



CONFERÊNCIA¹

REFLEXÕES SOCIOLÓGICAS SOBRE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE(S)²

Almerindo Janela Afonso³

RESUMO

Adotando um registo ensaístico e bastante informal, muito próximo do discurso oral, este texto corresponde, genericamente, quer no conteúdo abordado, quer na sequência seguida, à transcrição (revista) da gravação da minha intervenção na abertura de um curso de doutoramento em educação, na Universidade Federal do Pará (Brasil). A partir da proposta de tema que me foi sugerida, optei por falar essencialmente da minha experiência como orientador de trabalhos de pesquisa no âmbito da elaboração de teses de doutoramento. O olhar sociológico, ainda que bastante discreto no contexto desta intervenção, talvez justifique, pelo menos em parte, algumas observações e sugestões que fui fazendo. Posteriormente, para publicação, introduzi também algumas notas de rodapé e referências bibliográficas que poderão ajudar a aprofundar alguns tópicos abordados.

Palavras-chave: Trabalho académico. Olhar sociológico. Orientação de teses. Metodologia de pesquisa.

SOCIOLOGICAL REFLECTIONS ON EDUCATIONAL RESEARCH, IN TIMES OF CRISES

ABSTRACT

¹ A transcrição desta conferência foi realizada pelos bolsistas do "Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFFA" Beatriz Mendes, Joaquina Ianca Miranda e Marcus Ribeiro.

² Aula Magna da turma 2022 do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Doutorado em Rede (EDUCANORTE), proferida em 13 de abril de 2022. Agradeço por esta oportunidade de intercâmbio e diálogo académico, que muito apreciei, aos colegas Prof^ª. Maria de Fátima Souza, Prof^ª. Ney Cristina, Prof. Alberto Damasceno e Prof. Genylton Rocha, bem como a toda a equipa de apoio.

³ Sociólogo, Doutor em Educação (Sociologia da Educação). Professor Associado (aposentado) da Universidade do Minho, Portugal. Foi professor visitante em várias universidades no Brasil, Cabo Verde e Espanha, e *Visiting Academic* no então Instituto de Educação da Universidade de Londres. É membro de associações científicas e de conselhos editoriais de prestigiadas revistas académicas, nacionais e estrangeiras. Foi Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e membro do Conselho Nacional de Educação. Atualmente é membro colaborador do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEd-UM). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9879-5814>. E-mail: ajafonso@ie.uminho.pt



Adopting an essayistic and quite informal register, very close to oral speech, this text corresponds, generically, either in the content covered, or in the sequence followed, to the (revised) transcription of the recording of my speech at the opening of a doctoral course in education, at the Federal University of Pará (Brazil). Based on the proposed theme, I chose to speak essentially about my experience as a supervisor of research works in the context of the elaboration of PhD theses. The sociological perspective, although quite discreet in the context of this intervention, perhaps justifies, at least in part, some observations and suggestions that I made. Later, for publication, I introduced some footnotes and bibliographic references that may help to deepen some of the topics covered.

Keywords: Academic work. Sociological perspective. Theses supervision. Research methodology.

Gostaria de cumprimentar os colegas e os estudantes presentes, e agradecer o amável convite que me fizeram. Sem qualquer pretensão, que não seja a de deixar alguns apontamentos e sugestões para reflexão, começarei por pontuar aspectos que acho importantes no trabalho de pesquisa, mas que, naturalmente, não são consensuais.

Embora com menos *autonomia* do que outros *campos*, o *campo* da educação, em que sempre trabalhei, constitui, em sentido sociológico, um espaço de lutas discursivas, de interpretações teórico-conceituais e metodológicas, de posições, relações de poder e hierarquizações, e de disputa por valores e visões do mundo.

Sendo esta a forma de perceber a realidade social que mais me seduz e interroga, não considero que o olhar sociológico tenha qualquer prerrogativa especial relativamente a outros olhares disciplinares, que são tão ou mais importantes, como é o caso do olhar filosófico, antropológico, político, histórico ou, enfim, o das ciências exatas e da natureza. São olhares concorrenciais que disputam, legitimamente e com especificidades, a interpretação da realidade social.

Como sociólogo da educação, olho para a realidade social e educacional valorizando algumas dimensões e não outras, isto é, “puxando a brasa para a minha sardinha” (uma expressão portuguesa que sugere um determinado viés) – mas, devo acrescentar, assumindo a noção ético-metodológica de que as análises e as conclusões não podem ser



adulteradas pelos meus interesses particularistas, político-ideológicos ou outros⁴.

