

QUESTÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA SOCIOLOGIA

MARIA DAS DORES GUERREIRO*

«Nada há mais enganador do que os factos óbvios»
Sherlock Holmes¹

Pedagogia da ciência e epistemologia andam sempre intimamente relacionadas. A epistemologia ocupa-se das características, condições e processos do conhecimento científico e a pedagogia do ensino-aprendizagem desse conhecimento e prática científicos. Compreende-se assim que a reflexão epistemológica tenha implícitas ressonâncias pedagógicas. Compreende-se também que a pedagogia das ciências tenha uma acentuada dimensão epistemológica e que recorra à reflexão epistemológica como um dos instrumentos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem.

Esta estreita interligação é particularmente importante na área das ciências sociais. Basta consultarem-se com atenção algumas importantes obras de introdução às ciências sociais — e, em particular, dado que é esse o centro de interesse destas considerações, de introdução à sociologia — para que se torne nítida essa articulação intrínseca e para que ressaltem algumas das principais razões que lhe estão subjacentes².

Como se aprende sociologia? Como se ensina e se ensina a aprender sociologia? São questões que para docentes desta área de conhecimento se acompanham de uma outra: como se aprende a ensinar sociologia? As breves considerações que se seguem resultam da reflexão e da prática de docência de cadeiras de iniciação à sociologia no ensino universitário, apoiando-se na experiência pessoal, mas inserindo-se e usufruindo do trabalho continuado e profundo de um conjunto de docentes em cadeiras que, com várias designações, têm ocupado os primeiros anos da licenciatura em Sociologia do ISCTE, e em cadeiras de introdução às ciências sociais noutras licenciaturas deste Instituto (Organização e Gestão de Empresas e Antropologia Social).

* Docente do ISCTE e investigadora do CIES.

1. EDUCAÇÃO, MODELOS PEDAGÓGICOS E ENSINO UNIVERSITÁRIO

Aos docentes de grande parte das escolas universitárias não é fornecida preparação pedagógica formal. É também escassa a bibliografia sobre pedagogia universitária. As razões para esta falta de interesse da universidade mereceriam uma pesquisa sociológica. Na sua ausência podemos apenas lançar de passagem algumas hipóteses acerca dos pressupostos que, mais ou menos implicitamente, alguns docentes ainda partilham a este respeito e que contribuem para a manutenção desse alheamento.

Um pressuposto poderia traduzir-se no seguinte silogismo: a universidade é frequentada por adultos; a pedagogia é uma coisa para crianças e adolescentes; logo, na universidade não tem cabimento a preocupação pedagógica. A isto pode replicar-se que, se a primeira premissa está certa, a segunda não, nem tão-pouco a conclusão.

Outro pressuposto é talvez o de que os docentes universitários, com a preparação académica que possuem, «intuem» a pedagogia necessária ao ensino, decalcando-a aliás, com um ou outro ajustamento, da dos respectivos mestres. Mas, conhecer uma ciência ou um qualquer saber elaborado não é o mesmo que estar preparado no domínio da pedagogia e a imitação não é preparação suficiente. Seria, aliás, a imitação de uma falta de preparação.

Um outro motivo de reticência à necessidade de uma preparação pedagógica explícita é considerar-se que no ensino universitário interessam mais os conteúdos específicos e não tanto uma formação da personalidade e das capacidades gerais dos alunos. Acreditando-se que, no essencial, é destes últimos tipos de formação que a pedagogia se ocupa, conclui-se que para a transmissão daqueles conteúdos basta ser-se especialista neles e saber minimamente comunicar. Cremos que é à volta desta última questão que vale a pena discutir um pouco.

Vejamos então, brevemente, os diversos ângulos sob os quais se coloca a questão. É preciso salientar em primeiro lugar que, a uma didáctica geral, há que adicionar a consideração de didácticas específicas em cada tipo de domínio e situação particular de ensino-aprendizagem. Haverá também então que desenvolver uma didáctica do ensino universitário, neste caso da sociologia. Os contributos teóricos para isso não são muitos. Pode mencionar-se, em Portugal, um restrito número de textos³ e, mesmo esses, tratando mais das relações entre pedagogia e epistemologia das ciências sociais que dos procedimentos didácticos gerais e específicos do processo de ensino-aprendizagem. Obras sobre o ensino das ciências sociais no nível secundário podem ter também alguma utilidade, mas limitada⁴.

Por outro lado, há já, no nosso país, em relação à sociologia, uma vasta e diversificada experiência prática de ensino. Mas falta o suporte teórico para o seu enquadramento, sistematização e elaboração reflectida. Faltam também os conhecimentos acerca de grande parte dos recursos, das

estratégias, das técnicas e das práticas a utilizar nos processos de ensino-aprendizagem, conhecimentos esses que o estudo da didáctica pode proporcionar⁵.

Relativamente aos procedimentos metodológicos e técnicos das práticas pedagógicas tem havido pouca preparação formal quanto a temas como o da definição de objectivos gerais e específicos, mediatos e imediatos, o da planificação do ensino, o das relações entre conteúdos e métodos, o dos processos de comunicação inerentes ao processo pedagógico, o da motivação da aprendizagem, o dos materiais didácticos, o das dinâmicas de grupo, o da directividade e da não-directividade o da regulação do processo de ensino-aprendizagem pela avaliação contínua, entre muitos outros temas. É uma carência a que se começa a procurar responder.

