

# **MEIOS POPULARES E ESCOLA PRIMÁRIA**

## **PESQUISA SOCIOLÓGICA NUM PROJECTO INTERDISCIPLINAR DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO**

**ANTÓNIO FIRMINO DA COSTA\***  
**FERNANDO LUÍS MACHADO\***

### **1. INTRODUÇÃO**

Pode a sociologia — enquanto prática científica e perspectiva própria sobre o social — encontrar formas de aplicação adequadas a problemas que lhe são colocados de fora dos seus universos específicos de produção e desenvolvimento?

Neste texto discutem-se algumas linhas de pesquisa sociológica que visaram a adequação à problemática e aos objectivos definidos por uma equipa envolvida num projecto de investigação-acção na área educativa. Projecto que visava o aprofundamento analítico e a intervenção pedagógica e comunitária no campo problemático dos «obstáculos ao sucesso no ensino primário».

O pedido feito à sociologia era o de conceber e pôr em prática, num quadro interdisciplinar, um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos, teoricamente fundamentados, dirigidos ao conhecimento sociológico de diversos aspectos pertinentes dos contextos sociais onde a investigação-acção estava montada. Pretendia-se que isso fosse feito de forma a que daí resultassem elementos que permitissem e levassem os professores participantes no projecto a redefinir e recontextualizar a sua prática pedagógica e o seu papel profissional, e de forma a fundamentar acções de intervenção que tinham por objectivo a participação de outros actores sociais locais nas dinâmicas educativas.

Mas antes de passarmos aos exemplos de pesquisa sociológica desenvolvidos, caracterizaremos brevemente a problemática, os objectivos, a estrutura e o funcionamento do referido projecto.

---

\* Docentes do ISCTE e investigadores do CIES.

## 2. ECO — UM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Tendo como antecedentes e referências teóricas os trabalhos realizados por Ana Benavente em torno de temáticas relativas à Escola Primária e, particularmente, sobre os «obstáculos ao sucesso no ensino primário»<sup>1</sup>, o projecto de investigação-ação ECO — Escola Comunidade<sup>2</sup> desenvolveu a sua actividade durante três anos (1983-1986) nas freguesias da Ajuda e Benfica em Lisboa<sup>3</sup>.

Mantendo a problemática central dos trabalhos que o procederam, este projecto teve como novo eixo organizador a tentativa de ensaiar no terreno, através de uma metodologia de investigação-ação, a construção de elementos destinados à formação inicial e contínua dos professores do ensino primário.

Em cada uma das freguesias, grupos de professores primários de duas escolas locais, em conjunto com a equipa de investigadores, constituíram o núcleo a partir do qual se foram desenvolvendo as actividades de investigação e intervenção que deram corpo ao projecto ECO. Essas actividades organizaram-se segundo duas linhas principais: uma com a tónica em experiências e realizações de carácter pedagógico e de intervenção e animação dos espaços escolares, mais próxima da prática profissional quotidiana daqueles professores; a outra, em estreita articulação com a primeira e incluindo também os mesmos professores, dirigida aos diferentes actores dos contextos locais — famílias, autarquias, colectividades de cultura e recreio, associações — no sentido de experimentar formas de relacionamento e colaboração que se baseassem na participação alargada daqueles actores no processo educativo.

A equipa responsável pela investigação-ação tinha uma composição multidisciplinar, englobando uma especialista das ciências da educação — que a dirigia —, professoras primárias, animadoras culturais, sociólogos, uma psicóloga e uma sociolinguista. A sua actividade foi caracterizada por uma permanente presença nos terrenos de pesquisa, geralmente em subgrupos que trabalhavam directamente com os vários protagonistas locais do projecto (professores, alunos, famílias, autarcas, dirigentes de colectividades e associações e outros), pontuando essa actuação com reuniões parciais ou gerais de balanço e planeamento das actividades de investigação-ação.

Para além do que ficou materializado nos terrenos de pesquisa, do projecto resultou um conjunto de publicações, materiais audio-visuais e acções de divulgação.

### 3. TRÊS EXEMPLOS DE PARTICIPAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO PROJECTO *ECO*

#### 3.1 Pesquisa de terreno junto de famílias de meios populares

Uma das linhas de pesquisa sociológica desenvolvidas foi o estudo, mediante um método de observação participante, das relações de um conjunto de famílias com a escola e a escolaridade dos seus filhos. A sua selecção foi feita segundo critérios de origem social e pertença de classe — famílias de meios populares, já que é aí que a problemática dos «obstáculos ao sucesso no ensino primário» se coloca com especial relevância; de localização das respectivas residências — de forma a caírem dentro das áreas de recrutamento das escolas envolvidas no projecto; e de resultados escolares — de acordo com o objecto e os objectivos inicialmente definidos.

Obedecendo mais a exigências de investigação que de intervenção, o dispositivo de pesquisa posto em prática mantinha-se, no entanto, ligado ao eixo estruturador da investigação-acção em curso. Essa ligação estava, à partida, contemplada nos próprios critérios de selecção utilizados e foi-se materializando, ao longo da pesquisa, fazendo chegar até aos professores (alguns dos quais nela participaram pontualmente) certos resultados de investigação, ainda fragmentários mas pertinentes para a reflexão sobre a sua prática pedagógica.

Por outro lado, a presença no seu quotidiano a que a metodologia utilizada obrigava, sendo incompatível com uma posição de mera exterioridade observante, levou ao estabelecimento com essas famílias de trocas efectivas durante a interacção. Trocas que eram não só um imperativo ético mas também um imperativo metodológico, permitindo um aprofundamento da pesquisa que outros tipos de relacionamento não conseguem. Essas trocas materializaram-se, por exemplo, num dos casos, no apoio à aprendizagem da leitura de uma das crianças feito, se possível, na presença e com a participação de algum familiar, no sentido de alterar as expectativas negativas existentes sobre as suas capacidades; noutros casos, no esclarecimento e incentivo à utilização de recursos locais disponíveis mas ignorados; ou ainda, noutro caso, nos contactos feitos com vista a proporcionar hipóteses de emprego ao pai de outro dos alunos.

Desenvolvida numa base de estreita interdisciplinaridade entre a sociologia e a pedagogia, dada a participação activa de outro elemento de equipa — professora primária com grande experiência na formação pedagógica<sup>4</sup> — esta pesquisa produziu resultados que ajudaram a reformular o conjunto das actividades do projecto e vieram enriquecer a sua problemática central. No ano lectivo seguinte, numa das escolas envolvidas, foi montada uma experiência pedagógica de trabalho com alunos com fracos resultados escolares, que incorporou e deu continuidade ao trabalho anterior. O apoio pedagógico aos alunos foi realizado, justamente, com base no estrei-

to relacionamento e troca com as suas famílias, passando também pela participação de familiares desses alunos nas actividades que ali tinham lugar. Por outro lado, os conhecimentos produzidos pela pesquisa deram origem a publicações destinadas à sua divulgação alargada e visando, especialmente, a formação de professores do ensino primário<sup>5</sup>.

No decurso desta pesquisa foi possível captar algumas das principais características dos meios populares na Ajuda. Um balanço muito sumário desta análise pode ser feito segundo os pontos que a seguir inventariamos.

