

António Joaquim Esteves¹

Sociologia no ensino superior: conteúdos Métodos, práticas pedagógicas e públicos da Sociologia: um ponto de vista situado

Aos primeiros movimentos para organizar a resposta ao pedido que me fizeram para colaborar activamente neste Encontro - que, antes de mais, quero saudar pelo múltiplo valor de que se reveste -, a esses primeiros movimentos, dizia eu, senti que devia fazer um esforço para controlar o pessimismo que por vezes me assalta no quotidiano, conjugado com uma visão de incerteza sobre as capacidades das teorias para iluminarem a prática docente.

Por isso, tentei que a vertente adversarial e polémica de encontrar os principais obstáculos e constrangimentos da relação pedagógica no ensino superior não ocupasse totalmente o espaço da análise, sem reconhecer os direitos à respectiva vertente positiva e edificante. Os seis pontos que trarei à vossa consideração aguardarão, assim, um aprofundamento do reequilíbrio entre estas duas vertentes e um esforço de superação do carácter "situado" com que foram elaborados: sem negar experiências gratificantes, ao longo de quase uma década, ao nível da licenciatura em Sociologia desta Faculdade de Letras, centrar-me-ei no ensino da Sociologia na Faculdade de Economia do Porto.

I. Em primeiro lugar, diante do título deste painel, vi-me compelido a situar na **(sala de) aula** o contexto espácio-temporal da relação pedagógica, da (re)descoberta dos métodos pedagógicos e da convoca-

¹ Faculdade de Economia da Universidade do Porto - antojoes@fep.up.pt

ção dos públicos escolares.

Esta tendência quase inconsciente para delimitar em termos tradicionais o espaço pedagógico universitário não se torna compreensível senão pelo facto de que as oportunidades de **contacto via correio electrónico** ainda são muito escassamente usadas e, na maioria dos casos em que são aproveitadas, são mais de natureza burocrática do que pedagógica.

Por seu lado, esta lógica de (não)uso também não se revela totalmente inconsistente com a do próprio **tempo de atendimento**, que, quase sempre *à la carte*, não é explorado por aí além, sobretudo quando se faz o confronto com outras cadeiras centrais do currículo específico da licenciatura de Economia ou Gestão.

E, por outro lado, não é seguro que os alunos, nomeadamente no primeiro ano de uma faculdade, tenham descoberto a **biblioteca** como recurso de nível superior, à altura da autonomia da aprendizagem universitária, em paralelo com a tendência para o progressivo apagamento da função magistral do docente em prol da sua função tutorial.

Em suma, - e este é um primeiro ponto que gostaria de deixar em termos problemáticos - não é de todo arbitrário, na minha opinião, aceitar que o espaço-tempo da sala de aula continua, ainda, a valer como o quadro por excelência da relação pedagógica.

Não faltará, até, quem julgue que há cada vez mais razões para o assumir como importante e decisivo para as novas coortes escolares que estão a aceder à universidade. A experiência do tratamento analítico dos textos carece, ainda, de treino guiado e de oportunidades de confronto entre colegas na interpretação dos mesmos. (Entre parênteses, poderá imaginar o leitor o que significa para alunos do primeiro ano de licenciatura

ra de economia uma afirmação como esta²: “toda a análise da mundialização da cultura que faz a economia de uma familiaridade com os terrenos locais é parcial e deve ser seriamente questionada”?).

As afirmações de Severino não deveriam chocar ninguém pelo seu carácter assertivo quando feitas a nível do ensino superior, mesmo se num mundo próximo da saturação da imagem e dispendo da Internet. Para ele, com efeito, “a educação universitária, para realizar suas tarefas básicas de pesquisa, de ensino e de extensão, precisa da leitura e da escrita como instrumentos fundamentais de atuação. É por meio delas – continua o autor – que o estudante poderá mergulhar no universo do conhecimento acumulado que lhe é posto à disposição. É igualmente por meio delas que os professores poderão operacionalizar sua contribuição ao processo de ensino/aprendizagem”³.