Mas, ao mesmo tempo, esta procura de preparação mais estritamente metodológico-técnica não deve fazer esquecer que os procedimentos específicos só ganham sentido e coerência quando enquadrados por níveis mais profundos de concepção, cujas orientações gerais prolongam os seus efeitos até às técnicas de execução mais localizadas e imediatas. Estamos a pensar nos níveis em que se define uma concepção global de educação, em que se confrontam e combinam modelos pedagógicos e grandes tipos de métodos de ensino.

Sem nos alongarmos, importa referir que o conceito de educação comporta uma face cognitiva e uma face normativa. A questão de como é que se educa não é independente da questão de para que é que se educa. Se bem que as opiniões a este respeito sejam diversas, há também algumas linhas de convergência. Para uma síntese, recentemente elaborada, no seguimento das preocupações de António Sérgio, podemos citar Vitorino Magalhães Godinho quando propõe três metas fundamentais da acção educacional:

a) A formação da personalidade, a criação de um espaço de interioridade e reflexão, a autonomia do sujeito no jogo das interacções com os outros.

b) A transformação social-cultural — e não a reprodução das estruturas pré-existentes; a cidadania como caminho e como meta de uma sociedade da dignidade e da plenitude de afirmação de cada um e de todos.

c) A competência, a plasticidade no jogo do teclado das diferentes maneiras de fazer (com abandono dos padrões dogmáticos), ou, sinteticamente, a adequação operatória aos papéis sociais-profissionais»⁶.

Para António Sérgio, a educação para a autonomia individual e para a cooperação com vista ao bem comum não são objectivos incompatíveis mas, justamente, condição um do outro. Além disso, só se conseguem convenientemente através de uma educação na autonomia e na cooperação. Aprende-se fazendo, adquire-se uma educação cívica praticando-a na escola, ganha-se uma preparação científica realizando o trabalho científica, «onde os fenómenos e as ideias são determinadas pelos problemas»⁷. E acrescenta António Sérgio: «Um livro, para a escola velha, é um frasquinho cheio de sabença: um livro, para o laboratório, é como um estojo com

instrumentos; por isso ele é decorado dentro da aula e por isso no laboratório ele é usado»⁸.

A recomendável aspiração ao ensino de competências profissionais de elevada qualificação não deve confundir-se com uma tendência para encarar o ensino universitário enquanto, apenas, uma preparação técnica especializada, como se a universidade devesse descurar a igualmente importante orientação para a universalidade da formação dos que a frequentam. Não é um enciclopedismo erudito que defendemos, mas o desenvolvimento das potencialidades pessoais, o alargamento dos horizontes culturais e o exercício do espírito crítico. Estas são, aliás, condições da aquisição de uma formação científica e profissional verdadeiramente qualificada.

É ainda de António Sérgio a seguinte passagem: «Educar significa, como dissemos, favorecer o crescimento da capacidade de racionalização, de espiritualização, de universalização, de superação dos limites vários que confinam o indivíduo numa prática ou grupo, numa localidade ou época, — habilitando-nos, portanto, a sermos educadores da sociedade: o fim da educação é ela própria, e um dos seus objectos, por isso, o não deixar perder aos moços aquela plasticidade de inteligência, aquela vibratibilidade espiritual que os capacita para desenvolver-se»⁹.

Perante as funções tradicionais do professor — «distribuir informações, transmitir conhecimentos e valores, classificar»¹⁰ — desenvolveram-se os vários modelos pedagógicos contemporâneos, por exemplo, uns inspirados no paradigma behaviorista do ensino e aprendizagem e outros no construtivismo piagetiano. Estes modelos reintegram e reformulam aquelas funções tradicionais, acrescentando-lhes outras. «No primeiro caso privilegia-se a transmissão de conhecimentos e põe-se ênfase na qualidade e quantidade das respostas (...); no segundo caso, privilegia-se a descoberta e a construção autónoma do saber, pelo aluno, individualmente e em grupo, em situação de interacção com fontes diversificadas de informação e privilegiando-se a organização de situações problemáticas que estimulam o sujeito ao alargamento do seu campo de inteligência»¹¹.

Algumas das opiniões mais recentes dos cientistas da educação parecem inclinar-se no sentido da combinatória dos modelos. Nomeadamente a forte polémica entre directividade e não-directividade tende a transformar-se no reconhecimento de um lugar para ambos os procedimentos, conforme o tipo de eficácia pretendida. Em todo o caso, estas combinatórias configuram-se como hegemónicas por um determinado paradigma educacional ao qual se associam contributos de outros modelos. Assim, por exemplo, se se generalizaram, a partir da abordagem behaviorista, as preocupações com a planificação rigorosa do ensino, através da definição de «objectivos gerais e específicos, estratégias, actividades, recursos e instrumentos de avaliação»¹², a verdade é que as pedagogias activas e interactivas, que se orientam não tanto pela ideia de «ensinar» unidireccionalmente mas de criar condições e apoiar os processos de «aprender a aprender», chamam logo a atenção para que «a questão fundamental do processo de

instrumentos; por isso ele é decorado dentro da aula e por isso no laboratório ele é usado»⁸.