Em primeiro lugar a pesquisa permitiu dar conta da diversidade das culturas populares no bairro. Podem encontrar-se ali elementos de uma cultura operária relativamente sedimentada, formas de cultura popular urbana com uma acentuada componente de integração comunitária local, referências culturais provenientes das diferentes zonas rurais do país e ainda subculturas etnicamente demarcadas, como é o caso dos ciganos. Não só estas modalidades da cultura popular aparecem, nos grupos concretos, combinadas de várias formas, como fazem também parte das complexas configurações culturais dos meios populares elementos da cultura erudita, da cultura escolar e da cultura de massas. Estes elementos surgem, umas vezes, superficial e abruptamente justapostos aos vectores culturais específicos destes grupos sociais, exercendo sobre eles efeitos de dominação. Outras vezes são alvo, por parte dos meios populares, de um subtil e profundo trabalho de «reciclagem» cultural, quer dizer, são transformados, reorientados e inseridos nas próprias culturas populares.

Em segundo lugar pode constatar-se a existência, também na Ajuda, de uma importante clivagem nas classes populares entre uma faixa central e estabilizada a respeito da vida profissional e uma outra faixa da população caracterizável como periférica e instabilizada perante o mercado de trabalho e as actividades económicas. Estas últimas situações de classe não se deixam facilmente enquadrar nas categorias classificatórias habituais. As distinções entre trabalhador por conta própria, assalariado ou mesmo pequeno patrão, entre operário e trabalhador do comércio ou dos serviços, têm aqui, muitas vezes, um significado equívoco. São indivíduos com trajectórias sociais frequentemente instáveis, oscilando de uma zona de actividade para outra, de situações de conta própria para assalariamento e vice-versa. É comum a pluriactividade e o plurirendimento familiar, em situações precárias e em actividades desqualificadas e marginalizadas. É nesta faixa social que o insucesso escolar têm maior incidência. Ao despojamento de recursos que os atinge e à tendencial incorporação das condições de existência em sistemas de disposições geradores de aspirações igualmente limitadas, adiciona-se ainda a representação estereotipada, aprioristicamente desvalorizadora, que a maioria dos professores tem a respeito das crianças destes meios sociais. Atitude preconceituosa essa que, pelo conhecido mecanismo da «profecia que se cumpre por si mesma»<sup>6</sup>, acaba por ter uma importante parcela de responsabilidade nas elevadas taxas de insucesso escolar destas crianças.

Em terceiro lugar, se bem que nem sempre haja uma sobreposição nítida entre a composição social de uma população, uma certa configuração cultural e um determinado tipo de ambiente urbano, são frequentes os respectivos recobrimentos, pelo menos parciais. Nos meios populares da Ajuda podem localizar-se rapidamente três tipos de situações distintas. Numa delas, a uma certa homogeneidade de composição social (fracções estabilizada e instabilizada das classes populares) sobrepõe-se uma acentuada identidade cultural, uma grande importância das relações de interconhecimento e um tipo de espaço habitacional com construções baixas, antigas e degradadas e uma malha urbana estreita e irregular. A importância do interconhecimento faz-se sentir não só no plano das relações de sociabilidade, de cooperação, de solidariedade e em trocas várias entre pessoas da mesma faixa social, mas também no estabelecimento de relações de patrocínio e clientelismo. Formam-se assim redes e circuitos de reciprocidade alargada e assimétrica, de que são exemplo as relações entre «mulheres a dias» e «patroas», entre prestadores de pequenos serviços e os que os contratam, entre vendedeiras do mercado e clientes regulares de classes mais abastadas. Outro tipo de contexto social popular são os «bairros de lata». Da respectiva composição social fazem parte, quase exclusivamente, famílias da fracção periférica e instabilizada das classes populares. Aqui, à maior homogeneidade social e à coexistência espacial não corresponde normalmente uma forte integração de relações sociais locais nem a produção de formas culturais expressando algum tipo de identidade colectiva. São «situações de acampamento» onde se cruzam trajectórias sociais que não costumam cimentar localmente intensos laços «horizontais», a não ser com um grupo restrito de vizinhos e parentes. Já algumas relações de clientelismo, análogas às já referidas, parecem ser de grande importância. Um outro tipo, ainda, de contexto social local é o das zonas residenciais de prédios mais altos e modernos, de composição social interclassista (fracção estabilizada das classes populares e classes médias). A produção de formas de expressão simbólica de identidade colectiva é também aqui pouco intensa. As relações sociais de interconhecimento não deixam de existir mas assumem formas pouco visíveis no plano da sociabilidade pública. Por outro lado, essas relações não se concentram tanto no local de residência, alargando-se frequentemente a contextos exteriores, como, por exemplo, os de trabalho, de associações e locais de convívio de vários tipos, de grupos de parentes e de amigos localizados noutras zonas da cidade. Além disso, as relações com membros de outras classes sociais tendem a ser mais diversificadas e não tão rigidamente cristalizadas.

### **3.2. Construção de genealogias num contexto pedagógico**

No decurso das actividades do projecto ECO na Ajuda, um outro procedimento de pesquisa experimentado foi a construção de genealogias, das famílias dos alunos de três turmas de uma das escolas. Quem as fez foram

os professores e os respectivos alunos que iam pedindo aos pais, aos irmãos mais velhos, aos avós e outros familiares que lhes fornecessem informações, lhes contassem histórias, lhes dessem fotografias e objectos que, pouco a pouco, permitiram reconstruir a genealogia de cada criança até aos bisavós, e o percurso biográfico da sua família ao longo dessas quatro gerações.

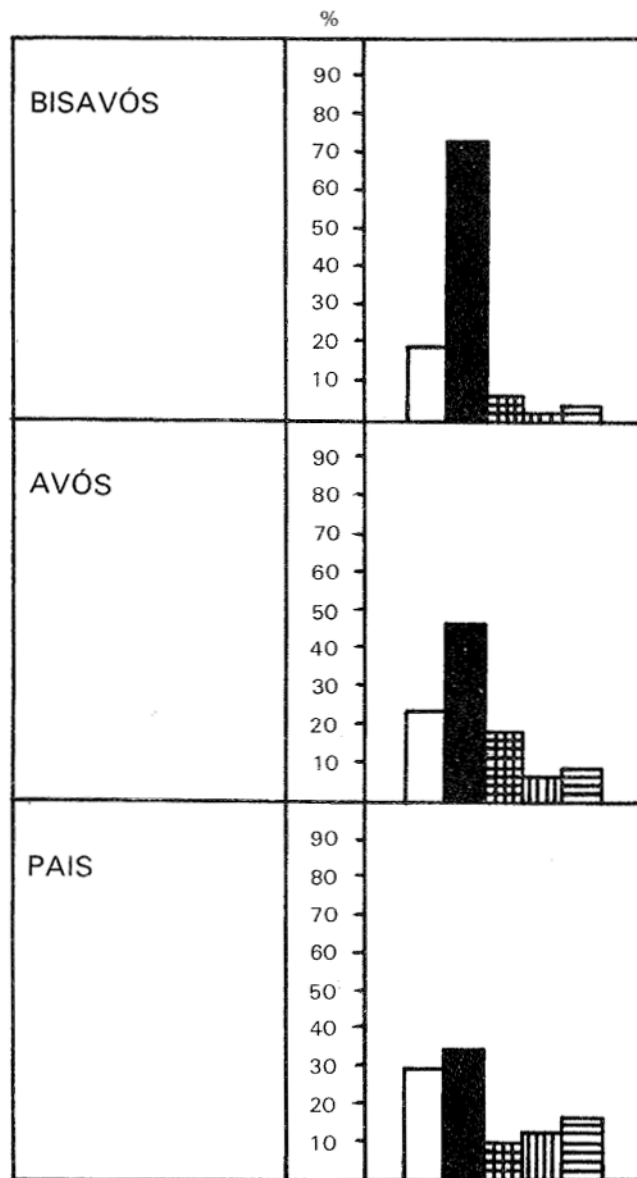
Os elementos empíricos recolhidos referiam-se não só à genealogia no sentido mais estrito — composição das famílias, laços de parentesco, datas de nascimento, casamento e morte, mas também a mais alguns aspectos das trajectórias sociais das famílias — mobilidade geográfica e profissional e escolaridade. A um conhecimento estatístico das regularidades sociais assim obtido, dando uma imagem particularmente sugestiva de algumas características estruturais da sociedade portuguesa e das respectivas transformações ao longo deste século, não deixou de associar-se a produção do conhecimento de que cada pessoa, no quadro dessas regularidades, tem a sua história biográfica, o seu percurso original e específico, a sua individualidade própria. E também o conhecimento de que cada um possui um conjunto complexo de referências culturais que, por um lado, decorrem da vivência quotidiana das relações sociais em que está actualmente inserido e, por outro lado, mergulham na história social através da espessura biográfica das trajectórias familiares.