Trata-se de um olhar discutível, mas um olhar que valoriza certas dimensões, e uma delas é a desconstrução/desocultação, ou seja, o confronto crítico entre a essência e a aparência das coisas. Lembro a este propósito a conhecida afirmação de Marx de que toda a ciência seria supérflua se a essência e a aparência das coisas se confundissem. O próprio funcionalismo de R. Merton (ainda que nos antípodas da visão marxista) também chamou a atenção para um questão central na pesquisa sociológica: o confronto entre as funções manifestas e as funções latentes da ação social, as intenções e as práticas, os efeitos desejados e as consequências não esperadas. A análise sociológica, enquanto exercício crítico de desconstrução e de desocultação, faz bem em ir além das aparências e das intenções. É preciso um olhar que vá para além da superfície das coisas e dos acontecimentos, e que questione o que pode estar por detrás do que se vê imediatamente. Aliás, um dos obstáculos importantes ao conhecimento sociológico (a “familiaridade do social”) é exatamente o fato de nós pensarmos que conhecemos a realidade porque vivemos nela, mas a verdade é que a realidade social não é imediatamente transparente só porque somos membros e atores dessa mesma realidade⁵.

Ora, do ponto de vista metodológico, um dos posicionamentos mais adequado para esse olhar sociológico é começar a desconfiar daquilo que a gente vê, querendo ver para além daquilo que nos salta aos olhos. Aquilo que Peter Berger, no livro *Perspectivas Sociológicas*, associa (metaforicamente) a uma espécie de *voyeurismo*, isto é, a curiosidade que

⁴ Isto, no entanto, não significa que não haja *interesses* que são constitutivos dos próprios *campos*. A este propósito, ver, por exemplo, Bourdieu (1990) e Aguiar (2017).

⁵ A “familiaridade do social” e a “ilusão da *transparência do real*” são expressões que estão já em A. Sedas Nunes (1972), um texto muito pedagógico publicado há muitos anos por este autor clássico da sociologia portuguesa. Parece-me também pertinente, apesar de ter sido feita num contexto mais recente e a outro propósito, a observação do sociólogo brasileiro J. Maurício Domingues quando refere que sem teoria e sem conceitos “la inmediatez de los datos sensoriales no basta para construir el conocimiento” (Domingues, 2016, p. 7 in Riviera Cusicanqui; Domingues; Escobar & Leff).



nos leva a espreitar pelo buraco da fechadura quando queremos ver o outro lado, neste caso, o outro lado da realidade social. Claro que esse olhar crítico não é exclusivo da sociologia, mas a 'boa' sociologia deveria, do meu ponto de vista, ter sempre esse olhar crítico, inconformista, problematizador e revelador. Esse olhar, no entanto, não pode ser um olhar disperso ou errante (*free-floating*), deve ser um olhar guiado pela teoria.

Um outro aspecto tem a ver com a leitura da realidade social, enquanto realidade construída por diferentes grupos sociais, a partir de relações de poder, de dominação/ subordinação, de exploração, de despossessão, de discriminação...Na sociologia tradicional, são sobretudo as classes sociais os principais eixos de análise, e a leitura centrada nas classes sociais continua a ser muito importante⁶. No entanto, o trabalho de pesquisa pode exigir que se considerem outros eixos de fragmentação social, que têm a ver com o género, a religião, a visão política, a auto-referenciação étnico-racial, a nacionalidade, etc. E, para além disso, esses eixos de fragmentação social poderão ser convocados considerando sempre que necessário as suas sobreposições e interações, ou seja, com um olhar sobre a realidade social construído a partir das relações de força que não se baseiam apenas na classe social.

Em qualquer caso, é muito importante nos trabalhos académicos, nos trabalhos de pesquisa, delimitar sempre o período em que incide o nosso estudo. Porquê? Em primeiro lugar, para nos podermos concentrar e ir mais a fundo num determinado período histórico, numa determinada conjuntura social. Não é realista querer estar sempre a fazer a história toda (mesmo que seja uma história com um *h* pequeno). Eu digo sempre aos doutorandos e doutorandas que uma das coisas que nos leva a demorar mais tempo é a escolha/construção do objeto de estudo⁷. Por isso, sem suficiente ponderação também não podemos decidir a delimitação clara daquilo

⁶ Sobre esta questão, ver, por exemplo, Abrantes (2022).