A recomendável aspiração ao ensino de competências profissionais de elevada qualificação não deve confundir-se com uma tendência para encarar o ensino universitário enquanto, apenas, uma preparação técnica especializada, como se a universidade devesse descurar a igualmente importante orientação para a universalidade da formação dos que a frequentam. Não é um enciclopedismo erudito que defendemos, mas o desenvolvimento das potencialidades pessoais, o alargamento dos horizontes culturais e o exercício do espírito crítico. Estas são, aliás, condições da aquisição de uma formação científica e profissional verdadeiramente qualificada.

É ainda de António Sérgio a seguinte passagem: «Educar significa, como dissemos, favorecer o crescimento da capacidade de racionalização, de espiritualização, de universalização, de superação dos limites vários que confinam o indivíduo numa prática ou grupo, numa localidade ou época, — habilitando-nos, portanto, a sermos educadores da sociedade: o fim da educação é ela própria, e um dos seus objectos, por isso, o não deixar perder aos moços aquela plasticidade de inteligência, aquela vibratibilidade espiritual que os capacita para desenvolver-se»⁹.

Perante as funções tradicionais do professor — «distribuir informações, transmitir conhecimentos e valores, classificar»¹⁰ — desenvolveram-se os vários modelos pedagógicos contemporâneos, por exemplo, uns inspirados no paradigma behaviorista do ensino e aprendizagem e outros no construtivismo piagetiano. Estes modelos reintegram e reformulam aquelas funções tradicionais, acrescentando-lhes outras. «No primeiro caso privilegia-se a transmissão de conhecimentos e põe-se ênfase na qualidade e quantidade das respostas (...); no segundo caso, privilegia-se a descoberta e a construção autónoma do saber, pelo aluno, individualmente e em grupo, em situação de interacção com fontes diversificadas de informação e privilegiando-se a organização de situações problemáticas que estimulam o sujeito ao alargamento do seu campo de inteligência»¹¹.

Algumas das opiniões mais recentes dos cientistas da educação parecem inclinar-se no sentido da combinatória dos modelos. Nomeadamente a forte polémica entre directividade e não-directividade tende a transformar-se no reconhecimento de um lugar para ambos os procedimentos, conforme o tipo de eficácia pretendida. Em todo o caso, estas combinatórias configuram-se como hegemónicas por um determinado paradigma educacional ao qual se associam contributos de outros modelos. Assim, por exemplo, se se generalizaram, a partir da abordagem behaviorista, as preocupações com a planificação rigorosa do ensino, através da definição de «objectivos gerais e específicos, estratégias, actividades, recursos e instrumentos de avaliação»¹², a verdade é que as pedagogias activas e interactivas, que se orientam não tanto pela ideia de «ensinar» unidireccionalmente mas de criar condições e apoiar os processos de «aprender a aprender», chamam logo a atenção para que «a questão fundamental do processo de

textos. Tendo este tipo de aulas funções em parte sobrepostas às dos outros dois (aquisição de conhecimentos, treino de competências), ganha particular destaque em cadeiras introdutórias da sociologia a potencialidade de contribuir para se proceder à ruptura com os obstáculos ao conhecimento sociológico, para levar a cabo a permanente crítica epistemológica, para o confronto de perspectivas, para a reconstrução da relação cognitiva com o social, para a aquisição do olhar e da postura científica próprios do sociólogo. Esta redefinição de perspectivas não pode dispensar, obviamente, as leituras, as lições, os exercícios. Mas constitui um contributo próprio e muito importante para a aprendizagem da sociologia.

2. MÉTODOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

No prólogo a uma recente recensão de estudos sobre os métodos de ensino universitário, Rafael Gomes Perez defende o princípio da multiplicidade dos métodos como a melhor óptica para encarar o tema da renovação didáctica na universidade¹⁸. Diz ele que «os métodos são múltiplos e devem ser aplicados — em diversas combinações — conforme os objectivos que se pretende alcançar»¹⁹. Apoia por isso o conceito de combinatória metodológica proposto por J.P. Balcells e J.L.F. Martin.

Estes autores inventariam três métodos praticados no actual ensino universitário: a lição magistral, o sistema tutorial e os métodos de ensino a pequenos grupos.

A lição magistral descrevem-na como o método do ensino universitário mais antigo e mais difundido. Baseia-se na forma expositiva contínua, e é ao docente que cabe essa actividade. Os alunos limitam-se a receber o conteúdo do que o professor transmite, sem que a este chegue *feed-back* significativo. São três as suas principais características: transmissão de conhecimentos; apresentação de uma visão crítica da disciplina; revelação do método dessa disciplina. Descurando as duas últimas características, a lição magistral, na maioria dos casos, não é mais que a transmissão de enunciados temáticos não problematizados, com o predomínio da actividade do docente no processo didáctico, que é sobretudo um «ensinar», de cunho informativo, cujo conteúdo os alunos têm de memorizar. As críticas que lhes são dirigidas centram-se principalmente na passividade a que os alunos são remetidos.