O dispositivo de pesquisa montado desencadeou importantes efeitos de dinamização pedagógica que se traduziram em formas e conteúdos de trabalho escolar novos para professores e alunos, implicou as famílias e trouxe alguns dos seus elementos à sala de aula para uma participação em certas fases do trabalho; simultaneamente foi garantido o necessário acompanhamento metodológico na construção das genealogias — explicação do manuseamento dos códigos de representação gráfica das genealogias, definição das dimensões de análise, construção de categorias e tipologias, recolha, sistematização e análise da informação empírica.

Para além desta participação inabitualmente alargada numa actividade escolar, da realização das genealogias retiram-se também aproveitamentos pedagógicos específicos, dada a possibilidade de ligar directamente as informações obtidas ao ensino e aprendizagem de alguns temas obrigatórios inseridos no programa de ensino primário, com especial incidência nos vários itens do estudo de «Meio Físico e Social» mas também da «Língua Portuguesa» e da «Matemática». Por outro lado, a análise sociológica da grande massa de informação recolhida com a realização deste conjunto diversificado de genealogias, permitiu responder também, no plano mais estrito da investigação, às exigências iniciais de conhecimento de determinadas características sociais dos contextos locais onde se desenrolava a investigação-acção.

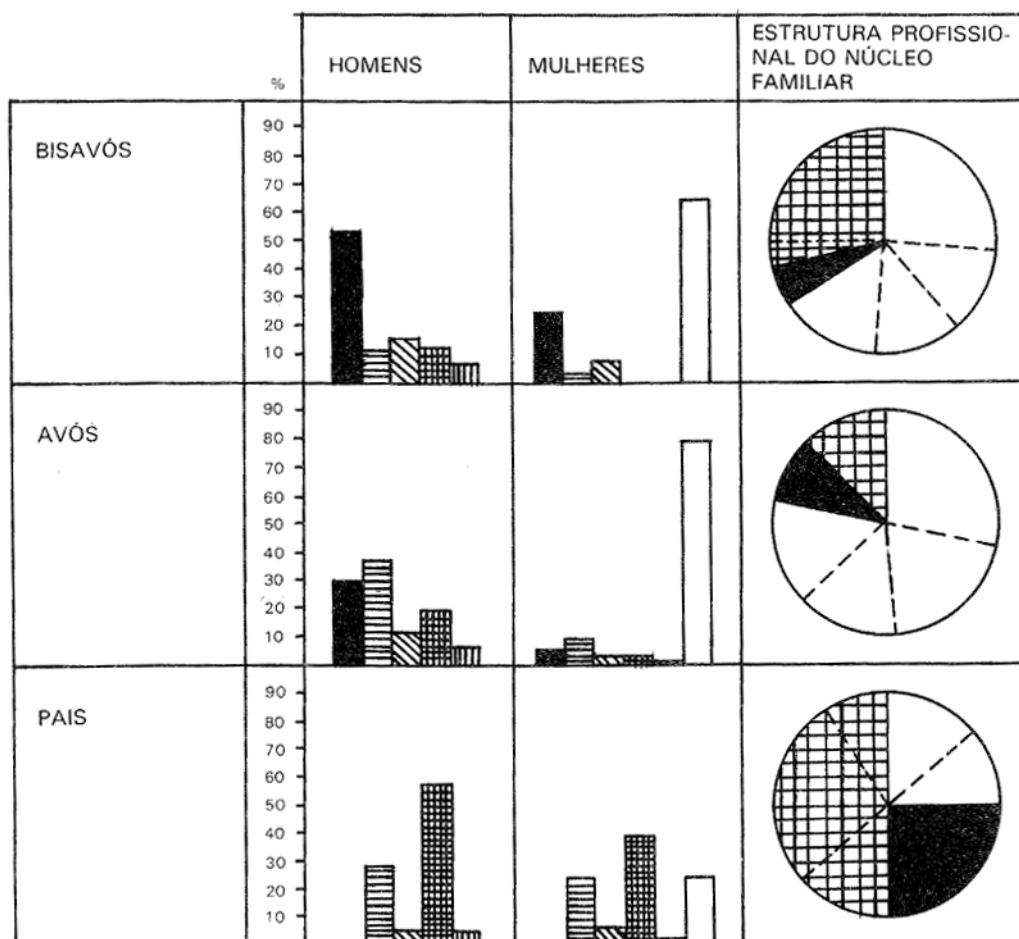
Os três conjuntos de gráficos que a seguir se apresentam condensam a análise realizada, e os vários registos da sua leitura permitem captar as dimensões e níveis dessa análise e os seus resultados.

**QUADRO 1**  
**ORIGENS GEOGRÁFICAS DOS COMPONENTES**  
**DO NÚCLEO FAMILIAR**  
**(POR DISTRITO)**



- (H<sub>l</sub> + M<sub>l</sub>) ... homem e mulher do distrito de Lisboa
- (H<sub>d</sub> + M<sub>d</sub>) ... homem e mulher ambos do mesmo distrito fora de Lisboa
- ▣ (H<sub>d</sub> + M<sub>d</sub>) ... homem e mulher de distritos diferentes fora de Lisboa
- ▤ (H<sub>l</sub> + M<sub>d</sub>) ... homem de Lisboa e mulher de outro distrito
- ▥ (H<sub>d</sub> + M<sub>l</sub>) ... homem de outro distrito e mulher de Lisboa