II. Ao esboçar uma apresentação sumária das práticas pedagógicas relativas à Sociologia, custa-me, por razões teóricas que noutra ocasião já explicitarei⁴, aceitar que possam ocorrer exclusivamente no quadro de um **modelo de transmissão** e, nessa medida, dissociadas de um **modelo de comunicação** e, mormente, sem garantias de um **processo de (re)construção**. Baste evocar os contributos do construtivismo pós-piagetiano (Grossi & Bordin), da teoria da acção comunicativa (de Habermas) e da análise da transmissão como metáfora (de Lakoff & Johnson)⁵.

Este é um segundo ponto que, por agora, deixaria sumariamente enunciado.

² Jean-Pierre Warnier - *A mundialização da cultura*. Lisboa: Editorial Notícias, 2000, p. 102.

³ António Joaquim Severino - A importância do ler e do escrever no ensino superior. In Sérgio Castanho; Maria Eugênia Castanho, orgs. - *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus Editora, 2001, p. 77.

⁴ A. J. Esteves - Sociologia da educação: notas de leitura. In A. J. Esteves; S. R. Stoer, orgs. - *A Sociologia na escola. Professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento, 1992. p. 97-106.

⁵ Esther P. Grossi; Jussara Bordin, orgs. - *Construtivismo pós-piagetiano. Um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993; Jürgen Habermas - *Sociologie & théorie du langage*. Paris: Armand Colin, 1995 [1984]; George Lakoff; Mark Johnson - *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Minuit. 1980.

III. Em termos de estratégias pedagógicas, a experiência que vou reunindo leva-me a pensar que o ensino da Sociologia não pode organizar-se sem levar em conta e ponderar o facto de que este se diversifica por força de **características objectivas da estrutura curricular** em que ele se concretiza.

Assim, parece-me que o ensino da Sociologia em cursos onde esta faz parte do núcleo disciplinar central adquire, por essa via, **oportunidades maiores de legitimidade e investimento** do que naqueles onde a sua localização periférica ou secundária constitui o maior dos desafios na relação pedagógica.

Com efeito, nesta última situação - isto é, de perifericidade da Sociologia - o docente não pode deixar de preocupar-se continuamente com a questão que é simultaneamente um desafio maior: como tornar aceite e legítima a sua presença e digna de investimento quer de tempo - sempre escasso para o saber institucionalmente nuclear - quer de energias intelectuais e afectivas?

A título de exemplo, não será desajustado e, menos ainda, ousado pensar que o ensino da Sociologia numa licenciatura de Economia ou Gestão faz parte de um jogo claramente assimétrico, onde tudo, desde a estrutura do programa até aos materiais de trabalho, passando pela interacção pedagógica, só pode ganhar com a convicção lúcida e consequente de que **o economicismo é empobrecedor...** e de que o sociologismo também pode sair (de)limitado com a própria complexidade da realidade social.

Para perceber quanto é árdua esta tarefa e incerto o seu sucesso, convém pensar que as ramificações económicas, políticas e gestionárias da **hegemonia economicista** não devem separar-se mas, antes, inter-

ligar-se como alvo conjunto do trabalho pedagógico de análise, confronto e complexificação na área disciplinar da Sociologia.

Como referência indicativa para este programa pedagógico elegeria os termos com que Bourdieu sugestivamente resume as possibilidades e urgências sociológicas face ao economicismo:

“Não podendo fazer uma demonstração completa, e para ir rápido ao essencial, direi que as consequências completas duma **política** concebida como gestão dos equilíbrios económicos (no sentido estrito do termo) pagam-se de mil maneiras, sob forma de custos sociais, psicológicos, sob forma de desemprego, de doença, de delinquência, de consumo de álcool ou de droga, de sofrimento conduzindo ao ressentimento e ao racismo, à desmoralização política, etc. Uma verdadeira contabilidade global dos custos e dos lucros sociais faria ver que a **sociologia** propõe uma economia que não é menos rigorosa e fiel à complexidade do real que a **economia** parcial dos puros gestionários; e que é a **lógica do interesse** bem compreendido que impõe romper com o *laissez-faire* liberal tanto como com o determinismo de leis sociais naturalizadas. E reafirmar o papel do **Estado**: contra as duas formas de submissão à necessidade das leis económicas que derivam destas duas formas de **economicismo**, é preciso pedir ao Estado que se arme do conhecimento das leis demográficas, económicas e culturais para trabalhar em corrigir-lhe os efeitos por **políticas** usando meios (jurídicos, fiscais, financeiros, etc.) de que dispõe. A justiça (ética e política) e a justeza (técnica) são, sem dúvida, menos, e menos muitas vezes, antitéticas do que deixa crer o cálculo de vistas curtas dos lucros e perdas estreitamente económicos. Longe de apelar ao “perecimento do Estado”, é preciso pedir-lhe que exerça a acção reguladora capaz de contrariar a “fatalidade” dos mecanismos