⁷ Como P. Bourdieu nos lembra, " a construção do objecto [...] não é uma coisa que se produza de uma assentada [...], é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos [...]" (Bourdieu, 1989, pp. 26-27).



que nós queremos estudar. É a mosca toda? É o olho da mosca? É a córnea do olho da mosca? Nós temos de tomar essas decisões, embora saibamos que estas coisas estão interligadas, mas, muitas vezes, quando fazemos uma pesquisa é muito importante que essa delimitação do objeto passe também por parâmetros temporais para podermos concentrar a nossa análise, e para que os futuros leitores possam situar melhor o nosso trabalho. Quem está em doutoramento já passou pelo mestrado, portanto já tem um *background* de pesquisa, e já sabe que isso é um aspeto importante a ponderar.

Claro que o olhar sociológico também implica uma visão diacrónica, embora o objeto sociológico tenda a situar-se num contexto mais contemporâneo. No entanto, nada nos impede de termos algum recuo diacrónico para entender a realidade atual, mas não podemos recuar demasiado porque senão vamos fazer um trabalho de história e não um trabalho de sociologia. A sociologia é essencialmente voltada para o contemporâneo, mas evidentemente que o contemporâneo é construído pelo que vem de trás, e que se projeta também, de alguma forma, naquilo que nós imaginamos possa vir a seguir. Do mesmo modo, a delimitação do objeto não dispensa a necessária contextualização sob pena de se perderem as relações mais amplas e globais que subjazem sempre a qualquer objeto de pesquisa.

Ter um olhar crítico não é incompatível com a busca de objetividade na análise da realidade social⁸. A objetividade total não existe, muito menos nas ciências sociais e humanas, e nem nas outras (as chamadas *ciências duras*), mas vamos falar das nossas. A objetividade total não existe, mesmo porque, como já atrás salientei, nós investigamos uma realidade da qual fazemos parte e, portanto, isto também interfere nas nossas leituras e interpretações, e nós temos de saber como controlar (e manter sob vigilância metodológica) as nossas convicções políticas, religiosas, estéticas, etc., etc., sem deixar de lado, naturalmente, essas nossas convicções e visões de mundo. Não podemos, por isso, esquecer que a tensão

⁸ Pierre Bourdieu diz mesmo que a visão crítica lhe parece ser "a condição da construção de um verdadeiro objecto científico" (Bourdieu, 1989, p. 49).



epistemológica entre *politicidade* (em sentido freireano) e *objetividade* faz parte integrante do trabalho de pesquisa.

Uma tese que é exclusivamente militante, muitas vezes descuida essa preocupação com a objetividade na coleta e tratamento de dados, porque ela tem um compromisso político que é o de chamar a atenção para um determinado problema social (problema que nem sempre chega a ser construído como problema sociológico). É uma tese que, sobretudo, denuncia e anuncia alternativas. Mas é preciso pensar melhor sobre esse posicionamento, ainda que necessitemos de *utopias reais* como nos propõe Erik Olin Wright.

Uma década depois da abertura democrática no Brasil, eu comecei a participar de bancas de qualificação e de bancas de defesa final de teses de doutoramento. Participei algumas vezes de bancas cujas teses eram, essencialmente, trabalhos de militância política. Com o tempo, essa sobredeterminação militante, digamos assim, foi sendo mais reduzida e as pessoas começaram a perceber que tinham de conhecer melhor a realidade social, e que isso não era incompatível com a sua visão político-ideológica. Os pesquisadores e pesquisadoras entenderam que era necessário não ficar apenas por análises *macro* ou *mega*, mas que também era fundamental conhecer o que estava acontecendo nos níveis *meso* e *micro* da realidade social e educacional (nos movimentos sociais, nos sindicatos, nas escolas, nas comunidades, nas salas de aula...) e retomaram o trabalho científico utilizando os variadíssimos meios e instrumentos de pesquisa que temos disponíveis.

A minha convicção é a de que um bom trabalho sociológico ganha consistência em ter, pelo menos, estas duas dimensões: por um lado, uma procura de objetividade, reunindo as condições metodológicas, éticas, etc., que garantam o rigor na aproximação à *verdade dos fatos*, mas sem usar luvas assépticas no trabalho de pesquisa; por outro lado, ao tentar compreender a realidade social e os dados coletados, ser capaz de mobilizar um quadro teórico-conceitual pertinente (e de preferência original), considerando também que há lugar para colocar em confronto, e



incorporar criticamente, as tensões cognitivas e interpretativas daí decorrentes.