**QUADRO 2**  
COMPOSIÇÃO PROFISSIONAL DAS GERAÇÕES

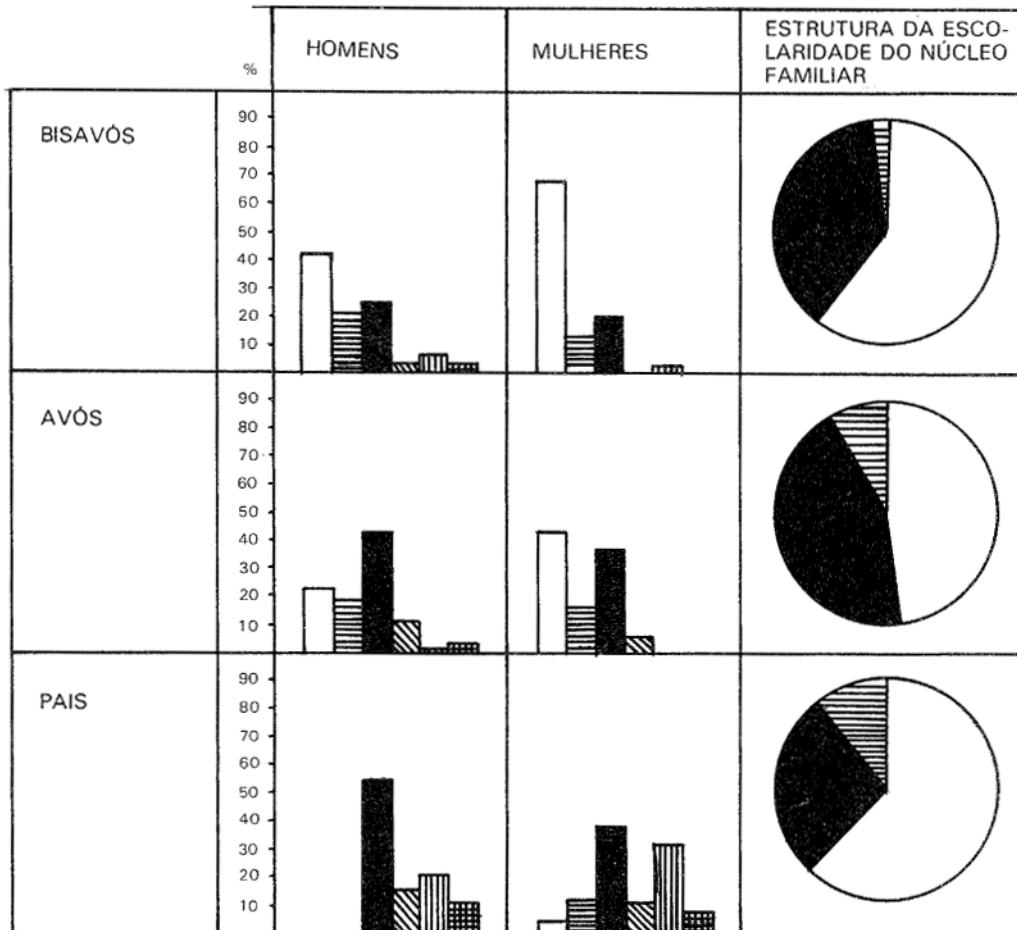








- 1 Camponeses, trab. agrícolas e pescadores
- 2 Operários, trabalhadores manuais
- 3 Pequenos comerciantes, industriais e artesãos
- 4 Empregados, funcionários, técnicos
- 5 Quadros superiores, profissões liberais, proprietários
- 6 Domésticas

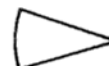


- H = M
- H + D
- H ≠ M



**QUADRO 3**  
ESCOLARIDADE DAS GERAÇÕES



-  Não sabe ler nem escrever
-  Frequência do Ensino Primário
-  Ensino Primário completo
-  Frequência do Ensino Secundário Técnico
-  Frequência do Ensino Secundário Liceal
-  Frequência do Ensino Médio ou Superior

-  H = M
-  H > M
-  H < M

### 3.3. Uma estratégia de cooperação educativa entre a escola e a autarquia

Quando o projecto ECO começou as suas actividades, na Ajuda, levava como um dos objectivos centrais, na sequência da problemática que lhe deu origem, a procura na freguesia de potenciais interlocutores para as escolas. Isto porque partia da ideia de que o processo educativo não envolve só aqueles que são os seus protagonistas mais imediatos — os professores e os alunos — mas engloba toda uma variedade de actores cuja reciprocidade de acções e relações definem o que podemos designar por cena educativa.

A autarquia local surgiu, desde logo, como um desses potenciais interlocutores, dada não só a sua implantação e legitimidade local, que fazem dela portadora e mobilizadora de recursos de todo o tipo, como o facto de ser uma instituição que medeia e pode fazer chegar as dinâmicas locais até aos espaços sociais e institucionais envolventes.

Porém, como era de esperar, ainda que a junta de freguesia e as escolas primárias locais não fossem propriamente entidades que, de todo, se desconhecem, o relacionamento que existia entre elas não revelava qualquer partilha de preocupações educativas. Quotidianamente, a junta funcionava para as escolas como fornecedora de serviços e de pequenos funcionamentos e, pontualmente, colaborava em iniciativas pré-estabelecidas e ritualizadas como, por exemplo, a montagem de exposições alusivas à comemoração do aniversário do 25 de Abril.

O carácter rotineiro e impessoal desta relação não deixava de produzir, quer nas escolas, quer na junta de freguesia, representações negativas recíprocas sobre a forma como cada uma das instituições desempenhava localmente o seu papel. Essas representações radicavam num entendimento rígido do que era suposto ser o âmbito específico de acção de cada uma delas e, de todo, não tinham como horizonte a possibilidade de estabelecerem uma relação de comunicação e troca em torno de um plano de acções comuns; escolas e junta de freguesia avaliavam-se do ponto de vista restrito do que deveria ser o seu desempenho institucional estereotipado, o que deixava larga margem para críticas recíprocas mas não reciprocamente explicitadas.

A questão que se colocava então era a de saber como tornar visível para a junta de freguesia e para as escolas a possibilidade de aplicarem os seus recursos próprios numa realização conjunta duradoura que alargasse aos diferentes actores em presença a participação no processo educativo no quadro da comunidade local.

Aquilo que constituiu o objecto e a oportunidade para iniciar uma cooperação educativa prolongada foi, em si mesmo, um revelador de que, nas comunidades locais, os actores em presença têm, não poucas vezes, um nível de participação nas questões educativas muito abaixo do que os recursos de que dispõem permitiriam concretizar.

A junta de freguesia possuía uma pequena biblioteca razoavelmente fornecida, sobretudo em literatura infantil, que se encontrava totalmente

paralisada já que os seus responsáveis nunca tinham encontrado a forma de a dar a conhecer e de a dinamizar. Largas centenas de volumes estavam, assim, votados ao esquecimento dentro de um armário arrumado numa pequena divisão do edifício da autarquia, precisamente num meio social onde, nomeadamente para as famílias de meios populares, os livros são um recurso escasso.

O projecto então definido e concretizado, foi o de, em conjunto, junta de freguesia e escolas primárias tomarem a seu cargo a reorganização, divulgação e dinamização da biblioteca.

A partir deste embrião inicial, a actividade cresceu e alargou-se passando também a funcionar como um Centro de Recursos e de Intercâmbio Pedagógico. Às actividades regulares ligadas à frequência e utilização da biblioteca pelas crianças e adultos do bairro, vieram juntar-se actividades periódicas de natureza e com objectivos variados: sessões semanais de animação para crianças e adultos incluindo teatro, sessões de leitura, cinema, fantoches, coros, etc.; sessões sobre temáticas educativas para adultos; exposições de trabalhos realizados na escola sobre o bairro e passagem de vídeos sobre outras iniciativas locais promovidas pelas escolas e pela junta de freguesia; encontros mensais de debate e intercâmbio de experiências pedagógicas entre professores e educadores das escolas da freguesia, por vezes apoiados por pessoas trazidas de fora; foi sendo, também, constituído um centro de documentação sobre a freguesia a partir quer da actividade de professores e alunos nas escolas, quer dos trabalhos realizados e da informação recolhida por outros elementos do bairro.

Este centro de documentação foi ele próprio um dispositivo suplementar de pesquisa sociológica, permitindo construir de forma organizada e sistemática um «banco de dados» sobre variadíssimos aspectos da vida social na freguesia.

O próprio percurso desta realização conjunta, com uma componente inicial de animação cultural a que se foi associando uma componente mais especificamente educativa, traduz a relação de troca que a nossa intervenção ajudou a construir entre a junta de freguesia e as escolas. A autarquia foi vendo a sua biblioteca dinamizada e procurada com as consequências daí decorrentes para as outras dimensões da sua acção local, enquanto que as escolas do bairro encontraram, nesse mesmo espaço, as condições de intercâmbio de que não dispunham antes e que isoladamente lhes seria difícil reunir.