Vários estudos levados a efeito dão conta da descida de rendimento dos alunos à medida que o tempo da aula magistral vai passando. Por outro lado, no que respeita à quantidade e exactidão dos apontamentos tomados durante a lição magistral pelos alunos, alguns trabalhos mostraram que apenas um terço do que o docente disse foi anotado, havendo também um decréscimo acentuado do volume das anotações, que no fim da aula não recolhem mais de 20% do conteúdo da exposição do professor. Apesar de tudo, parece estar demonstrado que os alunos que assistem às lições ma-

gistrais costumam obter maiores classificações que aqueles que a elas não assistem, concluindo alguns autores que a substituição deste tipo de aulas por leituras pessoais dos alunos não lhes traz melhores resultados.

O sistema tutorial funciona quase exclusivamente nas universidades inglesas. Baseia-se numa reunião semanal entre o estudante (sozinho ou em pequenos grupos) e o tutor. É um tempo de discussão que possibilita a conversação individual, ao contrário do que acontece com a lição magistral onde o aluno não tem senão um papel meramente receptivo e desresponsabilizado. Neste sistema, para além da aquisição de conhecimentos, o docente visa o desenvolvimento das capacidades do aluno, servindo-lhe o tema substantivo de meio para atingir esse fim. Distingue-se do método de seminário porque este último abrange um maior número de estudantes e há uma maior preocupação com a forma como decorrem a exposição e a discussão dos assuntos. O sistema tutorial é mais centrado sobre o aluno. Reveste duas características fundamentais: participação activa do aluno, pensamento crítico, resultado das discussões entre o aluno e o seu tutor. Este sistema requer o complemento de outros métodos de ensino, nomeadamente as lições magistrais e as aulas práticas, acompanhadas de grandes períodos de estudo individual, em que as leituras são orientadas pelo tutor. Semanalmente, o aluno tem de sistematizar, normalmente por escrito, os conhecimentos adquiridos, para os apresentar e discutir com o tutor.

Temos finalmente os métodos de ensino a pequenos grupos, que se apresentam, tal como o sistema tutorial, mais como «um aprender» que como «um ensinar», isto é, como um processo pedagógico centrado no aluno e na sua actividade. Trata-se (por confronto com as «formas didácticas de exposição») do que os autores citados chamam «formas didácticas de elaboração», em que a aprendizagem se faz através da colocação de um tema, questão ou problema, e do trabalho sobre ele de cada aluno e do pequeno grupo no seu conjunto. O docente fornece condições e instrumentos de trabalho, introduz estímulos e orientações, suscita a reflexão, apresenta apreciações e referências que possibilitam a progressiva correcção e aperfeiçoamento do trabalho.

Pretende chegar-se a uma aprendizagem individualizada mas a partir de um pequeno grupo, o qual procede à discussão dos assuntos. O seminário é o método mais antigo de ensino a pequenos grupos. Pode definir-se como o organismo didáctico que proporciona a aprendizagem da investigação científica pela aplicação do método peculiar que cada ciência utiliza para estabelecer as suas verdades e conclusões²⁰. Dizem os autores que este método é sobretudo aplicável a alunos universitários dos anos terminais, já que requer um conhecimento aprofundado da metodologia e dos conteúdos disciplinares. Para alunos dos primeiros anos está mais indicado aquilo a que chamam de «métodos de discussão», embora por vezes se dê o nome de «seminário» a qualquer tipo de trabalho entre o docente e um grupo de alunos.

As novas técnicas de ensino a pequenos grupos contam com uma gran-

de variedade de versões. Há, porém, em todas elas, um elemento comum: a discussão. A actuação do docente na discussão pode variar entre a estrita directividade e a completa não-directividade.

Os autores que temos vindo a citar defendem que qualquer destes métodos é, por si só, insatisfatório, e preconizam a adopção de combinatórias metodológicas de todos ou de alguns deles.

O que mais adiante, no último ponto, nos propomos apresentar como método de ensino da sociologia, a partir do exemplo específico aplicado numa cadeira introdutória²¹, assemelha-se ao resultante da *combinatória* dos três métodos agora descritos. Utilizando alguns dos procedimentos didácticos daqueles métodos, parece-nos ser assim possível superar os principais inconvenientes de cada um deles com as vantagens que os restantes oferecem.

3. REPRESENTAÇÕES DE SENSO COMUM E RUPTURA COMO PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO

As cadeiras de iniciação e sensibilização ao estudo da sociologia são as que mais se defrontam com as concepções prévias do social e do conhecimento sociológico de que os alunos são portadores.

Todas as pessoas têm um conjunto de representações do mundo físico e social que as rodeia. Sem essas representações não se conseguiriam nele situar e agir. Como aspecto intrínseco do social são, a esse título, objecto importantíssimo de estudo sociológico. Mas — e é isso que aqui nos interessa — estas representações têm sobretudo o carácter de um conhecimento prático e espontâneo que, se serve de guia para a existência e para a acção, é na generalidade um conhecimento fragmentário, mal fundamentado, incoerente, superficial, não reflectido. Não é um conhecimento científico.

