

sociais, e às teorias da resistência para explicar como alguns grupos de alunos produzem uma subcultura contra-escolar. O núcleo central desta corrente teórica considerou que a investigação se dirigia ao estudo das causas das desigualdades educativas ou dos efeitos das acções sociais educativas, e, conseqüentemente, negligenciou as outras dimensões da acção social.

Karabel e Halsey (1977) sintetizam de forma excelente a relação entre a política e a investigação educativa. A análise destes autores descobre como as necessidades políticas, económicas e sociais, a partir dos anos 50, orientam tanto a investigação que é funcional para a tomada de decisões, como aquela que é crítica em relação à política educativa. Dentro do primeiro grupo situar-se-iam os trabalhos do funcionalismo tecnológico (Clark, 1962; Coleman, 1966; Jencks *et al*, 1972), e dentro do segundo uma extensa variedade de autores (Cicourel, 1964; Collins, 1979; Bourdieu, 1977; Bernstein, 1977; Bowles & Gintis, 1976). Apesar das diferenças ideológicas e metodológicas, o que é comum a todos estes autores é a preocupação em explicar as deficiências do sistema educativo que originam o desperdício de talentos – no primeiro caso – ou que reproduzem a estrutura de classes – no segundo caso. De qualquer forma, as causas dos fenómenos educativos, sejam quais forem, são constantes para todos estes autores, enquanto o facto de considerar a escola como uma «caixa negra» elimina a possibilidade de estudo dos efeitos da prática educativa sobre as formas de expressão da desigualdade.

A abertura da «caixa negra», a partir do surgimento da nova sociologia da educação (Young, 1971), modificou o centro de atenção dos estudos e projectou a análise dos efeitos das acções educativas na microsociologia da sala de aula. Não obstante, as etnografias sobre as formas de rotulagem dos alunos, apesar de estudarem os actores educativos, em muitos casos não diferem substancialmente do mecanismo anterior, na medida em que os agentes permanecem estruturados por condicionantes externas inamovíveis, embora exista uma margem de criatividade dos actores dentro desta corrente (Esland, 1971; Keddie, 1971; Rist, 1970; Hymes, 1972; Sharp & Green, 1975). Por outro lado, quando o paradigma interaccionista incorpora os factores estruturais de análise das práticas escolares (Woods, 1979 e 1978; Denscombe, 1980; Pollard, 1984; Meyer e Rowan, 1985; Hargreaves, 1978 e 1979), a sua aproximação não vai para além do contexto imediato dos actores (cultura ocupacional, organização

escolar, capacidade de negociação dos alunos, etc.). Isto é, os agentes continuam a ser estruturados, porém não estruturantes das acções educativas

Os diferentes enfoques sobre as resistências educativas (Anyon, 1981; Apple, 1982 & 1987; Willis, 1977; Giroux, 1983 e 1988) rompem, de certo modo, o círculo vicioso entre causas e efeitos das acções educativas. A sua principal acção é que os agentes podem alterar a reprodução social e cultural. O caso mais claro é o de Willis (1977), para quem a produção cultural dos «colegas» interrompe a lógica da reprodução cultural dominante transmitida pela escola (não da reprodução das posições sociais). A produção cultural dos actores, deste modo, pode constituir uma resistência à ordem dominante. No entanto, estas teorias apresentam dois problemas fundamentais: não distinguem entre as práticas reprodutoras e transformadoras da cultura dominante e estabelecem um passo automático entre a consciência reflexiva e as práticas contra-hegemónicas

Ambas as questões estão relacionadas. Pode a consciência colectiva romper a lógica reprodutora? Existem práticas que especificamente produzem esta ruptura? Significam uma mudança de consciência colectiva, uma continuidade nas práticas contra-hegemónicas? A questão fundamental é que, apesar dos actores passarem a ser estruturantes, pressupõe-se uma relação automática entre a sua reflexividade e a sua prática, o que leva a um certo idealismo na mudança educativa. Os agentes incorporam e exploram uma estrutura que podem alterar através da sua prática. Não há passo intermédio entre a consciência reflexiva e as práticas alternativas, quando, na realidade, até a consciência radical pode dar lugar a práticas reprodutoras não pretendidas.