económicos e sociais que são imanentes à ordem social”⁶.

Este é um exemplo ilustrativo de como ensinar-aprender sociologia carece de condições curriculares e teóricas mínimas para que a sociologia tenha valor como disciplina e suscite interesse e curiosidade, a começar nos alunos e a terminar nos colegas de outras comunidades científicas.

Poderá não bastar, mas será, mesmo assim, muito importante em termos de *captatio benevolentiae* - e quem negará o direito e o dever do professor a uma boa parte de retórica? -, será muito importante - repito - recordar, a título de exemplo, a estudantes de uma licenciatura em economia, quanto a sociologia pode preencher a lacuna que Pierre Dockès⁷ apontava à economia: “o homem sempre soube que vivia no espaço; o economista, por vezes, deu ares de o ignorar” e que sectores mais recentes da mesma têm vindo a ultrapassar com evidente recurso à interdisciplinaridade.

Poderá não bastar, mas será, mesmo assim, muito importante em termos de *captatio benevolentiae*, recordar e fazer sentir a estudantes de gestão quanto a sociologia pode ajudar a compreender que não há princípios universais de gestão, havendo lugar a interferências mais ou menos fortes de culturas nacionais, inclusive no seio da mesma empresa multinacional⁸ ou, mesmo, especificidades na gestão pública sob pena de pôr em causa uma autonomia mínima do próprio Estado e do serviço público que nele se insere⁹.

Poderá não bastar, mas será, mesmo assim, muito importante

⁶ P. Bourdieu - *Interventions, 1961-2001. Science sociale & action politique*. Marselha: Agone, 2002, p. 242-243 (Sublinhados AJE).

⁷ Pierre Dockès - *L'espace dans la pensée économique du XVI au XVII siècle*. Paris: Flammarion, 1969.

⁸ Geert Hofstede - *Culture's consequences. International differences in Work-related values*. Londres: Sage, 1984; *Idem - Culturas e organizações. Compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Edições Sílabo, 1997; Philippe D'Iribarne - *La logique d'honneur*. Paris: Seuil, 1989; Philippe D'Iribarne [et al.] - *Cultures et mondialisation. Gérer par-delà les frontières*. Paris: Seuil, 1998.

⁹ Annie Bartoli - *Le management dans les organisations publiques*. Paris: Dunod, 1997; Xavier Greffe - *Gestion publique*. Paris: Dalloz, 1999.

em termos de *captatio benevolentiae* tirar partido, junto de estudantes de sociologia, da “cegueira que consiste em alimentar a ficção do trabalho assalariado mercantil como o alfa e ómega da criação da riqueza, quando na realidade é uma espécie em vias de extinção”¹⁰, colocando-o ao lado da economia doméstica, da autoprodução individual e colectiva e da economia associativa.

Poderá não bastar, mas será, mesmo assim, muito importante em termos de *captatio benevolentiae* adoptar, perante públicos vulneráveis a visões política e culturalmente assépticas, como chocante ponto de partida, a ideia de que o poder não se restringe ao campo do Estado e se torna diverso, difuso e coextensivo a todas as actividades e relações sociais, sem esquecer a própria produção sociológica¹¹.

A sofisticação desta **estratégia**, isto é, de **tornar força pedagógica a fraqueza curricular da Sociologia** pode, se bem penso, ser ainda desenvolvida pelo estabelecimento de um programa explicitamente formulado numa lógica de afinidades electivas com paradigmas que, transdisciplinares, são menosprezados ou totalmente esquecidos pelos paradigmas dominantes e excludentes das disciplinas curricularmente centrais.