Todo o conhecimento científico, para que se possa constituir, antes (anterioridade meramente lógica) de construir teoricamente os seus objectos e de procurar corroborar empiricamente os seus enunciados, tem de proceder a uma operação essencial, a da ruptura com aquele conhecimento de senso comum²². Sem isso, as impressões espontâneas e as certezas infundadas bloqueiam inevitavelmente a análise científica.

O que se passa para todo o conhecimento científico tem particular acuidade no campo das ciências sociais. Têm sido claramente evidenciados os obstáculos que o senso comum, decorrente tanto da experiência prática e não reflectida da vida social como da incorporação de fragmentos de ideologias e doutrinas, põe ao conhecimento sociológico²³. A familiaridade do social, o idealismo, o naturalismo, o individualismo o etnocentrismo, a não distinção entre problemas sociais e problemas do conhecimento científico sobre o social — são alguns dos obstáculos com que é preciso romper no decurso da prática científica, através da crítica epistemológica.

A ruptura com o senso comum não é algo que se faça de uma vez por todas. É um processo crítico recorrente em todas as fases da produção teórica e da investigação empírica em sociologia. Mas é particularmente importante no primeiro contacto com esta ciência²⁴. Consegue-se uma maior eficácia pedagógica se não se tomar o conjunto dos alunos como um todo homogéneo. Aliás, ter em conta a diversidade de características dos estudantes é não só uma preocupação genérica partilhada pelos melhores modelos pedagógicos como é inclusivamente um recurso importante — no fornecimento de exemplificações, opiniões e focos de interesse variados e cruzados — a utilizar nas aulas, especialmente nas aulas em que ocorram os mencionados debates com vista à ruptura.

Da nossa experiência docente parece-nos poder dizer que ao primeiro ano da licenciatura em Sociologia chegam alunos de sexos e idades diferentes, com diferentes origens e trajectos sociais, com diferentes currículos escolares e carreiras profissionais, em diferentes fases do ciclo de vida familiar, que frequentaram ou não a disciplina de Sociologia no ensino secundário²⁵. As aulas nocturnas, por exemplo, são frequentadas por alunos cujas idades podem oscilar entre menos de vinte anos e mais de quarenta. Enquanto os mais novos já frequentaram o ensino secundário unificado — e dentre esses estão os poucos que fizeram a disciplina de Sociologia existente nesse grau de ensino — os outros interromperam os estudos após terem feito o antigo curso dos liceus, cursos técnicos existentes na altura, cursos médios profissionais (enfermeiros, educadores de infância, professores do ensino primário, assistentes sociais). Há ainda os que frequentam outros cursos universitários.

Coexistem, numa só turma, diferentes gerações, com diferentes percursos escolares e diferentes trajectórias de vida. Encontramos o jovem ou a jovem, solteiros, a viver em casa dos pais, a par de homens e mulheres que já fizeram uma carreira profissional ou estão a caminho de a conseguir, que casaram, têm filhos, nalguns casos se divorciaram, que ocupam posições diferenciadas em relação a clivagens estruturais e hierarquias sociais.

Tudo isso contribui para a existência da diversidade de opiniões, muitas vezes opostas. Em particular, a propósito da sociologia como ciência, revelam possuir uma pluralidade de entendimentos e concepções.

Uma dessas concepções traduz-se no decréscimo em relação ao conhecimento sociológico, enquanto conhecimento científico de um aspecto específico do real. Valoriza, pelo contrário, as explicações em termos do querer e poder individuais. Prolongamento da forma como estamos habituados a interpretar os factos da nossa vida quotidiana, centra na vontade de cada indivíduo a justificação para os seus actos, nunca lhes atribuindo outra determinação causal. A sociedade é encarada apenas como um mero somatório de indivíduos. Normalmente associada a esta concepção está a ideia de que não há diferenças significativas entre a Sociologia e a Psicologia. A haver explicações científicas de fenómenos sociais serão então expli-

cações «psicologistas», quer dizer, explicações em termos de factores de ordem psicológica inerentes a cada indivíduo, factores esses que se considera estarem na base do respectivo comportamento.

Uma segunda concepção, não deixando de partilhar, com todas as interpretações espontâneas, importantes elementos de individualismo subjectivista, incorpora também, conjuntamente com preocupações de crítica social e política à ordem instituída, elementos vulgarizados, muito simplifictórios e rígidos, de análises do social de inspiração marxista. Vêem nessas análises instrumentos para repensar e reelaborar o social numa perspectiva intervencionista. A sociologia tende a ser vista como uma mera reafirmação dessas fórmulas, por parte de alguns autores, ou como uma ciência conivente com a ordem estabelecida, por parte de outros autores.

Uma terceira concepção, simétrica da anterior, só aceita como legítima a sociologia dos textos que lhes pareçam pacificamente consonantes à partida com ideologias conservadoras e a que possua um carácter claramente instrumental para a resolução dos problemas de gestão e regulação social, tal como são equacionados pelas autoridades tradicionais e instituídas. Reagem epidermicamente, de forma preconceituosa, a uma terminologia sociológica que lhes pareça de perto ou de longe aparentada com a teoria marxista. A presença de pressupostos naturalistas e individualistas é também aqui fortemente vincada.

Uma quarta concepção é a dos que vêem na sociologia uma ciência estritamente análoga às ciências «duras». Têm destas, por sua vez, uma ideia de «manual», epistemologicamente caracterizável como empirista. É-lhes particularmente difícil admitir a coexistência de paradigmas diferentes e mesmo conflituais nas ciências sociais.