A mola que despoletou estas formas de colaboração duradoura terá, então, sido a descoberta pela autarquia e pelas escolas das vantagens recíprocas que poderiam retirar, para os seus objectivos específicos, dessa relação continuada. As escolas encontraram utilidade pedagógica nos recursos que a junta de freguesia possuía e mobilizava e viram a sua relação com as outras escolas do bairro e com os pais intensificada, já que a autarquia funcionou também como um lugar equidistante facilitador do encontro dos vários protagonistas do processo educativo; da parte da junta de fre-

guesia terá sido decisiva a oportunidade de inscrever no seu plano de actividades uma nova área de grande impacte local e a constatação de que, quando associada às escolas, o seu poder de intervenção aumentava consideravelmente.

A frequência da biblioteca por adultos e crianças de meios populares foi, sem dúvida, outro dos resultados a destacar deste processo de cooperação educativa entre as escolas e a autarquia. A sua presença fez-se sentir quer como utilizadores da biblioteca, quer na sua animação permanente.

As autarquias locais são, pela sua própria natureza institucional, espaços mais abertos do que as escolas e, logo, mais apropriáveis por indivíduos de todas as origens e pertencas sociais. A sua procura por parte das classes populares, principalmente devido a necessidades e obrigações de carácter burocrático, é muito frequente, o que não deixará de se traduzir numa familiaridade de relação que com as escolas não existe. Este carácter mais público do espaço e das atribuições da junta de freguesia, foi, por certo, uma das razões do impacte que a dinamização da biblioteca teve na comunidade local e, em particular, da sua procura por parte das crianças e adultos de meios populares, da sua procura por parte das crianças e adultos de meios populares. Por um lado, pelos seus próprios recursos e por aqueles que consegue mobilizar, a junta de freguesia protagonizou uma relação educativa com as escolas em torno de uma realização conjunta; por outro lado, situando-se como mediador local, viabilizou e incentivou o estabelecimento de relações entre os outros actores em presença, neste caso, entre professores e famílias de alunos e entre as várias escolas da mesma freguesia.

#### 4. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

As linhas de pesquisa atrás exemplificadas tiveram por trás um conjunto de perspectivas teóricas na abordagem sociológica dos contextos sociais onde se desenrolou a investigação-acção.

No plano das regularidades sociais foi possível, por exemplo, confirmar que as maiores taxas de «insucesso escolar» incidiam sobre as crianças de meios populares. Correlações sistemáticas deste tipo foram importantes porque elucidaram que os conjuntos de comportamento, de acontecimentos e de situações que eram objecto de estudo não eram arbitrários ou caóticos mas obedeciam a padrões e tinham causas sociais<sup>7</sup>.

Mas o alcance explicativo destas regularidades cedo se mostrou insuficiente. Para os participantes deste processo de investigação-acção foi também decisivo evidenciar que, por mais regularidades sociais objectivas que se determinem, não há nenhum fenómeno social que não seja protagonizado por pessoas. Que consequências para a análise sociológica decorrem desta consideração aparentemente banal? As pessoas pensam, têm interesses, convicções, crenças, hábitos, expectativas, aspirações, conhecimentos,

preconceitos. Possuem interiorizados, em grande parte a nível inconsciente, sistemas de classificações e de disposições que actuam como matrizes geradoras de representações, de avaliações e de práticas. Partilham com outras pessoas configurações culturais constituídas por códigos e repertórios de que fazem parte nomeadamente as línguas, os valores, as normas, as representações, os saberes, os esquemas de classificação e de acção<sup>8</sup>.

Assim sendo, a análise sociológica não pode deixar de tentar captar, não só a realidade social «tal como ela é» ao nível dos padrões de regularidades objectivas acima mencionados, mas também «tal como ela é vista» pelos protagonistas sociais em termos do sentido que eles atribuem à sua acção. É que as maneiras como «a sociedade é vista» pelos seus protagonistas são afinal, elas próprias, uma parte importantíssima da realidade social «tal como ela é». A subjectividade dos actores sociais é parte da realidade social objectiva<sup>9</sup>.

Assim aqui há que procurar regularidades não perceptíveis à primeira vista. As culturas são isso mesmo: os padrões de símbolos e de códigos partilhados pelos grupos sociais. Enquanto padrões organizadores, são em grande parte sistemas implícitos e inconscientes. No entanto, só os podemos captar a partir da observação metódica e da análise teoricamente informada de uma pluralidade de comportamentos pessoais, incluindo tanto os comportamentos verbais como os que o não são, e incluindo também as marcas perduráveis desses comportamentos, desde os mitos oralmente transmitidos e textos escritos aos artefactos, cidades, fábricas ou indumentárias<sup>10</sup>.

Por outro lado ainda, não só os fenómenos sociais são protagonizados por pessoas, como essas pessoas interagem umas com as outras. Os processos sociais não são o resultado de sequências lineares de acções de pessoas isoladas. Resultam sim de expectativas recíprocas e de interinfluências múltiplas. O que cada um diz e faz, espera dos outros e espera que os outros pensem e façam em resposta aos seus comportamentos, produz efeitos tanto no curso da sua própria acção como nos pensamentos e acções dos outros, os quais, por sua vez, criam expectativas, agem e falam, interferindo nos pensamentos e acções dos primeiros, no permanente jogo de espelhos dos complexos processos de interacção social<sup>11</sup>.

Por exemplo, uma escola é um quadro de interacções sociais<sup>12</sup>. Os protagonistas dessas interacções são de dois tipos: directos e indirectos. Os primeiros são os alunos e os professores. Os protagonistas indirectos são muitos e dificilmente se poderia fazer aqui um inventário de todos eles. Entre os mais evidentes contam-se os funcionários do Ministério da Educação, os familiares e amigos quer das crianças quer dos professores, os autarcas locais e outras personalidades do bairro ou da aldeia onde a escola está instalada. As práticas sociais que na escola se verificam, bem como os seus resultados (sucesso ou insucesso escolar das crianças de meios populares, por exemplo), são práticas interactivas e resultados dessas interacções. Estudar as redes e os processos de interacção é um aspecto fundamental da

preconceitos. Possuem interiorizados, em grande parte a nível inconsciente, sistemas de classificações e de disposições que actuam como matrizes geradoras de representações, de avaliações e de práticas. Partilham com outras pessoas configurações culturais constituídas por códigos e repertórios de que fazem parte nomeadamente as línguas, os valores, as normas, as representações, os saberes, os esquemas de classificação e de acção<sup>8</sup>.

Assim sendo, a análise sociológica não pode deixar de tentar captar, não só a realidade social «tal como ela é» ao nível dos padrões de regularidades objectivas acima mencionados, mas também «tal como ela é vista» pelos protagonistas sociais em termos do sentido que eles atribuem à sua acção. É que as maneiras como «a sociedade é vista» pelos seus protagonistas são afinal, elas próprias, uma parte importantíssima da realidade social «tal como ela é». A subjectividade dos actores sociais é parte da realidade social objectiva<sup>9</sup>.

Assim aqui há que procurar regularidades não perceptíveis à primeira vista. As culturas são isso mesmo: os padrões de símbolos e de códigos partilhados pelos grupos sociais. Enquanto padrões organizadores, são em grande parte sistemas implícitos e inconscientes. No entanto, só os podemos captar a partir da observação metódica e da análise teoricamente informada de uma pluralidade de comportamentos pessoais, incluindo tanto os comportamentos verbais como os que o não são, e incluindo também as marcas perduráveis desses comportamentos, desde os mitos oralmente transmitidos e textos escritos aos artefactos, cidades, fábricas ou indumentárias<sup>10</sup>.