Recursos de colaboração interdisciplinar e/mas intra-paradigmática não faltarão a esta exploração. Bastará para tanto atermos, como exemplos algumas vezes virtuosos mas sempre desafiantes¹², à “Nova Economia Institucional” (Coase, 1988; North, 1990), à “Teoria da regulação” (Aglietta; Lipietz; Boyer) ou, ainda, à chamada “Teoria das

¹⁰ Roger Sue - *La richesse des hommes. Vers l'économie quaternaire*. Paris: Editions Odile Jacob, 1997, p. 13.

¹¹ Entre outros, cfr. Barbara Townley - *Reframing human resource management. Power, ethics and the subject at work*. Londres: Sage, 1994; Karin Legge - *Human resource management. Rhetorics and realities*. Macmillan, 1995.

¹² Philippe Cabin, coord. - *L'économie repensée*. Auxerre: Sciences Humaines, 2000.

convenções" (Dupuy, 1989; Orlean, 1989).

Sem renunciar ao ensino da Sociologia como ciência autônoma, esta via tem a seu favor a própria história da sua construção disciplinar. Todos os que, por uma razão ou outra, maior ou menor, têm sido eleitos para a galeria dos fundadores da sociologia não se pouparam ao trabalho de construir problemáticas e conceitos em confronto com outros campos de saber já mais ou menos consolidados, seja a história (Weber) e filosofia (Marx e Durkheim), seja a economia (Marx e Weber) ou psicologia (Durkheim). Na ordem da aprendizagem – o que não exclui a própria ordem da construção disciplinar – valerão as indicações de uma leitura "crítica, vigilante, cuidadosamente preparada" fornecidas por Severino: "Igualmente, em qualquer circunstância, é preciso inserir o texto no contexto, situá-lo nas suas circunstâncias de múltiplas configurações históricas, culturais e ideológicas. Só assim é possível ir interpretando e construindo as significações do real"¹³.

Outro argumento, porém, acresce que merece ser levado em consideração. A própria história da complexa emergência de conceitos, de sua emigração e de sua adaptação disciplinar acaba, por seu lado, por conferir ao ensino um meio de atenuar o que era apontado como sua fraqueza congênita. Aquela mesma que um plurifacetado investigador da ciência como J. Ziman colocava nos seguintes termos: "A Ciência, como é ensinada para os universitários, tende a ser lógica, precisa, impessoal e autoritária; em nível de pesquisa, ela passa a ser intuitiva, incerta, controversa e profundamente absorvente"¹⁴.

Em suma - e este é o terceiro ponto - o interesse e a curiosidade pela sociologia por parte dos alunos não estão prejudicados de forma irreversível pelo contexto concorrente de disciplinas "maiores" no merca-

¹³ António Joaquim Severino - *A importância do ler e do escrever no ensino superior*, p.79.

¹⁴ John Ziman - *O conhecimento público*. Belo Horizonte / São Paulo: Ed. Itatiaia / Ed. Univ. de São Paulo, 1979 [ed. 1968], p. 86.

do da oferta curricular da instituição. Com isto não queremos, evidentemente, dizer que estejam automaticamente salvaguardados estes pré-requisitos quando inexitem tais concorrentes no interior da instituição do ensino.

IV. Mesmo assim prevenido, o docente de sociologia precisa de ter presente e recordar, com Bernard Lahire¹⁵, que "(...) a sociologia é uma das raras ciências que é forçada a passar tanto tempo *a explicar e a justificar o seu procedimento* quanto *a dar os resultados das suas análises*"¹⁶.

Haverá quem pense que a primeira tarefa - de natureza epistemológica e metodológica - se deve à "juventude" da sociologia, sempre proclamada tanto no exterior como no interior da comunidade sociológica. Mais do que por razões históricas, penso que a realização dessa tarefa deve ocorrer, também, por razões pedagógicas, na exacta medida em que não basta pôr em comum conhecimentos sociológicos mas é imprescindível formar a **inteligência sociológica**, para não recordar a necessidade de ancorá-la permanentemente na "imaginação sociológica" (C. Wright Mills).