Evidentemente, boa parte da desigualdade de resultados académicos pode explicar-se a partir das condições desiguais de partida, mas toda ela também não consegue explicar nem a mudança educativa (de pedagogias e organização, entre outras coisas), nem as desigualdades que não são de classe (sobretudo as que advêm das diferenças de género e de etnia). Por outro lado, as teorias da resistência (na maioria das suas versões) incorporam o conceito de agência para fugir do determinismo estruturalista; argumentam que o aluno constrói elementos cruciais da sua identidade social na escola, e que essas identidades resultantes não correspondem necessariamente às propostas inerentes ao currículo oculto. Não obstante, em nosso entender, a articulação entre as condicionantes da acção e da criatividade dos agentes permanece indefinida.

A teoria sociológica contemporânea, porém, distingue essas dimensões para levantar pontes entre a estrutura e as práticas sociais, cuja contraposição até agora rompeu com o debate sociológico sobre a educação, e com elas, proporciona algumas ideias úteis para pôr em execução a análise desta *articulação*. Neste sentido, três abordagens parecem fundamentais: a teoria da estruturação (Giddens, 1993), a sociologia reflexiva (Bourdieu, 1994) e o método da intervenção sociológica (Touraine, 1978; 1983).

2. Razões, práticas e efeitos: os agentes estruturados e estruturantes

Os três autores citados partilham a intenção teórica de ampliar o modelo de sentido em que se apoiava o interaccionismo simbólico. Para eles é um postulado que os agentes sociais tornam actuais algumas regras profundas de sentido, das quais podem surgir fenómenos como a rotulagem (isto é, são agentes estruturados). Não obstante, incorporam um segundo postulado, segundo o qual agentes sociais podem inventar novas regras de sentido por meio da sua acção (isto é, são agentes estruturantes). Desta maneira, esboçam uma perspectiva que permite reler os resultados a que chegou a sociologia da educação até ao momento. Assim, por exemplo, a rotulagem docente diferencia grupos de classe e de género nas escolas, mas estes grupos podem reelaborar a sua perspectiva da educação até ao ponto de questionar os próprios postulados deste processo².

Giddens define as acções sociais como uma «roda» pela qual as condicionantes estruturais se traduzem em práticas, as razões interactuam com as práticas, e todo este conjunto de factores provoca alguns efeitos que, por sua vez, podem modificar ou perverter tais condicionantes (Giddens, 1993). Esta «roda» pôs em marcha processos lentos mas de grande alcance, como a transformação da intimidade. A sociedade moderna estruturou a relação entre os géneros de

² Willis estudou este processo num grupo masculino da classe trabalhadora, e observou como os alunos considerados negativamente pelo professorado produziam uma perspectiva contra-escolar que opunha a cultura operária da oficina – com os seus preconceitos sexistas e racistas – à cultura meritocrática da escola (Willis, 1977). Contudo, ignoramos como os agentes sociais passam da sua faceta estruturada à sua faceta estruturante.

tal forma que discriminou a vida das mulheres, cuja afectividade apenas pode expressar-se plenamente através da maternidade e não pela sexualidade. Contudo, esta discriminação induziu as mulheres a construírem uma identidade muito mais reflexiva (e por conseguinte, moderna) que a dos homens, uma vez que os projectos pessoais românticos levam a um questionamento contínuo da própria identidade (Giddens, 1993b) Desta forma, por baixo das condicionantes que estruturam a sexualidade abriu-se uma brecha, na qual as razões românticas, apesar da sua problemática tradução em práticas, adquirem maior capacidade para produzir significados, ao mesmo tempo que a racionalidade instrumental masculina a perde. Isto é, aqueles valores retirados da cultura feminina ganharam uma maior capacidade estruturante

