

| **Simpósio - Como se faz uma tese em sociologia da educação?** |

## **As dissertações em sociologia da educação: temas, metodologias e impasses**

José Augusto Palhares e Leonor Lima Torres

Universidade do Minho

### **1. Introdução**

Apesar de a maioria dos trabalhos de mestrado e de doutoramento se encontrarem depositados nos arquivos das bibliotecas e dos repositórios institucionais, contudo, o seu fácil acesso não tem inspirado o desenvolvimento de meta-investigações, um empreendimento que em nosso entender seria relevante na identificação de padrões de pesquisa, no levantamento de tendências dominantes e na exploração de desafios futuros. Na realidade, pouco sabemos sobre a forma como se constroem os objetos de estudo, se formulam os problemas, se escolhem os métodos e se aplicam as técnicas. De que modo se têm

construído os dispositivos metodológicos operacionalizados no campo da sociologia da educação? Qual o perfil de investigação predominante e quais as suas potencialidades e limitações?

Estas e outras interrogações desencadearam uma abordagem ao universo de dissertações produzidas nesta área científica no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Este estudo, que foi objeto de publicação em 2014 (Torres & Palhares, 2014), debruçou-se sobre os temas e os procedimentos metodológicos utilizados nas diversas pesquisas. Neste texto retomamos parte dessa análise, atualizando algumas ideias

centrais inerentes ao processo da *metodologia em ação*.

## **2. Corpus empírico**

O *corpus* de análise é composto por 35 dissertações realizadas no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas (2001-2017). De forma a captar as tendências dominantes e algumas relações entre as variáveis de natureza metodológica, elaboramos uma grelha constituída por várias categorias e dimensões, que serviu de orientação às leituras efetuadas. A informação de índole quantitativa foi posteriormente trabalhada com recurso ao *software* IBM SPSS *statistics*. Paralelamente, a análise incidiu sobre a coerência entre a componente teórica e metodológica de cada trabalho e, numa lógica transversal, sobre os impasses inerentes à construção do conhecimento subsumido no conjunto das dissertações.

## **3. As investigações que se fazem**

A liberdade de iniciativa dos mestrandos na escolha dos temas e das metodologias tem prevalecido como orientação geral. A preparação do pré-projecto ocorre no 2º semestre do 1º ano, sendo o mesmo aprovado pelo respetivo orientador no início do 2º ano do curso. Esta liberdade de construção do roteiro para a abordagem empírica da realidade contribuiu para a abertura do campo a múltiplas problemáticas, como veremos de seguida.

### *O tema e o problema de investigação*

Observando a lista dos temas escolhidos pelos mestrandos, constata-se alguma sincronia entre a agenda política, as vivências profissionais e os interesses de pesquisa. A categorização dos temas apresentada no quadro 1 mostra a diversidade de temas explorados.

Embora não se denotem tendências muito cristalizadas, em parte devido à dispersão dos interesses de investigação, mesmo assim evidencia-se uma certa continuidade pelo tema da “educação e valores” (quase um terço das dissertações defendidas) e pelas questões da “inovação e mudança organizacional”. Mas os trabalhos realizados são também elucidativos quanto à centralidade da instituição escolar, desde o plano macro analítico (políticas educativas, sistema educativo) ao plano meso-micro (os atores e as dinâmicas educativas em contexto escolar). A abertura que se vem defendendo (e.g. Duru-Bellat & Van Zanten, 2002; Afonso, 2005, 2010) e a necessidade de se alargar a investigação a novos temas e objetos não parece refletir-se neste lote de dissertações, muito se devendo, porventura, à influência dos contextos de ação profissional dos mestrandos (sobretudo professores) e uma certa inclinação dos conteúdos programáticos e das

correlativas bibliografias para o âmbito da cultura escolar. Revelador é o facto de apenas 3 mestrandos terem estudado outras organizações para além da escola.

**Quadro 1 - Áreas temáticas**

Áreas temáticas	1992-2009	2010-2017
Formação, participação e identidade profissional dos professores	1	1
Formação em contexto não escolar	2	1
Inovação e mudança organizacional	4	3
Associativismo de pais, participação dos pais na escola	1	0
Autonomia e governação democrática das org. escolares	1	0
Educação e valores nas políticas educativas, educação multicultural e sexual	6	4
Experiência escolar dos alunos	2	0
Género e educação	1	0
Insucesso escolar	2	2
Políticas educativas e ideologias	3	1
Total	23 65,7%	12 34,3%

A ligação estreita dos temas à agenda política e às consequentes preocupações no local de trabalho aparece concetualizada na introdução das dissertações como uma necessidade vital ao desempenho da atividade profissional, seja ela a docência, a

gestão organizacional e pedagógica ou mesmo a integração plena na cultura escolar. Trata-se, portanto, de uma escolha que deriva de preocupações vivenciadas na profissão e para as quais se espera encontrar um conhecimento mais aprofundado.