Num capítulo de *Le rationalisme appliqué* (1949) em que reuniu considerações sobre "racionalismo docente e racionalismo ensinado", G. Bachelard proporciona algumas ideias que, porventura, não será de todo deslocado evocar neste momento.

Primeiro, lembra que "sob múltiplos aspectos, o método é a antítese do hábito, e é um erro gnoseológico do formalismo que queria tornar o método maquinal"¹⁷. Depois, jogando com o movimento alternante de construção de saber e de formação de cultura, afirma que "há cultura na proporção em que se elimina a contingência do saber", para de imediato

¹⁵ Bernard Lahire, dir. - *À quoi sert la Sociologie?* Paris: La Découverte, 2002.

¹⁶ *Ibidem*, p. 7 (Sublinhados AJE).

¹⁷ Gaston Bachelard - *Le rationalisme appliqué*. Paris: PUF, 1949, p. 25.

advertir que “esta eliminação, nunca completa, não é nunca definitiva”¹⁸. Por fim, aponta o que poderíamos designar como o prazer da abstracção em quem aprende. Escreve ele: “Meditemos, por exemplo, este pensamento de Goethe: “Quando a criança começa a compreender que um ponto invisível deve *preceder* o ponto visível, que o caminho mais curto de um ponto a outro é concebido como uma recta antes mesmo de a traçar no papel, ela experimenta, então, um certo orgulho, uma certa satisfação”. Este orgulho – comenta Bachelard - corresponde precisamente à promoção intelectual que faz passar a criança do empirismo ao racionalismo. Em lugar de constatar, a criança apercebe-se de que compreende. Ela vive uma mutação filosófica”¹⁹.

Qual dessas tarefas – analisar o procedimento ou dar resultados; culturalizar o saber ou manter-lhe a contingência; constatar ou compreender na abstracção – qual delas é a mais urgente? e a mais difícil de realizar? São perguntas a que só em conjunto deveríamos aceitar responder, tão necessárias e complementares elas são entre si.

V. Mas a viabilidade da relação pedagógica não se assegura com a transmissão de um conhecimento-produto, ainda que provisório no campo científico e com contribuições de monta, nem quando se dá acesso à “cozinha” onde se misturam os diversos processos de “construção do saber”.

Contra essa relação pedagógica conjugam-se, hoje, a meu ver, ameaçadoras e implacáveis, as manifestações de certo **credencialismo**, mormente quando este vem atizado pelos ventos da competição de uma sociedade liberal e consumista.

É que, a meu ver, à relação pedagógica faltam as condições básicas quando ao “trabalho” de ensino e de aprendizagem se sobrepõe,

¹⁸ Gaston Bachelard - *Le rationalisme appliqué*, p. 14.

¹⁹ *Idem, Ibidem*, p. 17.

numa cumplicidade multiplicadora de efeitos perversos, a procura, do lado dos estudantes, do sucesso imediato da "nota alta", da "aprovação final" e do "diploma" e, do lado dos docentes, a efectivação do sucesso profissional sem os custos da docência ingrata (ou, numa versão com tanto de sério como de jocoso, "o pior de ser professor é ter alunos a ensinar"!).

Tanto basta para que se invertam os **momentos da relação pedagógica** quer do lado dos alunos quer do lado dos professores: a avaliação sobrepõe-se, assim, com mais ou menos indecência, quer à docência quer à aprendizagem. Do lado dos docentes, o "bom docente" não é tanto o que bem ensina quanto o que benevolmente avalia; do lado dos estudantes, o "bom aluno" é o que, numa economia de casino, aguarda ser o último para, com a sorte, beneficiar das "moedas" e dos "lances" que os antecessores foram deixando no monte por distribuir.