Uma quinta concepção, frequentemente associada à anterior, encara o sociólogo como o profissional que, munido dos saberes do seu ofício, tem uma e uma só resposta para cada questão que seja solicitado a analisar. O que importa, em termos profissionais, é que possua competência técnica e, associada a esta, uma indispensável neutralidade de julgamento e actuação. Assim será possível abrirem-se-lhe todas as portas.

Uma sexta posição é a de quem não acredita na ciência, qualquer que ela seja. Aqui, em vez de uma crença linear e simplista na unicidade e na neutralidade da ciência bem como na completa isenção de toda e qualquer prática científica, leva-se ao extremo a relativização. Desconfiando de que a ciência possa ser alguma coisa mais que a simples projecção de interesses e ideologias, desconfiando também da viabilidade de qualquer tipo de objectividade, dado o carácter inevitável e radicalmente pessoalizado das interpretações, descrêem da possibilidade de produção de qualquer conhecimento científico. Ao fim e ao cabo têm uma concepção de ciência tão rígida como as anteriores. Mas enquanto nessas se admite ingenuamente a total neutralidade e isenção da prática científica, aqui, a decepção perante tal ideal leva ao absoluto cepticismo.

Há que notar, no entanto, que também aparecem alunos com uma no-

ção mais aproximada do que é a sociologia, do seu objecto e método, dos procedimentos que a sua prática requer, nomeadamente a ruptura com as pré-noções do conhecimento corrente, as quais dificultam a aceitação e a construção de uma explicação sociológica.

Cabe às cadeiras de iniciação à sociologia fazer a crítica dos obstáculos epistemológicos ao conhecimento científico. E porque por detrás daquelas concepções da sociologia que têm os alunos estão concepções e pretensas explicações do social que se constituem em obstáculos à análise sociológica, é conveniente tê-los em consideração ao suscitar-se, ao longo das aulas, a reflexão epistemológica.

4. PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DA SOCIOLOGIA: UM EXEMPLO

O modelo que tem sido aplicado na cadeira de introdução à sociologia que serve de base a estas considerações, assenta numa combinatória de métodos pedagógicos, conforme já foi atrás referido.

Procura conjugar-se vários tipos de aulas de procedimentos didácticos — o que se traduz num «contínuo» que vai desde os procedimentos centrados no docente aos procedimentos centrados nos alunos — com vista a alcançar uma pluralidade de objectivos articulados. Pareceu assim ser possível obter um método próprio dotado, simultaneamente, de versatilidade e coerência, cuja sistematização se apresenta no Quadro I.

As aulas teóricas e de léxico sociológico, que visam a transmissão sistematizada de conhecimentos, increvem-se genericamente no modelo da aula magistral, em que o principal interveniente é o docente, o qual expõe um determinado conteúdo, de acordo com a sequência do programa da cadeira. Tem-se, no entanto, a preocupação de flexibilizar o modelo clássico da aula magistral, fazendo algumas pausas e dando incentivos aos alunos para intervirem, colocando questões ou pedindo esclarecimentos. Consegue-se, assim, algum «regresso de informação» (*feed-back*), que se revela de particular importância para avaliar a forma como o assunto da exposição está a ser recebido pelos alunos. É também uma maneira de reactivar a capacidade de concentração destes. É, por vezes, nestes momentos que o rendimento da aula se torna mais elevado, já que a discussão dos problemas levantados permite a clarificação de aspectos que para parte dos alunos poderia ter ficado mal esclarecida ou mesmo ter passado despercebida.

As aulas práticas, nas suas diferentes modalidades, a preparação dessas aulas e a elaboração de trabalhos escritos em pequenos grupos e individualmente, e a respectiva discussão com o docente — além de complementarem e consolidarem, nomeadamente através das leituras que implicam, a aquisição de conhecimentos — procuram o desenvolvimento de competências gerais e específicas (desde a capacidade de expressão oral e escrita à ca-

Quadro I

Modos de aprender dominantes (a)	Objectivos gerais da cadeira	Tipos de aulas e de outras actividades pedagógicas	Métodos de ensino universitário de referência (b)	Protagonistas activos
Aquisição de Conhecimentos	Introdução à epistemologia das ciências sociais, à história da sociologia, a alguns dos principais conceitos substantivos e processuais e às problemáticas das sociologias da família, da escola e do trabalho	— Aulas teóricas — Exposição dos temas do programa	«Aula Magistral»	Docente (com possibilidade de intervenção dos alunos).
		— Aulas de léxico — Apresentação de alguns dos principais conceitos substantivos e processuais da sociologia	«Aula Magistral»	Docente (com possibilidade de intervenção dos alunos).
		Leituras individuais	Comum a: «Aula Magistral» / «Método de Discussão em Grupos» / /«Tutorial»	Aluno
Treino de Competências	Treino das capacidades de pesquisa bibliográfica, de estudo teórico individual e em grupo, de equacionamento, investigação e discussão de problemas, de exposição oral e escrita em sociologia	Preparação de aulas práticas em pequenos grupos (com discussão com o docente)	Comum a: «Tutorial» / «Métodos de Discussão em Grupos»	Grupo de Alunos + Docente
		Realização de trabalhos escritos em pequenos grupos (com discussão com o docente)	Comum a: «Tutorial» / «Métodos de Discussão em Grupos»	Grupo de Alunos + Docente
		Realização de trabalhos escritos individuais (com discussão com o docente)	«Tutorial»	Aluno + Docente
Compreensão e Alargamento de Ideias e Perspectivas Gerais	Formação do espírito crítico científico epistemologicamente informado bem como da perspectiva e da imaginação sociológicas	Aulas práticas de debate a partir de uma exposição realizada por um grupo de alunos	«Método de Discussão em Grupos»	Grupo de Alunos + Turma + Docente
		Aulas de debate sobre temas propostos pelo docente	«Método de Discussão em Grupos»	Turma + Docente