Bourdieu resume o seu conceito de acção social na teoria dos campos de actividade (Bourdieu, 1994). Estes campos de actividade estruturam alguns agentes que, por sua vez, podem reestruturar os limites e os conteúdos de um dado campo. Em cada campo de actividade, manifestam-se tensões latentes acerca do valor dos signos culturais. Um exemplo da sua força estruturadora é proporcionada pela análise do campo linguístico (Bourdieu, 1984). A definição de um registo padrão da língua assegura uma norma de correcção que rapidamente «estabelece» as diferenças e desigualdades de classe. O discurso elaborado é agora o discurso da classe dominante e, ao mesmo tempo, a norma única de correcção; é a que facilita o movimento pelas esferas oficiais. A linguagem popular converte-se assim não somente numa diferença, mas também numa marca de carência cultural. Atendendo que não lhe é atribuída uma capacidade de desenvolvimento cultural completa, é excluída da escola. Quem a utiliza demonstrará a sua falta de cultura e deverá aprender o discurso elaborado, se quiser promover-se. Contudo, dado o carácter prático e semiconsiente da linguagem, este esforço facilmente se traduz numa série de erros linguísticos (descontextualizar expressões, exagerar fonemas, etc.) que denunciam o excesso de correcção forçada do estrangeiro (Bourdieu, 1982). Por outro lado, também se produz uma atitude popular de resistência a partir da linguagem elaborada; ela pode reafirmar as classes sociais mas também as condena pela falta de «gosto». Um campo de actividade mais específico é o dos peritos em política educativa dos E.U.A., que proporcionam um exemplo de capacidade estruturante dos agentes dentro dos parâmetros da teoria de Bourdieu.

Ladwig (1994) argumenta que o conhecimento destes peritos não é apenas no âmbito do conflito entre vários interesses sociais, mas também encarna o seu interesse em ampliar, tanto quanto possível, as suas competências profissionais relativamente a outras profissões implicadas no sistema educativo

Touraine prefere estudar os agentes colectivos. Distingue entre a reprodução social e a mudança social, quer dizer, entre a persistência de certas orientações e a génese de novas orientações. A faceta organizativa da sociedade consiste em cristalizar as normas actuais e reproduzi-las; a faceta institucional consiste em filtrar os conflitos enraizados nestas normas e expressá-los; por último, a historicidade das sociedades consiste na possível tensão em impor umas e outras orientações (1978: 84-5). Para Touraine, as relações sociais e as orientações culturais são inseparáveis da sua historicidade. Assim, é a partir da historicidade que os movimentos sociais podem «criar» a sociedade. O método de intervenção sociológica permite tornar visíveis estas capacidades de produção, demonstradas em vários estudos de movimentos sociais (feminismo, *occitanismo*, ecologia, etc.).

Assim, as duas dimensões dos agentes sociais, as suas propriedades estruturais e as suas propriedades estruturantes diluem-se nos conceitos dos três autores. De uma forma ou de outra, as três teorias sugerem que a solução do problema pode surgir de duas considerações de carácter epistemológico:

- 1 A estrutura e a acção humana mantêm uma relação dialéctica. A teoria da estruturação argumenta que a estrutura é o meio e o resultado da acção humana (Giddens, 1983: 19). A sociologia reflexiva prefere falar do *habitus*, que é um conjunto de disposições estruturadas e estruturantes: distintas posições sociais estruturam-nas, apesar dessas disposições comportarem, por sua vez, a capacidade de estruturar as relações sociais (Bourdieu, 1994). Por último, para Touraine «as sociedades humanas não têm somente a capacidade de se reproduzirem ou de se adaptarem em torno de uma mudança gradual através de mecanismos de aprendizagem ou de decisão política, mas também, e sobretudo, têm a capacidade de produzir as suas próprias orientações e mudá-las, de gerar os seus objectivos e as suas normas» (Touraine, 1978: 82). O que estas argumentações destacam é que os agentes podem reproduzir a estrutura mas também

podem produzir novos significados que, por sua vez, se convertem em estrutura, e desta forma, a mudança social chega a ser um fenómeno tão relevante como a persistência