E é justamente no seio desta relação de proximidade entre o objeto de estudo e o sujeito que investiga que emerge o primeiro impasse na construção do problema de investigação. A passagem do tema à definição concreta do problema revela-se lenta e difícil, exigindo um novo olhar: o *problema educacional*, antes enunciado como circunscrito e disfuncional ao sistema (educativo, escolar, organizacional), deverá ceder lugar ao *problema sociológico*, agora ancorado numa visão múltipla, dinâmica e contextualizada da realidade (cf. Nunes, 1984; Silva, 1986; Berger, 1989; Costa, 1992). Da análise efetuada às dissertações foi possível confirmar a coexistência

nem sempre pacífica entre estas duas lógicas de abordar a realidade.

#### *A matriz teórica e as hipóteses de investigação*

A análise das dissertações revelou algumas tendências peculiares no que respeita à construção do quadro teórico: em certos casos, as perspetivas e conceitos mobilizados aparecem estreitamente ligados à natureza e conteúdo das questões de partida, constituindo a sua extensão natural; noutros casos, verifica-se uma incomunicação entre o problema de investigação e a matriz teórica. Torna-se evidente a adesão prévia do autor a um certo pluralismo teórico, considerado uma espécie de fórmula incontestável à abordagem distanciada e crítica do tema, mesmo que independente da forma como é formulado o problema. Vacilando entre a mobilização de duas ou mais perspetivas teóricas, ensaiam-se diferentes olhares sobre o fenómeno, numa tentativa de

captar distintas facetas que ultrapassem a visão única. Ao longo deste trajeto feito de inúmeras escolhas e impasses, a formulação das hipóteses constitui uma etapa crucial, na medida em que representa simultaneamente um ponto de chegada (resultante da exigente travessia teórica) e um ponto de partida (abrindo o percurso metodológico). Por outro lado, as hipóteses teóricas condensam em si mesmas a essência da tensão entre *problema educacional* e *problema sociológico*, denunciando até que ponto o investigador foi capaz de a superar.

#### *O paradigma metodológico*

Tomando como referência a classificação clássica dos paradigmas metodológicos nas variantes quantitativa, qualitativa e mista, identificámos a natureza metodológica de cada dissertação. A quase totalidade dos trabalhos assumiu uma metodologia predominantemente qualitativa,

não obstante a diversidade dos objetos de estudo e o ecletismo teórico presentes em muitos deles. Esta situação, aparentemente paradoxal, enfrenta uma bateria de questões de difícil resposta e que nos transporta para irresolúveis debates ancorados na raiz epistemológica do campo educativo: como explicar a relação entre a natureza plural dos quadros teóricos e a presença de uma nítida convergência metodológica? Qual o significado da ausência de estudos inscritos no paradigma quantitativo e que dimensões heurísticas dos fenómenos educativos se omitem quando se prescinde de abordagens sustentadas no método extensivo ou de medida? Estaremos em presença de um paradigma metodológico hegemónico e impositivo, naturalizado como ideal-tipo de pesquisa, ou estaremos a assistir ao despontar de um não-paradigma, alicerçado em combinatórias de fórmulas de alcance universal?

A matriz metodológica que presidiu à construção destas dissertações influenciou fortemente o perfil das pesquisas: intensivas, do ponto de vista do enfoque; conjunturais, em termos de escala temporal; e circunscritas, ao nível das unidades concretas de análise. Quase sempre é a unidade de análise (o órgão, o grupo de atores, o projeto, a sala de aula) que determina a estratégia de recolha de dados e não tanto o modelo de análise desenvolvido em sede de enquadramento teórico.

#### *O método e as técnicas de pesquisa*

Entendendo a metodologia como a “organização crítica das práticas de investigação” e os métodos como as “operações técnicas de investigação” (Almeida & Pinto, 1982: 84), é de esperar que se estabeleça, em qualquer trabalho científico, uma estreita relação entre estas duas instâncias constitutivas do processo de investigação. No caso em apreço, a adesão

generalizada ao paradigma qualitativo condicionou de forma determinante a escolha do método e o seu campo de incidência, tendo a quase totalidade das dissertações utilizado o “método estudo de casos ou análise intensiva” (Greenwood, 1965). Alegando justificações diversas (tempo disponível, condicionalismos profissionais e experiência de pesquisa), a maioria dos autores enveredaram por “estudos de caso de observação” (Bogdan & Biklen, 1994), focando a sua análise em dimensões específicas de uma dada organização, na sua maioria escolas básicas e secundárias públicas e agrupamentos de escolas. O desenvolvimento de estudos multicase é claramente residual.