a) Adaptado de M. Adler, in Ramiro Marques, *Modelos de Ensino para a Escola Básica*, Lisboa, Horizonte, 1985.

(b) Segundo Jaime Pujol Bacells e José Luís Fons Martin, *Os Métodos no Ensino Universitário*, Lisboa, Horizonte, 1985.

pacidade de formulação e de investigação de problemas sociológicos), bem como a formação de um espírito científico crítico, rigoroso e epistemologicamente informado, e o desenvolvimento de uma perspectiva, de uma sensibilidade e de uma imaginação sociológicas. Os métodos utilizados aproximam-se dos outros dois métodos de ensino universitário atrás referidos (o método tutorial e o método de discussão em grupos).

São tipos de actividades e de aulas mais centradas no aluno, mais de aprendizagem que de ensino, em que a competência para aprender a aprender e a trabalhar no domínio da sociologia é tão importante, ou mais, que a aprendizagem de conteúdos específicos. Se as aulas teóricas e de léxico os alunos ainda podem adoptar uma atitude passiva e não responsabilizada, nestas outras modalidades eles têm de assumir uma atitude implicada e um papel activo.

Do sistema tutorial aproximam-se os encontros periódicos de cada aluno com o docente para discutir recensões ou outros trabalhos escritos individuais, bem como aqueles em que pequenos grupos (normalmente com três ou quatro elementos) discutem entre si e com o docente a preparação de aulas práticas de debate com a turma ou os trabalhos escritos de grupo (em vias de preparação ou já realizados). A preparação, em grupo, de aulas práticas e a realização de trabalhos escritos em grupo implicam a utilização dos métodos de trabalho e discussão em pequenos grupos não só nas aulas mas também fora delas.

Inseridas nos métodos de discussão em grupo estão também aulas práticas, quer as que consistem em exposições previamente preparadas por um grupo de alunos (a que acima fizemos referência) e respectivo debate com toda a turma, com a dinamização, complementação da informação e balanço-síntese por parte do docente, quer as que se desenvolvem em forma de debate acerca de um tema proposto pelo docente. Estas últimas são basicamente de dois tipos. Num deles visa-se, a meio ou no fim de um ciclo temático, fazer um interregno na exposição dos assuntos do programa, para desbloquear dificuldades de compreensão, sedimentar conhecimentos, fazer sínteses. O outro tipo de aulas de debate na turma posiciona-se, em regra, no início de um bloco temático e tem por objecto suscitar, num primeiro momento, a expressão da multiplicidade de ideias espontâneas, de senso comum, vinculadas pelos alunos acerca desse tema, conduzindo-se a discussão de modo a orientá-la para a ruptura com os obstáculos ao conhecimento sociológico a elas inerentes, abrindo caminho para a apresentação, em aulas teóricas seguintes, das abordagens sociológicas.

Não queríamos terminar sem deixar de fazer uma referência muito breve às questões da avaliação e da classificação. A brevidade da referência justifica-se porque, não podendo deixar de ser mencionadas no interior de uma reflexão pedagógica, constituem temas em si mesmo vastos e complexos, que só o trabalho que os tomasse explicitamente como objecto poderia tratar mais desenvolvidamente.

A noção tradicional de classificação é complementada — ou mesmo

substituída²⁶—, nos novos modelos pedagógicos, com a de avaliação. É conveniente fazer a este respeito algumas distinções conceptuais. Por avaliação entende-se o conjunto de processos que permitem a regulação do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é um componente indispensável do processo pedagógico e compreende-se que, para ter alguma eficácia, isto é, para poder agir sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, tenha de ser feita ao longo do ano lectivo.

Os métodos pedagógicos e os procedimentos didácticos usados na cadeira incluem produtos e práticas (trabalho escritos, exposições orais, discussões com o docente, debates na turma) que, para além da sua função directamente didáctica, são também utilizados como elemento de avaliação no desenrolar do processo pedagógico. Na operacionalização da avaliação, alguns dos seus momentos prestaram-se a que o docente possa proceder a operações de medida que permitem também obter elementos de classificação na escala de 0 a 20. Mas todo o sentido pedagógico da avaliação ficaria comprometido se a preocupação classificatória fizesse perder de vista a fundamental dimensão formativa e retroactiva da avaliação, no quadro de concepções de educação, modelos pedagógicos e métodos de ensino-aprendizagem como aqueles que esta reflexão tomou como referência.