Ramón Capella, ilustre professor de Direito da Universidade de Barcelona, na esteira de Lorenzo Martín Retortillo, distingue numa sua obra - curiosamente intitulada *El aprendizaje del aprendizaje* - três tipos de aulas que condensam estratégias muito específicas quer por parte dos docentes quer por parte dos alunos²⁰. São elas: "as aulas que servem para aprender"; "as aulas que servem para passar" e, por fim, "as aulas que não servem para aprender nem para passar". Fácil é de ver que as segundas se encaixam à perfeição no clima credencialista. Por parte do professor, "recorre-se então ao expediente de perguntar nos exames - escreve Ramón Capella - sobre questões que *só* se encontram tratadas nas aulas e não na bibliografia recomendada; ou, simplesmente, o professor tende a reprovar quem não vai à aula e aprovar quem vai". Por parte do aluno, "só há que frequentá-las o suficiente (e) pôr-se de acordo com os com-

²⁰ Juan Ramón Capella - *El aprendizaje del aprendizaje*. Madrid: Editorial Trotta, 1995.

panheiros para manter um turno de assistência é quase sempre a melhor solução (...); se só há que deixar-se ver de vez em quando, o sensato é não insistir demasiado e escapar ao tédio lendo algo interessante nas últimas filas"²¹.

A reforçar estas estratégias de credencialismo são frequentemente arrastadas iniciativas institucionais tão meritórias como os **dispositivos de avaliação pedagógica por parte dos alunos**. Ninguém estranhará que na relação de conflito latente próprio do ensino - como no início da sociologia da educação bem lembrou Willard Waller²² - esta oportunidade de julgar o trabalho docente se converta em oportunidade para, sem necessidade de justificação, condenar sem apelo o que naquele trabalho não vai ao encontro dos seus mais imediatos interesses. O círculo vicioso continua através do receio do docente de ser mal classificado e da aceitação submissa dos critérios mais facilitadores implicados nos juízos dos estudantes até ao fechamento do processo de avaliação num processo combinado aos mais baixos custos para todos os intervenientes.

Por outro lado, há que notar que as próprias **virtualidades formativas do momento avaliativo** na sua forma tradicional (teste, exame ou trabalhos práticos) nem sempre são exploradas, como quando os alunos deixam de consultar as provas, de verificar a avaliação e a justificação desta mesma. Ora, uma das razões que se me afiguram mais contribuir para evitar este maior aproveitamento formativo das provas de avaliação tem a ver com a mesma causa que, desde o secundário, levou a exorcizar as provas orais: o **medo da personalização da relação pedagógica**, ainda quando, numa dissonância cognitiva, se brada contra a burocracia da organização escolar.

²¹ Juan Ramón Capella - *El aprendizaje del aprendizaje*, p. 27.

²² Willard Waller - *The sociology of teaching*. Nova Iorque: Russel & Russel, 1961 ("Mesmo se uma pedagogia iluminada pode melhorar a relação adultos-jovens, não poderá, contudo, eliminar totalmente o confronto. Até nas escolas mais abertas há sempre uma certa tensão entre o docente e os estudantes, nascente do papel que a situação impõe ao docente na relação com os alunos").

Para terminar este quinto ponto, tomarei como referência os sete princípios propostos pela "Associação Americana do Ensino Superior"²³ para transformá-los em perguntas a situar no contexto institucional e cultural acabado de ser sugerido. No seio desse clima, devemos, assim, perguntar-nos para efeitos de escolhas pedagógicas:

- 1- como é possível "encorajar os contactos entre docentes e discentes"?
- 2- como é possível favorecer o uso de "técnicas de participação activa na aprendizagem"?
- 3- como é possível suscitar e "desenvolver a reciprocidade e cooperação entre estudantes"?
- 4- como é possível promover a disposição de "responder prontamente às solicitações dos alunos"?
- 5- como é possível fazer sentir "a necessidade de dispêndio de tempo nas tarefas escolares"?
- 6- como é possível "incutir o desejo de excelência"?
- 7- como é possível "respeitar a diversidade de talentos e estilos de aprendizagem"?

Tantas perguntas quantos desafios para uma **pedagogia em perpétua experimentação**.

Este é, porventura, o resultado e o princípio maior de quem encontra um estímulo, contra o desencanto face a "teorias proclamadas" (Argyris), na imaginação e concretização de **pequenos enxertos experimentais nas rotinas institucionalizadas**.