A segunda consideração é uma consequência da primeira

2. Tanto as formas de conhecimento especializado como as formas de conhecimento quotidiano comportam uma certa reflexividade sobre as condições de vida dos/as agentes e sobre as suas próprias acções. Ao actuarem, os agentes conseguem compreender alguns aspectos da sua situação social, seja de uma forma implícita (como apontam os conceitos de *habitus* – Bourdieu – ou de consciência prática – Giddens), ou de uma forma explícita (consciência reflexiva – Giddens –, orientações culturais – Touraine). Parece-nos especialmente destacável a distinção entre a consciência prática e a consciência reflexiva: a primeira abarca o âmbito das intenções, onde o contexto, a transmissão e a imediatez são imprescindíveis para completar o sentido; a segunda abarca o âmbito dos raciocínios, que recorrem a esquemas minimamente abstractos, ou seja, desligados dessa imediatez contextual (Giddens, 1993: 6). Mais adiante, mostraremos como estes conceitos podem introduzir a análise de uma dimensão pouco estudada das acções sociais educativas. Mas, antes, observaremos como algumas correntes da sociologia da educação se aproximam parcialmente desta exposição

No âmbito da sociologia da educação, os trabalhos de Bernstein e Willis apresentam a melhor aproximação às conclusões anteriores, atendendo a que enfatizam as questões que levam directamente a distinções conceptuais similares

3. As dimensões das acções sociais educativas: condicionantes, raciocínios, práticas e efeitos

As acções sociais vinculadas à educação dependem, como todas as acções sociais, de algumas condicionantes e, além disso, concentram-se em práticas

pedagógicas quotidianas, levadas a cabo nas escolas e nas famílias. Esta complexidade de condicionantes e práticas explica boa parte das desigualdades observadas nos resultados académicos, mas pode ser reinterpretado de maneiras distintas pelos raciocínios que os agentes implicados realizam a este respeito.

Bernstein e Willis completaram as suas definições teóricas com análises muito detalhadas das acções sociais educativas. Bernstein especificou a relação entre as condicionantes, as práticas e os efeitos das acções sociais educativas; Willis analisou a relação entre os raciocínios dos alunos de origem social operária e os seus resultados escolares.

Para Bernstein (1971; 1977), as formas de coesão social das famílias constituem a principal condicionante microsociológica das suas práticas pedagógicas, e a continuidade ou descontinuidade entre as pedagogias familiares e as práticas pedagógicas escolares explicam porque é que os resultados académicos apresentam o conhecido enviesamento classista, em prejuízo dos estudantes de origem social baixa. No entanto, é no seu último trabalho sobre a estrutura do discurso pedagógico que Bernstein desenvolve melhor a relação entre os níveis macro e micro da educação (Bernstein, 1990). Os conceitos de distribuição, recontextualização e avaliação do discurso pedagógico permitem-lhe estabelecer as regras pelas quais determinadas condicionantes macroestruturais – discurso regulador – se inserem no discurso pedagógico oficial e se traduzem em práticas determinadas, cujos efeitos geram desigualdades educativas entre os distintos grupos sociais. Através destas regras constitui-se o dispositivo pedagógico, como o meio que estabelece a conexão entre a distribuição do poder, do conhecimento e de determinadas formas de consciência.

A teoria de Bernstein, por ser uma teoria de transmissão cultural, proporciona os conceitos adequados para descrever o modo pelo qual a escola reproduz quotidianamente as desigualdades de classe, mas não dá conta dos efeitos recursivos da acção social. Por exemplo, Bernstein classifica os *formandos como agentes reprodutores do campo de controlo simbólico*, que controlam alguns códigos discursivos para distribuir formas de consciência e relações sociais em agências especializadas – as escolas. Contudo, a determinação estrutural da sua socialização impede a luta política pela mudança. Os estudantes constituem agentes de transmissão cultural, mas as suas práticas não aparecem

como estruturadoras do discurso pedagógico. A teoria de Bernstein, portanto, não contempla o efeito recursivo que as contradições que a posição social e a prática quotidiana do professorado têm sobre a própria constituição do discurso pedagógico. A consciência reflexiva aparece de forma implícita na sua teoria, mas não na relação de continuidade ou interrupção que pode existir entre essa consciência e a consciência prática e, portanto, as possíveis alterações na corrente de reprodução social e cultural. Existe uma viagem de ida mas não de regresso. A principal consequência de tudo isto é que a sua teoria é incompleta para explicar a forma como os agentes educativos podem intervir na mudança educativa ou na mudança social em geral.