Eu identifico-me muito com a ideia de uma *sociologia pública* – refiro-me ao trabalho de um autor, que, aliás, está traduzido no Brasil, e é um sociólogo muito conhecido, Michael Burawoy (ver, por exemplo, Ruy Braga e Michael Burawoy, 2009). Este conceito de sociologia pública é um conceito muito importante porque é justamente uma sociologia que tenta conciliar a preocupação com a objetividade, sem deixar de lado os compromissos com o engajamento social, político, cultural, etc. Portanto, tensionar esses dois aspectos, essas duas dimensões, é extremamente importante para podermos fazer um trabalho mais consistente.

E quando digo um trabalho consistente, estou a dizer, tendo como base a minha experiência – passados quase quarenta anos como professor universitário, e quase cinquenta anos de trabalho no campo da educação, nomeadamente no Brasil –, que a minha convicção é a de que só com bons trabalhos de pesquisa podemos contrariar a desvalorização/subalternização a que as ciências da educação têm sido sujeitas pelas visões e políticas retrógadas, neoconservadoras e neoliberais (e, mais recentemente, pelas visões de extrema-direita). Não é fácil, mesmo porque a própria sociologia (política) da educação tem sido vista com desconfiança, até mesmo pelos sociólogos profissionais tradicionais que se distanciam da sociologia pública.

Também por isso, gostaria de vos dizer que não estou nada preocupado com o tamanho de um trabalho, seja uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado. É pouco importante o tamanho ou a quantidade de páginas. Estou muito mais preocupado com o rigor da escrita e o rigor da estrutura, clareza do resumo, sequencialidade e congruência dos capítulos, delimitação do objeto de estudo, capacidade de mobilizar uma reflexão metodológica e uma proposta teórico-conceptual consistentes, capacidade de convocar os autores e exercitar o diálogo com os mesmos, construção de pontes entre os assuntos que vão tecendo o



texto, utilização de citações *ipsis verbis* pertinentes, posicionamento pessoal...⁹

Quando grupos de extrema-direita, neoconservadores radicais, populistas de direita ou, mesmo, de direita tradicional, atacam fortemente a Educação e as ciências da educação, nada melhor do que fazermos trabalhos rigorosos do ponto de vista metodológico, teórico-conceitual e empírico.

E, portanto, quando não temos muito tempo, temos de delimitar bem o objeto de estudo para podermos fazer uma tese com o máximo de rigor – e volto a dizer –, sendo capazes de colocar os nossos pontos de vista, encontrar contradições e complementaridades entre os autores, escrever de uma forma rigorosa e clara, porque fazer ciência é tornar as coisas claras, não é? Quando nós lemos um texto que é difícil de compreender, possivelmente estamos perante alguém que tem ideias muito confusas e não é capaz de dizer com clareza aquilo que pensa. A este propósito, também gostaria de lembrar aos doutorandos e doutorandas que estão a começar que nunca escrevam nas vossas teses coisas que não saibam defender, coisas que não compreendam.

Mas o rigor também passa por cuidar dos aspetos formais. Uma boa tese não pode ser posta em causa pelos aspetos formais. O resumo pode ser um espelho do restante trabalho, tal como a bibliografia. São aspetos importantes porque poderão passar uma imagem sobre a validade do trabalho. Na verdade, quando abrimos uma tese e deparamos com um resumo confuso, que não esclarece devidamente o que foi feito e como foi feito, tendemos a criar expectativas que podem ser negativas e até injustas, mas que, certamente, vão condicionar a leitura. O mesmo ocorre em relação às citações e às paráfrases.

⁹ Há quase três décadas, a propósito do que chamou de “armadilha das citações”, Regina Leite Garcia faz observações muito atuais e pertinentes. Criticando os textos que não passam de “colagem de citações”, refere, no entanto, que as citações devem ser usadas para “fortalecer ou ilustrar a nossa afirmação”, uma vez que “a citação só tem sentido quando reforça a nossa argumentação, não quando substitui a nossa capacidade argumentativa” (Garcia, 1995, p. 83-85).