**Quadro 2 - Métodos de pesquisa**

Métodos	N	%
Estudo de Caso	24	68,6
Estudo Multicasos	5	14,3
Outro/não enquadrável	1	2,8
Sem informação	4	11,4
Extensivo / medida	1	2,8
Total	35	100,0

As investigações empíricas apresentam distintos graus de profundidade e de amplitude. Em média, o número de técnicas utilizadas no conjunto das dissertações foi de 3 técnicas, sendo as mais utilizadas a análise documental, a análise de conteúdo e as entrevistas (cf. quadro 3). De notar que as duas primeiras aparecem quase sempre associadas à análise de documentos legais de diversa ordem, de tipo oficial e público (leis, decretos-leis, despachos, portarias) e de âmbito organizacional (projetos educativos, regulamentos internos, planos de atividades, atas, entre os mais analisados). No que respeita às técnicas da entrevista (quase sempre na modalidade semiestruturada), da observação (não participante) e do inquérito por questionário, a sua aplicação é feita maioritariamente a professores.

**Quadro 3 - Técnicas de pesquisa**

Técnicas	N
Entrevista	27

Inquérito por questionário	16
Observação	19
Análise documental	31
Análise de conteúdo	28

### *O perfil das dissertações*

Os indicadores quantitativos observados no quadro 4 dão-nos conta do perfil das dissertações ao nível da dimensão, do volume e natureza das fontes referenciadas e da diversificação de técnicas de pesquisa. Apesar de o critério quantitativo não ser de todo determinante na apreciação da robustez teórico-empírica dos trabalhos académicos, não deixa de constituir um indicador pertinente na análise da sua estrutura, organização e extensão. Algumas constatações podem ser evidenciadas: i) dimensão considerável das dissertações (média global de 224 páginas); ii) extenso suporte bibliográfico (média de 140 referências); iii) diversificação das técnicas de pesquisa (média de 3 técnicas); iv) bom suporte metodológico (9% das

referências são de âmbito metodológico).

**Quadro 4 - Perfil das dissertações**

Características	Mín	Máx	Média
Nº total de páginas	113	387	224
Nº páginas bibliografia	5	27	13
Nº ref. bibliográficas	50	268	140
Nº técnicas investigação	2	5	3
Nº ref. metodologia	0	31	13

#### 4. Nota final

Sendo o referencial empírico das dissertações essencialmente constituído por discursividades, a principal dificuldade reside na decifração das representações sobre as realidades vividas. Não só é necessário distinguir as práticas dos discursos sobre elas produzidos como é fundamental buscar os significados dos ditos, escapando à tentação dos juízos avaliativos. E aqui parece residir uma das mais importantes barreiras à construção do conhecimento científico - a exploração da tensão entre práticas e sentidos, entre explicação e interpretação.

Uma das vicissitudes dos estudos de caso é o facto de frequentemente

resvalarem ora para um certo *empirismo indutivista*, resultante da acumulação de dados circunscritos a pequenas unidades de análise, ora para um *teoricismo dedutivista* (cf. Pais, 2012: 20-21), procurando corroborar, por via da observação, pressuposições teóricas tidas *a priori* como irrefutáveis. Ambas as vias limitam e comprometem a construção do conhecimento científico, exigindo da parte do investigador uma atitude de permanente vigilância epistemológica. A delimitação do campo empírico pode derrapar facilmente para uma atomização teórica e metodológica, evidenciada pela ênfase colocada nas práticas ocorridas em microcontextos.

#### Referências Bibliográficas

Afonso, A. J. (2005). A sociologia da educação em Portugal. Elementos para a configuração do 'estado da arte'. In A. Teodoro & C. A. Torres (orgs.), *Educação crítica e utopia*.

- Perspetivas para o século XXI* (pp. 129-158). Porto: Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2010). Caminhos, cumulatividade e ambivalência. Continuando a tecer o campo da sociologia da educação em Portugal (2004-2009). In P. Abrantes (org.) *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp. 13-49). Lisboa: Mundos Sociais.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1982). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Berger, P. L. (1989). *Perspectivas sociológicas. Uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. F. (1992). *O que é sociologia?*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Duru-Bellat, M. & Van-Zanten, A. (2002). *Sociologie de l'école* (2<sup>ème</sup> ed.). Paris: Armand Colin.
- Greenwood, E. (1965). Métodos de investigação empírica em Sociologia. *Análise Social*, 11, 313-345.
- Nunes, A. S. (1984). *Sobre o problema do conhecimento nas ciências sociais*. Lisboa: G.I.S.
- Pais, J. M. (2012). *Sexualidades e afectos juvenis*. Lisboa: ICS, Imprensa de Ciências Sociais.
- Silva, A. S. (1986). A ruptura com o senso comum nas ciências sociais. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 29-53). Porto: Afrontamento.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2014). As investigações que se fazem... Rotas de pesquisa e tendências dominantes. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 13-38). Vila Nova de Famalicão: Húmus.