Por outro lado, o trabalho de Willis estabelece a relação entre os raciocínios, as práticas e os efeitos das mesmas. Tanto no clássico *Learning to Labour* (1977) como nos seus últimos trabalhos etnográficos (1990), Willis enfatiza o conceito de produção cultural. O conceito de produção cultural expressa a existência de um «momento» intermédio entre as condições materiais que estruturam a acção e as próprias práticas. Este «momento», que pode ser reproduzido ou interruptor, é o resultado da criatividade dos actores sociais e manifesta-se através de expressões culturais distintas: linguagem, formas de vestir, modos de consumo, etc.; em suma, a construção da identidade.

O que ressalta do estudo de Willis é que os «colegas» raciocinam sobre a sua situação social. Quer dizer, dispõem de uma consciência reflexiva que, juntamente com as práticas, dá lugar a uma reprodução colectiva de significados, relativamente independentes das necessidades de reprodução social e apenas parcialmente funcionais para a reprodução social (Willis, 1981: 159). Essa consciência reflexiva é analisada sociologicamente por Willis. No entanto, introduz as condicionantes na análise como um dado externo aos agentes, do que estes não estão plenamente conscientes. É por isso que, em última instância, as mesmas práticas de resistência acabam por ser reproduzidas da ordem social, embora desgastem a forma cultural dominante. Em resumo, Willis relaciona condicionantes, raciocínios e efeitos, mas a relação entre condicionantes e raciocínios permanece estática. Tal como para Bernstein, para Willis, as condicionantes da sua produção cultural não são alteráveis no mesmo processo recursivo das acções de resistência. Existe um limite que a consciência reflexiva não consegue ultrapassar.

4. Estudos dos raciocínios quotidianos sobre a educação

Em duas investigações recentes (Bonal, 1994; Rambla, 1995), tentámos desenvolver o esquema anterior, analisando os problemas identificados nas teorias de Bernstein e Willis. Ambos os estudos centram-se na consciência reflexiva dos agentes – num caso o professor e noutro as mães dos alunos de várias escolas –, mas tomam a precaução de contextualizar o discurso dos agentes na articulação de condicionantes, raciocínios, práticas e efeitos.

O primeiro estudo (Bonal, 1994) é uma análise sociológica sobre o professor como agente de mudança educativa a partir de uma experiência de investigação-acção. A hipótese fundamental do trabalho estabelecia a possibilidade de, a partir de determinadas circunstâncias, o professor modificar o seu sistema cultural de referência e produzir novas práticas. A partir de um processo de investigação-acção, o agente externo induzia o professor a um tipo de conhecimento que podia alterar potencialmente os seus discursos e práticas. O mais relevante da análise era o facto de se poder distinguir em que casos a apropriação e produção de um novo conhecimento levava a mudanças nas práticas quotidianas, enquanto noutros casos a consciência prática bloqueava o processo de mudança. Neste sentido, o estudo permite avançar no conhecimento das barreiras culturais que limitam a produção de mudanças educativas, isto é, permite conhecer a relação entre consciência prática e consciência reflexiva.

A reflexividade do professor, ao longo do processo de investigação, modifica aspectos importantes da sua consciência discursiva. Os limites do sistema cultural de referência dominante desgastam-se a partir da reflexão-acção do colectivo. Modificam-se, por exemplo, aspectos chave da interpretação da igualdade de oportunidades educativas (da igualdade de acesso à igualdade de resultados), ou se acentua a percepção das formas em que as raparigas se opõem à arbitrariedade cultural que as silencia na vida escolar. O que é sociologicamente interessante é constatar como as mudanças nas consciências reflexivas – nos raciocínios dos actores – têm efeitos recursivos sobre os condicionantes da acção. O novo conhecimento disponível possibilita a aparição de um discurso co-educativo crítico, o qual se traduz, nalgumas ocasiões, em mudanças na disposição do professor a introduzir novas práticas. Quando isto se produz, a consciência discursiva crítica reforça-se, o que, por sua vez, afecta a

lógica de produção de práticas alternativas. Em consequência, a reflexividade do professor converte-se num aspecto fundamental para a análise sociológica da mudança educativa