Eu peço desculpa se essa não for a orientação que têm, mas eu estou a falar das minhas convicções (sempre discutíveis) ao fim de muitos anos como professor, como orientador. Sei que estas coisas não são consensuais, há naturalmente outros pontos de vista¹⁰. De fato, eu diria que os aspetos formais não são o mais importante da tese, mas se os aspetos formais não estiverem adequados, o que muitas vezes vem à cabeça é a seguinte pergunta: será que este/a doutorando/a que fez esta tese, e que não foi capaz de fazer as tarefas mais fáceis, foi capaz de fazer o que era mais difícil? Vejam bem, eu não considero que os aspetos formais sejam o mais importante, não são, mas eles podem criar uma representação enviesada, levando a um raciocínio muito elementar: se esta pessoa não foi capaz de fazer uma citação, se não foi capaz de fazer uma paráfrase, se não foi capaz de fazer uma bibliografia correta, será que foi capaz de construir e utilizar corretamente um instrumento de recolha de dados? Será que foi capaz de convocar os autores certos para elucidar os seus dados, as suas informações? Será que foi capaz de construir um quadro teórico-conceitual próprio? Será que foi capaz de assumir e fundamentar posições pessoais?

Quanto à ideia de valorizar a paráfrase, parece que está na moda dizer-se: 'fale por suas palavras', 'não faça muitas citações'... Claro que eu acho que isto é importante, é importante eu ser capaz de ler um texto e traduzir por palavras próprias aquilo que eu estou a ler, mas, muitas vezes, eu deparo com trabalhos, com teses, em que o que acontece não é escrever por palavras próprias, é usar as mesmas palavras do autor em causa, só que tirando as aspas. Ora, assim, estamos perante um plágio, estamos perante uma falsa paráfrase. As paráfrases são para utilizar, devem ser utilizadas, mas devem ser cautelosas e, portanto, se nós não somos capazes de escrever melhor ou de interpretar corretamente aquilo que estamos a ler, então é mais prudente e ético fazer citações *ipsis verbis*. Usamos estas

¹⁰ Bell hooks conta num dos seus livros que, segundo a corrente dominante nas escolas de educação superior no seu tempo de estudante, apresentar experiências pessoais como prova para sustentar ou reafirmar ideias não era compatível com uma académica ou intelectual. Mais tarde descobriu que, ao contrário do que lhe tinham ensinado, contar histórias era importante por ser "uma das maneiras de construir comunidades de aprendizagem" (hooks, 2022, p. 67-70).



citações/transcrições sobretudo quando não somos capazes de fazer interpretações mais interessantes ou quando queremos reforçar o nosso ponto de vista.

Naturalmente que para fazer uma tese é indispensável assumir pontos de vista pessoais, e saber defendê-los. Quando lemos uma tese que transcreve ou fala só do que os outros disseram (ainda que seja muito importante), mas onde nós próprios nunca nos posicionamos, nunca assumimos ideias pessoais, onde é que está essa tese? Quais são os nossos pontos de vista? Quais são as nossas convicções? Quais são os nossos contributos? Portanto, eu terei de ser capaz, ao longo da tese, de ir expressando os meus pontos de vista de uma forma naturalmente fundamentada, mas também ser capaz de confrontar criticamente o que leio, concordar, discordar ou ter outros pontos de vista para além dos autores que eu convoco. Isso é um aspecto extremamente relevante.

Um outro aspeto, um pouco mais complicado, é quando não nos damos conta que estamos a usar autores que têm visões do mundo e convicções completamente antagónicas. Não basta tirar uma frase do contexto, porque se fizermos isso facilmente encontraremos pontos em comum onde não seria suposto encontrarmos convergências. Mas se conhecermos minimamente todo o texto, artigo, capítulo ou livro que estamos a citar, poderemos ser capazes de escrever com mais segurança, sinalizando eventuais complementaridades, contradições, oposições, ou seja, pondo esses autores em confronto sobre o que acharmos pertinente e oportuno para o nosso trabalho. Posso escrever, por exemplo: 'este autor X, apesar de ter uma visão marxista, ele converge com este outro autor Y que tem uma visão pós-estruturalista'. O que é que eu estou a mostrar? Estou a mostrar, em primeiro lugar, que eu tenho uma noção de quais são as filiações teórico-conceituais desses autores. Em segundo lugar, eu estou a pô-los em confronto. Eu gosto muito de um trabalho que tem tensões cognitivas. Uma tese deve ter tensões cognitivas, metodológicas, políticas, e essas tensões não podem ser escondidas.