Sem a certeza de que possam regenerar o tecido do desejo de

²³ Fernando Araújo - *O ensino da Economia Política nas Faculdades de Direito (e algumas reflexões sobre a pedagogia universitária)*. Coimbra: Almedina, 2001, p. 309.

saber²⁴ mas na convicção de que a pedagogia indolor do pós-trabalho tem poucos méritos, experimentaram-se, no âmbito da cadeira de “Introdução às Ciências Sociais”, por iniciativa do Prof. Madureira Pinto, algumas ideias de avaliação que procuraram tirar partido da lógica credencialista e da sua vinculação ao trabalho autónomo, individual e/ou em grupo.

Centravam-se essas propostas na feitura de “fichas de trabalho”, onde se combinavam a análise de textos da disciplina com a actualização de informações estatísticas e com o recurso a ensaios de levantamento no terreno. Pensadas com vista à bonificação da avaliação final, tudo leva a pensar terem despertado não apenas o desejo de saber mas também o interesse de trabalhar fora do quadro da sala de aula, com incursões no próprio terreno, experienciando a aventura nem sempre fácil de recolher informações dispersas, de conquistar a colaboração de pessoas a entrevistar, de ponderar a articulação do empírico com o teórico da academia, de insinuar-se em e captar a relevância no tecido social complexo de diferentes actores, com modos de ser e viver diferenciados, com interesses contrastantes, com resistências e cumplicidades face ao mundo dos estudos.

De permeio, ficava um momento de aprendizagem: a **prática da escrita**, com o que implica de objectivação do pensar, de estruturação dos enunciados a apresentar, de cerzir elementos de outras origens me-

²⁴ Achando pouco mas sugestivo o que Piaget deixou cair, no quadro da sua psicologia racionalista, isto é, que “o prazer é a energia da acção”, alguns dos autores que se congregam em torno do construtivismo pós-piagetiano voltam-se para a incorporação de temáticas freudianas, simultaneamente estimulantes como fontes de imaginação mas perturbadoras na análise concreta do passado itinerário escolar: “E o que é que a gente deseja? Vocês desejam o que já têm? Já possuir e desejar é possível? Desejamos o que não temos, ou melhor, desejamos o que nós sonhamos ter. Não se trata de necessidades - como o desejo de beber água, por exemplo - o que *eu desejo* entra na esfera do simbólico e na esfera do imaginário. (...) O desejo não se gera de uma falta, e sim de uma riqueza. Porque temos um sistema de representação interior que nos permite guardar os nossos *recuerdos*, os quais nos caracterizam, sonhamos com eles ampliados, com a força do infinito” (Esther P. Grossi [et al.] - *Construtivismo pós-piagetiano. Um novo paradigma sobre aprendizagem*, p. 159). O poeta espanhol António Machado (*Poesias completas*. Madrid: Editorial Espasa-Calpe, 1988, p. 234) não andava longe desta intuição pedagógica quando escrevia: “Nuestras horas son minutos/cuando esperamos saber/y siglos cuando sabemos/lo que se puede aprender”.

recedores de citação com produtos mais pessoais. É claro, cada vez mais, que neste momento pedagógico se abre um novo espaço de oportunidades à intervenção pedagógica do docente e às "astúcias" (M. De Certeau) do estudante. Reside ele na **Internet** como recurso na elaboração dos trabalhos escritos. Como em outros aspectos, também neste é preciso encarar e orientar o duplo modo de o usar: num registo meramente técnico ou num registo ético-pedagógico. Não basta, sem mais, incentivar a convocação dos elementos disponibilizados pela Internet para a produção de textos próprios. É preciso contornar e superar a "paste culture" que facilmente se insinua, a muitos níveis, como a forma expedita de responder à necessidade de trabalho intelectual, sem que se elabore, da forma mais explícita possível, uma ética conjugada quer com o direito de propriedade intelectual, quer com a dimensão colectiva e pública da ciência quer com o valor formativo do trabalho pessoal.

De não menor importância para valorizar esta inovação é o facto de os alunos procurarem e observarem em número elevado a análise e correcção feitas pelos docentes. Este contacto pessoal proporciona, tantas vezes, os momentos de aprendizagem frequentemente assinalada pelos próprios alunos, com as explicações então fornecidas pelo docente, pelas discussões então feitas como não acontecia nas aulas.