O segundo estudo (Rambla, 1995) analisa os raciocínios que o professorado e as mães, em três escolas, com diferentes tipos de pedagogia, projectam sobre os alunos. Assim, estabelece a distinção entre as práticas pedagógicas escolares e os raciocínios dos agentes. As práticas pedagógicas podem ser classificadas de acordo com as tipologias de Bernstein (1990) e Morais (1992). A partir delas, este estudo selecciona três escolas: duas delas aplicam uma pedagogia invisível e uma aplica uma pedagogia intermédia. Além disso, a origem social dos alunos também é diferente: distingue-se uma escola que aplica a pedagogia invisível às classes médias, outra que a aplica às classes trabalhadoras, e uma terceira que aplica uma pedagogia intermédia a um grupo de alunos misto, tanto de origem trabalhadora como de classe média. Desta forma, o contexto de investigação tenta introduzir o conceito de «práticas sociais educativas», convertendo a sua tipologia num critério para solucionar os casos em estudo.

Os raciocínios dos agentes são confrontados com uma norma similar nos três casos em estudo. As opiniões sobre as aspirações educativas dos alunos podem expressar-se segundo um raciocínio calculador (o qual considera os factores materiais e as possibilidades de acção individual) e segundo um raciocínio reificador (que converte os factores materiais em forças inexoráveis). Assim, o raciocínio calculador sobre um aspecto concreto, a aprendizagem, assinala vários factores do resultado académico (maturidade, capacidade, auto-organização, problemas pessoais, etc.), enquanto o raciocínio reificador o converte numa cadeia de circunstâncias individuais (cada aluno avança por alguns estádios predeterminados muito visíveis, como são a escrita ou a aritmética, que indicam quem está mais adiantado e quem está mais atrasado). De facto, todo o professor usa raciocínios calculadores, a maioria de mães de origem média também os usa, enquanto a maioria de mães de origem operária usa raciocínios reificadores. Em todo os tipos de escola, isto é, em âmbitos com práticas educativas distintas, os raciocínios docentes e de mães de classe média costumam ser simétricos, mas os raciocínios docentes e operários costumam ser assimétricos.

O interessante nestes resultados radica na reflexividade implícita nos dois

tipos de raciocínios. De facto, o cálculo proporciona uma orientação mais completa para a eleição e a acção individuais; parece que potencia os agentes a utilizarem as mudanças educativas em favor do seu interesse. Em consequência, a reificação em princípio debilita os agentes, já que a eleição e a acção individuais são muito mais difíceis se a realidade se converte em algo tão inexorável como as forças naturais. Contudo, esta conclusão deve ser interpretada tendo em conta duas considerações. Em primeiro lugar, todo o mundo reifica os seus raciocínios num momento ou noutro, se bem que as classes médias não o façam tanto, por respeito às suas aspirações educativas. A reificação não é nenhum *déficit* cognitivo: é apenas uma perspectiva. Em segundo lugar, esta perspectiva é realista quando se observa a sociedade a partir de posições inferiores. As mães que usam raciocínios reificadores não educam os seus filhos e filhas de uma maneira «enganadora»; ao contrário, assumem que o seu principal ensinamento deve ser que a vida é dura (Walkerdine e Lucey, 1989). Por este motivo, a principal conclusão do estudo é uma pergunta: Como se podem potenciar os raciocínios e as práticas maternas se se reestruturam as relações sociais que as famílias estabelecem com as escolas?

5. Em forma de conclusão: para uma sociologia reflexiva da educação

Do que foi dito neste artigo, depreendem-se duas conclusões analíticas e uma reflexão metodológica. Começaremos por enunciar as conclusões, que resumem a nossa argumentação, e tentaremos sumariar a nossa posição metodológica em relação à investigação sociológica em educação, atendendo que não nos desejamos furtar, de maneira nenhuma, às questões polémicas que esta comporta.