Quando uma tese está muito ‘certinha’, só cita aquilo que interessa ao seu autor, e tudo o que é contrário a esse interesse é tratado como sendo desconhecido ou inexistente. Eu não gosto desse tipo de tese porque é uma tese que evita as *zonas de incerteza*, é uma tese em que eu só convoco os autores que endossam o meu ponto de vista. Mas o mundo é heterogéneo, plural, contraditório, e é preciso não esquecer que também há lutas por significados e sentidos para as quais poderei contribuir.

Ora, se eu tiver um ponto de vista importante que eu quero defender, embora sabendo que outros têm visões contrárias ou antagónicas àquilo que eu estou a escrever, por que é que eu não posso reconhecer isso? Posso e devo reconhecê-lo e afirmá-lo. Eu devo reconhecer esses outros contributos, mesmo discordando deles, e fazendo questão de dizer da minha discordância, porque, com isso, não estou a selecionar nem a fazer uma certa censura, pelo contrário. Estou a reconhecer que há outras leituras e interpretações legítimas, mas que não são as minhas. Às vezes basta uma nota de rodapé para escrever, por exemplo: ‘reconheço que há outras visões contrárias àquilo que eu estou a dizer (ver, por exemplo, o autor X, Y ou Z). No entanto, esta é a perspetiva que eu defendo, pelas seguintes razões...’. Portanto, esse dialogar com visões contraditórias introduz alguma tensão cognitiva, com peso e medida.

A tese, como eu gosto de dizer, não é a tese do/a orientador/a. O que é que eu quero dizer com isso? Quando eu estou a fazer uma tese, eu posso me confrontar com a seguinte situação: o meu orientador ou a minha orientadora indica-me o caminho, os autores que eu tenho de ler, o paradigma de análise, eventualmente o quadro teórico-conceptual que eu devo construir ou mobilizar, etc., etc. Mas pode ocorrer que eu tenha dificuldade de fazer a tese por não concordar com essa orientação. Isso pode acontecer se eu preferir autores de outras correntes sociológicas ou de outras orientações político-ideológicas, porque me identifico mais com eles. De outra forma, terei de gerir as circunstâncias (para sobreviver), mas nunca farei um trabalho com muito envolvimento e dedicação. Por isso, devo discutir essas questões, com muita frontalidade, nas sessões de orientação e,



certamente, isso será um passo decisivo. O que eu estou a dizer é que para fazer um bom trabalho académico eu necessito identificar-me bastante com os autores, mas sem deixar de reconhecer que há muitas outras visões e interpretações. Se eu for fazer uma tese seguindo exatamente (e apenas) a orientação do meu orientador ou da minha orientadora, pode ser que eu consiga o meu certificado ou diploma com muito sucesso, mas, certamente, quando olhar para o meu trabalho mais tarde, talvez reconheça que não é o trabalho que eu gostaria de ter feito. Eu aconselho que vocês leiam algumas páginas muito bonitas que Paulo Freire escreveu sobre a relação entre o orientador-orientando¹¹.

Entrando agora em aspetos, digamos assim, mais cautelosos, um deles tem a ver com a questão da metodologia do trabalho. Como disse há pouco, a sociologia trabalha com o conflito e com o consenso, trabalha com visões do mundo que são plurais, porque a realidade social é construída por grupos muito heterogêneos, os eixos de fragmentação social são muito distintos.

Em primeiro lugar, quando falamos da metodologia de uma tese não devemos confundir a metodologia com a parte empírica da tese; as opções metodológicas começam na primeira página e abarcam todo o trabalho. Mas se queremos referir-nos apenas à coleta de dados, aos instrumentos utilizados, à forma como analisámos os dados, etc. etc. então podemos dizer *metodologia da parte empírica*.

Referindo-me especificamente à parte empírica e ao tratamento sociológico dos dados, eu estou hoje mais próximo das perspectivas interseccionais. Ou seja, cada vez acho mais importante que, em vez de privilegiarmos apenas um eixo de fragmentação social, como era tradicionalmente o caso da classe social, consideremos vários eixos

¹¹ A este propósito, Paulo Freire escreve: "O papel do orientador [...] não pode ser o de programar a vida intelectual do orientando [...]. O papel do orientador, obviamente, numa perspectiva democrática, não é o de, apropriando-se do orientando, escolher por ele o assunto da dissertação, seu título e ainda impor-lhe o estilo, o número de páginas a escrever, a linha político-ideológica do trabalho e a extensão das citações". Ao contrário, Freire refere que o papel do orientador é "ora aquietar, ora inquietar o orientando", "discutir quantas vezes sejam necessárias", "valorizar o empenho ou criticar sua inoperância", "viabilizar fontes de informação", "ajudar o orientando a ajudar-se...". (Freire, 1994, p. 207-209).