Por outro lado ainda, não só os fenómenos sociais são protagonizados por pessoas, como essas pessoas interagem umas com as outras. Os processos sociais não são o resultado de sequências lineares de acções de pessoas isoladas. Resultam sim de expectativas recíprocas e de interinfluências múltiplas. O que cada um diz e faz, espera dos outros e espera que os outros pensem e façam em resposta aos seus comportamentos, produz efeitos tanto no curso da sua própria acção como nos pensamentos e acções dos outros, os quais, por sua vez, criam expectativas, agem e falam, interferindo nos pensamentos e acções dos primeiros, no permanente jogo de espelhos dos complexos processos de interacção social<sup>11</sup>.

Por exemplo, uma escola é um quadro de interacções sociais<sup>12</sup>. Os protagonistas dessas interacções são de dois tipos: directos e indirectos. Os primeiros são os alunos e os professores. Os protagonistas indirectos são muitos e dificilmente se poderia fazer aqui um inventário de todos eles. Entre os mais evidentes contam-se os funcionários do Ministério da Educação, os familiares e amigos quer das crianças quer dos professores, os autarcas locais e outras personalidades do bairro ou da aldeia onde a escola está instalada. As práticas sociais que na escola se verificam, bem como os seus resultados (sucesso ou insucesso escolar das crianças de meios populares, por exemplo), são práticas interactivas e resultados dessas interacções. Estudar as redes e os processos de interacção é um aspecto fundamental da

sociais em que estavam inseridas — o que possibilitou que alunos e professores fossem também protagonistas desse olhar (ver, por exemplo, as «genealogias» referidas em 3.2.) — e, por outro lado, um conjunto de incursões, mais pontuais ou mais prolongadas, às «periferias imediatas» com o fim de arranjar plataformas de observação para olhar, de outra maneira, para os contextos sociais locais e para as escolas neles inseridas. Foi o caso da «biblioteca» (ver 3.3.) onde a tónica esteve na intervenção, ou o caso das «famílias» (ver 3.1.), onde a tónica esteve na investigação.

Para levar à prática esta estratégia de pesquisa, duas orientações metodológicas foram privilegiadas: em primeiro lugar, e num plano mais geral, a utilização de uma multiplicidade de procedimentos de pesquisa; em segundo lugar, a atribuição de prioridade à utilização das técnicas de pesquisa de terreno<sup>14</sup>.

Em relação ao primeiro aspecto, utilizaram-se no quadro do projecto procedimentos técnicos tão diversos como: caracterização sociográfica e urbanística da freguesia; entrevistas com pais de alunos; recolha de materiais, informações e testemunhos, quer directamente, quer através dos alunos; análise documental de jornais antigos e outros documentos; análise cartográfica; caracterização das origens geográficas da população através das fichas de recenseamento eleitoral; caracterização sociográfica das famílias dos alunos de algumas turmas através das fichas de saúde escolar; genealogias; formas de observação directa; entrevistas a «informantes privilegiados» da freguesia; e, ainda, as já referidas, observação directa e continuada de um conjunto de famílias e a montagem de uma plataforma de observação permanente sobre determinados aspectos da vida local (a biblioteca na junta de freguesia).

Em relação ao segundo aspecto, importa salientar que, em correspondência com as perspectivas sociológicas atrás referidas, se privilegiou, no plano metodológico, o contacto directo e informal com as pessoas e as situações, a observação prolongada e participante, e o permanente confronto entre a informação recolhida através da auscultação dos pontos de vista dos actores sociais e a obtida através de várias técnicas de observação directa.

Não cabe aqui pormenorizar considerações metodológicas<sup>15</sup>. Limitamo-nos a chamar a atenção para que ao longo de toda a nossa participação neste projecto de investigação-acção, ter sido fundamental a tomada em consideração de que qualquer processo de pesquisa é, também ele, um processo social. Que implicações decorrem desta constatação, aparentemente trivial?

Antes de mais note-se que, em termos gerais, não há aqui uma diferença de natureza entre a investigação-acção e quaisquer outras estratégias de pesquisa. Tanto esta como aquelas são processos sociais. Tanto na primeira como nas últimas uma adequada postura metodológica tem como exigência de rigor objectivar esses processos sociais, tomando-os em conta no lançamento e contínua regulação das acções de pesquisa e na interpretação

das informações recolhidas. Os actos de pesquisa no terreno interferem sempre com o contexto social em estudo. As diferenças entre processos de investigação-acção e outros processos de investigação não deveriam pois ser procuradas no facto de os actos de pesquisa que desencadeia interferirem com o terreno. Estarão sim no tipo específico de interferências produzidas.

Mas, mesmo aí, as fronteiras com outros métodos não são rígidas. Neste projecto procurava-se intervir junto de professores, famílias de alunos e instituições locais, com vista sobretudo a produzir conhecimentos sobre condições e processos de mudança das suas relações recíprocas, mudanças essas conducentes à superação de alguns dos obstáculos ao sucesso escolar das crianças de meios populares.

Os graus e modalidades de interferência foram vários. Utilizaram-se, por um lado, procedimentos mais próximos dos praticados pela pesquisa de terreno. O principal instrumento de pesquisa foi aí o próprio investigador, cuja simples presença no terreno introduziu neste uma série de novas relações sociais. À medida que a pesquisa se ia prolongando, o trabalho de campo ia, não só reorganizando as relações entre observadores e observados, como reorganizando também, em certa medida, o próprio tecido social em análise. Em todo o caso, neste conjunto de procedimentos — em que se observava, se conversava informalmente e se participava no quotidiano das pessoas e dos contextos sociais — procurava-se não introduzir no terreno senão as interferências que decorriam da progressiva inserção do investigador no tecido das relações sociais locais e no fluxo das práticas do quotidiano. Isto conduziu, é claro, à consolidação no terreno de uma identidade e de um conjunto de papéis atribuídos localmente a cada investigador — que se apresentava explicitando claramente os objectivos da sua presença ali; o que levou, por sua vez, ao estabelecimento de expectativas e de solicitações para acções várias, às quais se procurava sempre ir respondendo de forma a canalizar a actividade para os objectivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, sem gerar dinâmicas que, por demasiado dependentes dos próprios investigadores (na concepção ou na execução), adquirissem um cunho de excessiva artificialidade, substitutiva da iniciativa e da prática dos actores sociais.

No outro pólo do leque de procedimentos metodológicos estiveram as acções que — sem nunca terem abandonado o contexto real, não podendo por isso ser classificadas de laboratoriais — se assumiam, junto dos actores locais envolvidos (nomeadamente dos professores), explicitamente como de intervenção e experimentais. As modalidades de intervenção eram aqui as da clara introdução de mudanças, as da tentativa de construir e testar novos procedimentos e de estabelecer novas relações, procurando-se ao mesmo tempo a produção de conhecimentos, quer sobre as realidades sociais e as técnicas de acção (pedagógica ou outra) envolvidas, quer sobre as condições, os mecanismos e os resultados dos processos de mudança desencadeados.



Ensaíamos estes modelos polares bem como outras versões, intermédias, de procedimentos de pesquisa e intervenção. Em todos eles se procurou que os actores sociais directamente envolvidos se associassem — com diferentes níveis de implicação e de distanciamento reflexivo — à proposta de iniciativas, à sua concepção e planeamento, às acções desenvolvidas, à avaliação de processos e resultados e à produção de conhecimentos. O que não significa — ao contrário do que quer fazer crer uma certa demagogia ou ingenuidade metodológica de alguns defensores da investigação-acção — que a produção de conhecimentos científicos possa abdicar de apurada fundamentação teórica e de rigorosos protocolos metodológicos nem que a prática de pesquisa possa diluir-se voluntaristicamente na «boa vontade», «empenhamento» ou «intuição» de um qualquer grupo de pessoas, prescindindo de investigadores preparados.