As nossas conclusões concretizam-se em dois pontos:

1. A construção sociológica dos objectos de estudo em educação deve ter em consideração todos os comportamentos do esquema da acção social. Especialmente, deve fazer finca-pé na análise da consciência reflexiva e a sua relação com as condicionantes e as práticas

- 2 A sociologia da educação deveria desenvolver uma maior imaginação metodológica para evitar que os discursos dos agentes se reduzam a simples informações sobre a situação social. Metodologias como a intervenção sociológica de Touraine ou a investigação-acção crítica de Carr e Kemmis (1986) e de autoras feministas (Chisholm, 1990; Arnot e Weiner, 1987) avançam ideias sobre a relação entre discursos e práticas e sobre o nível de reflexividade dos agentes, questões fundamentais a ter em conta na construção dos projectos de investigações

Dito isto, parece-nos importante concluir com duas reflexões que se articulam com a metodologia e a ética da investigação. Desde os escritos clássicos de Marx, Weber e Durkheim, discute-se se o conhecimento sociológico deve ou não incorporar interesses extracientíficos. E evidentemente a proposta de intervenção sociológica aposta na aproximação entre o conhecimento especializado e outros possíveis interesses sociais. Naturalmente, esta opção não pretende de maneira nenhuma negar a importância do rigor metodológico, nem pretende julgar as investigações unicamente pelo seu conteúdo valorativo, como em certas ocasiões se criticou. No entanto, estas precauções não podem esconder a necessidade de acrescentar argumentos mais concretos em favor da implicação, dos estudos em acções sociais que não pretendam única ou directamente gerar conhecimento. Deste nosso ponto de vista, a intervenção sociológica é legítima e, inclusivamente, necessária para aceder a um novo tipo de conhecimento. A indução da reflexividade dos agentes por parte do sociólogo permite descobrir as resistências e disposições para a mudança de discurso e de práticas. Vários autores (Touraine, 1978; 1983; Chisholm, 1990) demonstraram como é sociologicamente possível, sem por isso abandonar a vigilância epistemológica.

A intervenção sociológica também coloca problemas de ética científica mais do que as metodologias sociológicas tradicionais estabelecem, ou seja, as que analisam como algumas pessoas respondem a uma pergunta ou se comportam nalgumas situações quotidianas. A fronteira entre a investigação e as decisões políticas é a mesma em ambos os casos. Tanto as entrevistas, como os questionários, como a investigação-acção podem ser apropriados de forma tecnicista para ocultar o carácter político das decisões. Em última instância, a política educativa sempre se pode apropriar dos resultados da investigação através de

critérios políticos; por isso, a estratégia de prescindir daquela é em si mesmo o produto de um critério político

Onde se estabelecem as diferenças entre a intervenção sociológica e as metodologias sociológicas tradicionais é no âmbito da difusão pública dos resultados. Enquanto ambas podem ser difundidas pela opinião pública através dos meios de comunicação, a intervenção sociológica, na medida em que implica os próprios agentes, gera resultados que, directamente, os informam sobre as suas acções colectivas

Correspondência: Xavier Bonal e Xavier Rambla. Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona. Campus de Bellaterra – Edifici B 08193 – Bellaterra, Espanha

Referências bibliográficas

- ANYON, J (1981) 'Elementary Schooling and Distinctions of Social Class', *Interchange on Education Policy*, 12 (2-3)
- APPLE, M. W. (1982) 'Reproduction and Contradiction in Education: An Introduction' in APPLE, M. W. (org.), *Cultural Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, Boston: RKP
- APPLE, M. W. (1978), *Educación y poder*; Barcelona: Paidós-MEC
- ARNOI, M. e WEINER, G. (orgs.) (1978) *Gender and the Politics of Schooling*, Londres: Hutchinson
- BERNSTEIN, B. (1971) *Class, Codes and Control*, vol I Londres: RKP
- BERNSTEIN, B. (1977) *Class, Codes and Control*, vol II Londres: RKP
- BERNSTEIN, B. (1990) *The Structuring of Pedagogical Discourse*, Londres: Routledge
- BONAL, X. (1994) *El professorat com agent de canvi. Una avaluació sociològica a partir d'una experiència de recerca en coeducació*, Tesis doctoral, Depto de Sociologia UAB, Bellaterra
- BOURDIEU, P. (1971) *La Reproduction*, Paris: Fayard
- BOURDIEU, P. (1982) *Ce que parler veut dire*, Paris: Fayard
- BOURDIEU, P. (1994) *Per a una sociologia reflexiva*, Barcelona: Herder
- BOWLES & GINTIS (1976) *Schooling in Capitalist America*, Nova Iorque: Basic Books
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1986) *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, Lewes: Falmer Press
- CHISHOLM, I. (1990) 'Action Research: Some Methodological and Political Considerations', *British Educational Research Journal*, 16 (3)