NOTAS

¹ Arthur Conan Doyle, «O Mistério do Vale de Boscombe», in *Obras Completas de Sherlock Holmes*, vol. 6, Lisboa, Livros do Brasil, 1986, p. 187.

² Veja-se, por exemplo: de Pierre Boudieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron, *Le métier de sociologue — Préalables épistémologiques*, Paris, Mouton, 2.^a ed., 1973; de Margaret Coulson e David S. Ridell, *Introdução Crítica à Sociologia*, Rio de Janeiro, Zahar, 3.^a ed., 1975; de João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto, *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Presença, 1976; de A. Sedas Nunes, *Sobre o Problema do Conhecimento nas Ciências Sociais-Materiais de uma experiência pedagógica*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 6.^a ed., 1982; de Peter Berger, *Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística*, Petropolis, Ed. Vozes, 6.^a ed., 1983; de Augusto Santos Silva «A Ruptura com o Senso Comum nas Ciências Sociais», in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto, (org.), *Metodologia das Ciências Sociais Porto*, Edição Apontamentos 1986.

³ Os exemplos mais importantes são, de A. Sedas Nunes, *Sobre o Problema do Conhecimento nas Ciências Sociais — Materiais duma experiência pedagógica*, *op. cit.*; de José Madureira Pinto, «Epistemologia e Didáctica da Sociologia», *op. cit.*; e de Augusto Santos Silva, «A ruptura com o senso comum nas ciências sociais», in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*, *op. cit.*

⁴ Por exemplo, de Denis Gleeson e Geoff Whitty, *O Ensino das Ciências Sociais — Inovação no Ensino Secundário*, Lisboa, Livros Horizonte, 1979; e de Roger Gonn e Patrick McNeill (edit.), *Handbook for Sociology Teachers*, London, Heinemann, 1982.

⁵ Veja-se, por exemplo, de Imídeo G. Nérici, *Metodologia do Ensino*, São Paulo, Atlas, 1981; e *Didáctica Geral Dinâmica*, São Paulo, Atlas, 1983.

⁶ Vitorino Magalhães Godinho, «A Educação, a transformação de Portugal e a mudança de civilização», prefácio a António Sérgio, *Educação Cívica*, Lisboa, Ministério da Cultura, 1984 (1.ª edição 1915), pp. 9-10.

⁷ António Sérgio, «Educação e Filosofia», in *Ensaio*, Tomo I, Lisboa, Sá da Costa, 1976, p. 163.

⁸ *Idem, ibidem*, p. 163.

⁹ *Idem, ibidem*, p. 160.

¹⁰ Ramiro Marques, *Modelos de Ensino para a Escola Básica*, Lisboa, Horizonte, 1985, p. 17.

¹¹ *Idem, ibidem*, pp. 27-28.

¹² *Idem, ibidem*, p. 90.

¹³ *Idem, ibidem*, p. 91.

¹⁴ Mortimer Adler, *The Paideia Proposal — an educational manifesto*, Nova Iorque, MacMillan, 1982 e *Paideia-problems and possibilities*, Nova Iorque, MacMillan, 1983.

¹⁵ As referências que aqui fazemos às propostas de M. Adler foram retiradas de Ramiro Marques, *Modelos de Ensino para a Escola Básica*, *op. cit.*, pp. 66-69.

¹⁶ Ramiro Marques, *op. cit.*, p. 76.

¹⁷ António Sérgio, *Educação Cívica*, *op. cit.*, p. 41.

¹⁸ Jaime Pujol Balcells e José Luís Fons Martin, *Os Métodos no Ensino Universitário*, *op. cit.*, p. 17.

¹⁹ *Idem, ibidem*, p. 17.

²⁰ *Idem, ibidem*, p. 85.

²¹ Cadeira de Sociologia Geral do 1.º ano da licenciatura de Sociologia do ISCTE.

²² Vejam-se as obras epistemológicas de Gaston Bachelard (por exemplo a colectânea de textos inseridos em *A Epistemologia*, Lisboa, Edições 70, 1981).

²³ Veja-se, por exemplo: de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Pusseron, *Le métier de sociologue — Préables épistémologiques*, Paris, Mouton, 2.ª ed., 1973; de A. Seda Nunes, *Sobre o Problema do Conhecimento nas Ciências Sociais — Materiais de uma experiência pedagógica*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 6.ª ed., 1982, de João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto, *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Presença, 1976, de Augusto Santos Silva «A ruptura com o senso comum nas ciências sociais», in Augusto Santos e José Madureira Pinto, *op. cit.*

²⁴ Veja-se, de José Madureira Pinto, «Epistemologia e Didáctica da Sociologia», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 14, 1984.

²⁵ Estes dados são obtidos anualmente através de um inquérito realizado em todas as turmas do primeiro ano, no primeiro dia de aulas da cadeira de Sociologia Geral.

²⁶ Alguns pedagogos contemporâneos vão mesmo ao ponto de defender que «o trabalho de selecção não é compatível com o trabalho de educação» (Albert Jacquard, em entrevista aos *Cahiers Pédagogiques* de Junho de 1983, citado em Ramiro Marques, *op. cit.*, p. 20).