## 6. PESQUISA SOCIOLÓGICA E INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

A estratégia metodológica de investigação-acção tem sido, no nosso país, pouco praticada e ainda menos debatida entre sociólogos<sup>16</sup>. Não é este o lugar para fazer um tratamento sistemático sobre o assunto<sup>17</sup>. Bastará referir que há diferentes entendimentos sobre a investigação-acção, alguns mesmo incompatíveis entre si. O único denominador comum acaba por ser o de associar, integradamente, processos de pesquisa e processos de intervenção. E isto, em diferentes combinações e com lógicas diversas, conforme os casos e consoante as orientações dos investigadores.

Deste modo, pode dizer-se que a investigação-acção procura situar-se em oposição tanto à pesquisa sociológica de inspiração positivista que adopta como critério básico de objectividade a não imiscuição, a todo o custo, no terreno social em estudo, como à intervenção social que procura evitar, com o mesmo afinco, a utilização informada e a produção de conhecimentos científicos. Entre um e outro extremo fica, é claro, uma larga série de possibilidades, muitas das quais, aliás, rejeitariam liminarmente o rótulo de investigação-acção ou, pelo menos, mostrar-se-iam bastante reticentes em serem incluídas em tal designação.

Não é tanto da questão terminológica que neste momento nos queremos ocupar. Pretendemos sim fazer o ponto a uma participação da sociologia num processo de investigação-acção. Tratava-se, como dissemos no início, de um projecto interdisciplinar. A investigação-acção é quase sempre interdisciplinar. As exigências da intervenção — confrontando os investigadores com objectos reais e situações concretas em toda a sua espessura, complexidade e interinfluência recíproca de elementos e processos — não se compadecem com o isolamento analítico de uma dimensão restrita do real, impondo o recurso aos contributos de uma pluralidade de perspectivas e de métodos. Esta orientação interdisciplinar da investigação-acção não quer no entanto dizer que não haja, em quase todas as versões, uma

disciplina de base que lhe dá a tónica principal. No presente caso, o eixo do projecto era constituído pelas já de si bastante interdisciplinares «ciências de educação».

Perante os objectivos gerais e as características específicas do projecto, que atrás explicitámos, a que títulos e de que formas poderiam situar-se nele os contributos dos sociólogos? Podemos dizer que a nossa participação se situou basicamente em três planos: o da pesquisa sociológica fundamental, o da pesquisa sociológica aplicada e o da intervenção sociologicamente informada. No nosso entender — e sem aprofundarmos neste momento a discussão — é completamente estéril uma certa polémica, por vezes tão desajustadamente veemente, sobre se a «verdadeira» investigação-acção deveria identificar-se, apenas e exclusivamente, com um só destes aspectos (ou com algum outro sentido redutor). O que nela nos parece particularmente interessante é a possibilidade de jogar de maneira flexível e articulada com todos eles.

No decurso do projecto ECO desenvolvemos actividades que se situam predominantemente no plano da pesquisa sociológica fundamental. Podemos tomar como exemplo a análise que realizámos sobre as características sociais e culturais de famílias de meios populares e, em particular, sobre as relações destas famílias com a escola e com a escolaridade dos filhos (ver ponto 3.1.). Tendo embora a preocupação de se enquadrar convenientemente no âmbito da problemática e dos objectivos do conjunto do projecto, foi, no entanto, um processo de pesquisa sociológica bastante autónomo. A construção teórica do objecto de análise foi feita em termos sociológicos; utilizaram-se as técnicas da pesquisa de terreno; durante a maior parte do desenvolvimento deste vector da investigação as acções de intervenção foram muito limitadas; visou-se sobretudo a produção de conhecimentos científicos.

A inclusão num projecto de investigação-acção não prejudicou a possibilidade de se produzirem conhecimentos científicos de base, de carácter sociológico. Poder-se-ia até acrescentar, que, pelo contrário, os dispositivos de observação e de integração no terreno já montados ao longo de outras fases e de outro tipo de acções do projecto potencializaram essa produção.

Outras actividades por nós desenvolvidas situaram-se predominantemente no plano de pesquisa sociológica aplicada. Não se tratava tanto neste caso, de produzir conhecimento sociológico sobre determinados aspectos dos contextos sociais em que estávamos situados — ainda que esse conhecimento tenha resultado como «subproduto» — mas de produzir conhecimento sobre a aplicação da sociologia com uma finalidade específica numa situação nova. O melhor exemplo disto foi a construção de genealogias (ver 3.2.) em que, com base em teorias, métodos e técnicas já conhecidos e experimentados se procurou produzir conhecimento sobre a sua aplicação à prática pedagógica.

Nestas situações de desenvolvimento de pesquisa sociológica aplicada,

as solicitações surgem, geralmente, de outras áreas disciplinares (neste caso, a pedagogia) ou de entidades que não pertencem à comunidade científica (empresas, ministérios, autarquias, sindicatos e outras).

Finalmente, um terceiro plano da nossa actividade no projecto foi o que podemos considerar predominantemente como de intervenção sociologicamente informada. Tal como na pesquisa sociológica fundamental e na pesquisa sociológica aplicada, também aqui se colocam exigências de cuidada fundamentação teórica e metodológica. Com a diferença no facto de o objectivo principal ser, não a produção científica de conhecimentos, mas o desenvolvimento de acções concretas de intervenção. Como terá ficado claro, não se tratou, porém, de uma intervenção pela intervenção. Por exemplo, a montagem da biblioteca/centro de documentação/centro de recursos e intercâmbio pedagógico na junta de freguesia da Ajuda (ver 3.3.) não teria sido possível sem um conhecimento sociológico das características dos contextos sociais locais e dos actores em presença na cena educativa. O que passou pela articulação com os outros planos da participação sociológica na investigação-acção realizada. A própria instalação daquela estrutura e o acompanhamento do seu funcionamento constituíram um instrumento de pesquisa para a observação das relações sociais locais, em particular das que se estabeleceram entre a autarquia e as escolas. Ao mesmo tempo foi possível recolher matéria-prima informativa para uma reflexão sociológica sobre os processos de intervenção comunitária.

Mas o posicionamento da sociologia perante o tipo de situações que aqui temos vindo a discutir, tem, ainda, um outro nível de implicações — igualmente importantes e actualmente decisivas —, que são as que se prendem com o exercício profissional da sociologia em Portugal. O crescimento e desenvolvimento da sociologia como profissão passa, não exclusivamente mas em grande parte, precisamente pela sua capacidade e versatilidade para equacionar, discutir e abordar toda a multiplicidade e variedade de aspectos, questões e problemas que caracterizam e são colocados pela vida em sociedade.

Porém, o exercício profissional diversificado da sociologia exige ele próprio a definição de um quadro de possibilidades e limites que o tornem viável, rigoroso e credível. Os contornos desse quadro podem, quanto a nós, ser traçados tendo em conta dois parâmetros fundamentais: um é o relativo aos limites e possibilidades da sociologia enquanto ciência; outro, inseparável do primeiro, contrariamente ao que muitos ainda pensam, é o relativo aos limites e possibilidades da sociologia enquanto prática profissional, independentemente do seu contexto serem as universidades, os institutos de investigação, as autarquias, as empresas ou outros.

Quanto ao primeiro aspecto, há que ter em conta que uma postura relativamente aberta da sociologia no respeitante a formas de aplicação e implicação que se lhe deparem, não a dispensa das suas exigências epistemo-

lógicas, teóricas e metodológicas internas; ou seja, se é de lamentar que certo enclausuramento académico oponha sociologia e profissão, é, igualmente, de lamentar o que certas utilizações praticistas e imediatistas sem fundamento nem rigor venham a fazer da sociologia.