E D U C A Ç Ã O
S O C I E D A D E & C U L T U R A S

- CLARK, B R (1962) *Educating the Expert Society*, São Francisco: Chandler
- CICOUREL, A & KITSUSE, J (1963) *The Educational Decision Makers*, Nova Iorque: The Bobbs-Merrill Company
- COLLINS, R (1979) *The Credential Society*, Nova Iorque: Academic Press
- COLEMAN, J S (1966) *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC, US Government Printing Office
- DESCOMBE, M (1980) 'The Work Context of Teaching: an Analytical Framework for the Study of Teachers in Classroom', *British Journal of Education*, 1 (3)
- ESLAND, G M (1971) 'Teaching and Learning as the Organization of Knowledge' in Young, M F D (org) *Knowledge and Control*, Londres: Collier MacMillan
- GIDDENS, A (1993) *The Constitution of Society*, Cambridge: Polity
- GIDDENS, A (1993b) *The Transformation of Intimacy*, Londres: Polity Press
- GIROUX, H A (1983) *Theory and Resistance in education. A Pedagogy for the Opposition*, Nova Iorque: Bergin & Garvey
- GIROUX, H A (1988) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós-MEC
- JENKS, Ch *et al* (1972) *Inequality: a Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*, Nova Iorque: Basic Books
- HARGREAVES, A (1978) 'The Significance of Classroom Coping Strategies' in BARTON, I. & MEIGHAN, R (orgs) *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms*, Londres: RKP
- HARGREAVES, A (1979) 'Strategies, Decisions and Control: Interaction in a Middle-School Classroom' in EGGLESTON, J (org), *Teacher Decision Making in the Classroom*, Londres: RKP
- HYMES, D (org) (1972) *Functions of Language in the Classroom* Nova Iorque: Teachers College Record
- IADWIG, J. (1994), 'For Whom This Reform?: outlining educational policy as a social field', *British Journal of Sociology of Education*, 15 (3)
- KARABEL, J e HALSEY, D (eds) (1977) *Power and Ideology in Education*, Nova Iorque: Oxford University Press
- KEDDIE, N (1971) 'Classroom Knowledge' in YOUNG, M F D (org) *Knowledge and Control*, Londres: Collier MacMillan
- MEYER, J e ROWAN, B (1985) 'The Structure of Educational Organisations' in MEYER, J e SCOTT, W R (orgs) *Organisational Environments. Ritual and Rational*, Nova Iorque: SAGE
- MORAIS, A M e NEVES, I P (1992) *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- POLLARD, A (1984) 'Coping strategies and the Multiplication of Differentiation in Infant Classrooms', *British Educational Research Journal*, 10 (1)
- RISI, R G (1970) 'Student Social Class and Teacher Expectations: the Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Schools' in *Harvard Educational Review*, 40 (3)

EDUCAÇÃO
SOCIEDADE & CULTURAS

- RAMBLA, X (1995) *La formació de les aspiracions educatives*, Tesis doctoral, Dpto de Sociologia de la UAB, Bellaterra
- SHARP, R & GREEN, A (1975) *Education and Social Control A Study in Primary Education*, Londres: RKP
- TOURAINÉ, A (1978) *La voix et le regard*, Paris: Le Seuil
- TOURAINÉ, A *et al* (1983) *EL país contra el Estado Luchas Occitanas*, València: Alfons el Magnànim
- WALKERDINE, V & LUCEY, H (1989) *Democracy in the Kitchen: Regulating Mothers and Socialising Daughters*, Londres: Virago Press
- WILLIS, P (1977) *Learnig to Labour*, Sussex: Saxon House, Teakfield Ltd
- WILLIS, P (1981) «Cultural Production Is Different from Cultural Reproduction Is Different from Social Reproduction Is Different from Reproduction», *Interchange on Educational Policy*, 12 (2-3)
- WILLIS, P (1990) *Common Culture*, São Francisco: Westview Press
- YOUNG, M F D (orgs) (1971) *Knowledge and Control New Directions for the Sociology of Education*, Londres: Collier & MacMillan