O significado, porém, deste ensaio de imersão no "real" - proporcionado pelas "fichas de trabalho" - pode calcular-se a partir das análises feitas acerca das consequências que derivaram do facto histórico, comum aos sistemas educativos ocidentais, de acordo com o qual, em boa parte, face ao sistema económico e à sociedade, "o sistema educativo desenvolveu-se de maneira autónoma"²⁵ e impôs como modelo de transição a relação "sequencial" formação-emprego: "adquirir uma formação,

²⁵ Claude Vimont - *Le diplôme et l'emploi*. Paris: Economica, 1995, p. 83.

para exercer, depois, uma profissão”.

Ora este modelo manifesta-se cada vez menos adequado e dá lugar, timidamente porventura, àquele em que “a relação formação-emprego deve tornar-se ‘simultânea’”²⁶. Sobre este ensaio de imersão no “real” julgamos ver projectado o quadro pintado por Claude Vimont nos seguintes termos: “Dois fenómenos novos, que só aparentemente são contraditórios, se conjugam na evolução recente desta relação: a parte do ensino teórico torna-se cada vez mais importante, não só para os níveis superiores de formação mas também na formação dos operadores de produção. Esta observação milita em favor do desenvolvimento das formas escolares de ensino. Mas – adverte o autor - nenhuma profissão pode ser exercida sem uma iniciação prática aprofundada na empresa: enquanto esta não for adquirida, o jovem não tem uma formação completa”²⁷.

Por limitada que seja a oportunidade oferecida por estas “fichas de trabalho” enquanto contacto orientado com a realidade social envolvente, ousamos pensar que o sentido da sua evolução só pode ser o de manter-se e projectar-se como complemento da aproximação académica à mesma realidade.

VI. Para terminar, diria que, sem renunciar, antes, pelo contrário, convocando a reflexão sobre as práticas em que nos envolvemos, vale a pena reler, atenta e o mais possível despreconcebidamente, a intuição de Michael Polanyi quando escrevia no contexto da sua reflexão sobre aprendizagem:

“Depois de interrogar os físicos, engenheiros e fabricantes de bicicletas, cheguei à conclusão de que o princípio segundo o qual o ciclis-

²⁶ Claude Vimont - *Le diplôme et l'emploi*, p. 83.

²⁷ *Ibidem*.

ta mantém o seu equilíbrio não é do conhecimento geral. A regra seguida pelo ciclista é a seguinte: quando começa a cair para a direita, vira o guiador para a direita, de forma que o trajecto da bicicleta é desviado, seguindo uma curva para a direita. Daqui resulta uma força centrífuga que empurra o ciclista para a esquerda e compensa a força da gravidade que o faz tombar para a direita. Esta manobra provoca, então, o desequilíbrio do ciclista para a esquerda, que ele neutraliza virando o guiador para a esquerda; e assim vai continuando a equilibrar-se, serpenteando numa série de curvas de curvatura apropriada. Uma simples análise mostra que, para um dado ângulo de desequilíbrio, a curvatura do arco a descrever é inversamente proporcional ao quadrado da velocidade a que segue o ciclista.

Mas será que isto nos diz exactamente como andar de bicicleta? Não. É óbvio que não conseguimos ajustar a curvatura do trajecto da nossa bicicleta na exacta proporção da relação do nosso desequilíbrio com o quadrado da nossa velocidade; e, se pudéssemos, caíamos da bicicleta, pois há toda uma outra série de outros factores a considerar na prática que não foi contemplada na formulação desta regra. **As regras de uma arte** (ou actividade - terminava Polanyi) podem ser úteis, mas não determinam a sua prática; são máximas, que podem servir como guia apenas na medida em que podem ser integradas no **conhecimento prático dessa arte**. Mas não podem substituir esse conhecimento²⁸.

Em suma, tanto ensinar como aprender Sociologia não dispensam esta rectificação permanente e imersa nos movimentos da prática quotidiana.

²⁸ M. Polanyi - *Knowledge Personal. Towards a post-critical philosophy*. Londres: RKP, 1962, p. 49-50.