Quanto ao segundo aspecto várias questões se colocam. Uma primeira, que decorre do que ficou dito antes, é a de que no cruzamento das exigências de cientificidade da sociologia com as exigências da sua inserção profissional tem de haver uma reciprocidade de ajustamentos<sup>18</sup>. Outra questão é a que tem a ver com a competência específica e a autonomia profissional do sociólogo. No exercício profissional da sociologia (seja qual for o pedido, o tipo de função e o contexto) é indispensável uma autonomia suficiente para que as respostas a fornecer passem pela mediação prévia da reformulação do «problema social» em «problema sociológico». Uma terceira e última questão é relativa à deontologia profissional. Um dos planos em que ela se coloca é o da qualidade do trabalho realizado. Outro é o do quadro ético em que decorre. Por exemplo, seria teoricamente concebível mas eticamente inaceitável participar num projecto de investigação-acção com o objectivo de ensaiar vias para o aumento das taxas de «insucesso escolar» nas crianças de meios populares. Em qualquer destes planos, um posicionamento deontológico tem, precisamente, como uma condição necessária embora não suficiente, a autonomia profissional e o reconhecimento da competência específica do sociólogo.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Ver Ana Benavente e Adelaide Pinto Correia, *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária — Lisboa 1980*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, 1981; ver também de Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes — o professor primário e o insucesso escolar*, Lisboa, Livros Horizonte, 1976 e *Escola Primária Portuguesa — quatro histórias de liberdade*, Lisboa, Livros Horizonte, 1984. De salientar, mais recentemente, também de Ana Benavente, *École, Institutrices et Processus de Changement au Portugal*, Tese de Doutoramento, Genève, Faculdade de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, 1985.

<sup>2</sup> Projecto financiado pela Fundação Bernard van Leer (Holanda), sediado no Instituto de Estudos para o Desenvolvimento e com o apoio da Direcção Geral do Ensino Básico.

<sup>3</sup> Este texto refere-se apenas ao trabalho desenvolvido na freguesia da Ajuda.

<sup>4</sup> Manuela Castro Neves, com quem trabalhamos em todas as actividades a que aqui fazemos referência

<sup>5</sup> Ver o livro de Ana Benavente, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Manuela Castro Neves, *Do outro lado da escola*, a editar brevemente pelo Instituto de Estudos para o Desenvolvimento e que se baseia neste trabalho.

<sup>6</sup> Robert K. Merton, «A profecia que se cumpre por si mesma» in *Sociologia — Teoria e Estrutura*, São Paulo, Mestre Jou, 1970 (ed. org. 1949, 1968).

<sup>7</sup> A sede clássica destes aspectos da análise sociológica são as obras de Émile Durkheim. Ver, por exemplo, *As Regras do Método Sociológico*, Lisboa, Presença, 1984 (ed. orig. 1895) e *O Suicídio* Lisboa, Presença, 1977 (ed. orig. 1897).

<sup>8</sup> O mais conhecido desenvolvimento da teoria dos «sistemas de disposições incorporadas», ou «habitus», é o de Pierre Bourdieu. Veja-se, por exemplo, *La distinction*, Paris, Minuit, 1979.

<sup>9</sup> Alguns contributos fundamentais, bastante diferentes entre si, para esta vertente da análise sociológica são de Max Weber, *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*, Lisboa, Presença, 1974 (ed. orig. 1904 e 1917) e *Economy and Society* (2 vols.) Berkeley University of California Press, 1978 (ed. orig. 1922), de Alfred Schutz, *Fenomenologia e Relações Sociais*, Rio de Janeiro, Zahar, 1979, de Peter Berger e Thomas Luckmann, *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis, Vozes 1976 (ed. orig. 1966), de Harold Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, New Jersey, Prentice-Hall 1967, de Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique* Genebra, Droz, 1972 e *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980, de Anthony Giddens, *Novas Regras do Método Sociológico*, Rio de Janeiro, Zahar, 1978, (ed. orig. 1976) e *Central Problems in Social Theory*, Londres, Macmillan, 1979 e de Eliseo Véron, *A Produção de Sentido*, São Paulo, Cultrix, 1981.

<sup>10</sup> Da vastíssima literatura antropológica podem referir-se, com relação a este tema, alguns marcos fundamentais, como por exemplo, de Ruth Benedict, *Padrões de Cultura*, Lisboa, Livros do Brasil, s/d (ed. orig. 1934), de Edward Hall, *The Silent Language*, Nova Iorque, Doubleday, 1959, de Claude Lévi-Strauss, por exemplo, *O Pensamento Selvagem*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1976 (ed. orig. 1962) ou *Mito e Significado*, Lisboa, Edições 70, 1979 (ed. orig. 1978), de Clifford Geertz, *A Interpretação das Culturas* Rio de Janeiro, Zahar, 1978 (ed. orig. 1973) e de Edmund Leach, *Cultura e Comunicação*, Rio de Janeiro, Zahar, 1978, (ed. orig. 1976).

<sup>11</sup> Ver, por exemplo, de George Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1962 (ed. orig. 1934), de Erving Goffman, *A Representação do Eu na Vida Quotidiana*, Petrópolis, Vozes, 1975, (ed. orig. 1959), de Raymond Boudon, *La Logique du Social*, Paris, Hachetes, 1979, de Michel Crozier e Erhard Friedberg *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977, de Niklas Luhmann, *Iluminismo sociológico*, Milão, Saggiatore, 1983, (ed. orig. 1970) e de Jürgen Habermas, *Communication and the Evolution of Society*, Londres, Heinemann, 1979 (ed. orig. 1976).

<sup>12</sup> Ver, de António Firmino da Costa, «Alfama: entreposto de mobilidade social», *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 2, 1984. Ver também, de Georg Simmel, *Sociologia*, (2 vols.), Madrid, Revista de Occidente, 1977 (ed. orig. 1908) e de Norbert Elias, *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Edições 70, 1980 (ed. orig. 1970).

<sup>13</sup> Ver, de Jean-Paul Sartre, *Questions de méthode*, Paris, Gallimard, 1960, de Peter Berger, *Perspectivas Sociológicas*, Petrópolis, Vozes 1980 (ed. orig. 1963) e de Gilberto Vello, *Individualismo e Cultura*, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

<sup>14</sup> Ver, de António Firmino da Costa, «A Pesquisa de Terreno em Sociologia», in José Madureira Pinto e Augusto Santos Silva (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, 1986.

<sup>15</sup> Ver, José Madureira Pinto, «Questões de Metodologia Sociológica (1)», *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 1, 1984 e Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, 1983, (ed. orig. 1968).

<sup>16</sup> Um texto recente é o de António Joaquim Esteves, «A investigação-acção», in José Madureira Pinto e Augusto Santos Silva (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, 1986.

<sup>17</sup> Para além do texto mencionado na nota anterior veja-se, por exemplo: Alain Touraine, *La voix et le regard*, Paris, Seuil, 1978; Rémi Hess, *Sociologia de Intervenção*, Porto, Rés, 1983 (ed. orig. 1981); Mathias Finger, *La Recherche-Action-Réflexions épistémologiques sur une alternative méthodologique*. Genebra, Université de Genève (policopiado), 1981; Jacques Rhéaume, «La recherche-action: un nouveau mode de savoir?», *Sociologie et Sociétés*, vol. XIV, n.º 1, 1982 e o número especial sobre «La recherche-action» de *Pour*, n.º 90, 1983.

<sup>18</sup> Ajustamento que ultrapasse o facto conhecido de nem os sociólogos saberem, por vezes, lidar com a especificidade e a localização dos problemas que suscitam a sua procura, nem aqueles que os procuram conhecerem o nível de inserção adequado, a configuração própria e os processos específicos da abordagem e do conhecimento sociológicos.