(identidade étnico-racial, género, religião, nacionalidade, etc.), consoante o que for adequado e pertinente à nossa pesquisa. E, sobretudo, que se tenham em conta as interações e sobreposições entre eles, as quais geram desigualdades múltiplas. Afinal, a questão das desigualdades sempre foi, e continua sendo, uma questão estruturante para a compreensão sociológica. Hoje, os trabalhos mais consistentes estão a caminhar no sentido de procurar ver como é que várias situações de desigualdade se conjugam, articulam e potenciam. Eu recomendo-vos, a este propósito, o livro de Patrícia Collins e Sirma Bilge – *Interseccionalidade*. Foi no âmbito da supervisão do doutorado, desenvolvido na Universidade do Minho pela pesquisadora brasileira Rovênia Amorim Borges, que eu me interessei, de forma mais assídua e sistemática, pela questão (complexa, polémica, contraditória e sociologicamente pertinente) da interseccionalidade, e também pelas perspetivas pós-coloniais/descoloniais, que sinalizarei mais adiante.

No Brasil, há cada vez mais trabalhos de pesquisa que adotam esta metodologia e estas perspetivas. Em Portugal, menos; mas também já começam a aparecer alguns trabalhos. No entanto, no que diz respeito à sociologia e às ciências da educação, esses trabalhos, ou não tiveram muito impacto, ou não foram ainda suficientemente referenciados. Com isto, o que quero salientar é que vale a pena termos em mente estas abordagens, que tenderão a ser mais frequentes. Não são, no entanto, uma panaceia que possa resolver todos os males da pesquisa em educação ou em sociologia.

Outro aspeto importante (mais do que isso, fundamental e imprescindível) numa tese de doutoramento é o quadro teórico-conceptual. Numa dissertação de mestrado pode ser suficiente um enquadramento teórico (frequentemente designado por revisão da literatura), ou, caso se queira ir mais longe, um ensaio ou um esboço de um quadro teórico-conceptual. Mas numa tese de doutoramento é imprescindível um quadro teórico-conceptual, que, aliás, deve ser um dos aspetos mais originais da tese. Uma tese sempre terá contributos originais, a começar pelos dados coletados por entrevistas, inquéritos por questionário, observação



participante, etnografia, estudos de caso, grupos focais, etc., etc. – todos esses dados recolhidos e tratados pelo/a pesquisador/a são naturalmente dados originais.

Mas eu tenho de ter também uns *óculos* de leitura da realidade social que sejam originais, e tenho de fazer um esforço para construir esse quadro teórico-conceptual original. A revisão da literatura para sabermos o que está feito, como está feito, o que falta fazer, ou seja, uma retrospectiva de outros trabalhos sobre o objeto de estudo é uma etapa válida e necessária. Isso é importante para percebermos que o nosso trabalho se inscreve na continuidade de outros trabalhos, ou que tem alguma coisa de ruptura relativamente aos trabalhos anteriores. Mas essa revisão da literatura não é o quadro teórico-conceptual original. Depois de fazer a revisão da literatura e escrever um ou dois capítulos, eu estou em condições de perceber que há três, quatro, *n* conceitos (não importa o número) que me parecem essenciais para elucidar o meu objeto de estudo. No entanto, esses conceitos podem ser de vários autores diferentes, que nunca dialogaram entre si. Na minha cabeça (quase intuitivamente) eu percebo que há ligações interessantes que posso estabelecer entre esses conceitos, e que essas ligações fazem sentido porque têm capacidade interpretativa ou hermenêutica. Falta então escrever um capítulo onde eu desenvolva e justifique a articulação fundamentada desses conceitos – eis o meu quadro teórico-conceptual! Onde está a criatividade, a originalidade? Na invenção imaginativa dessas articulações. Não estou inventando conceitos, mas relações, conexões, sinergias interpretativas, que permitam construir uma grelha de leitura consistente sobre o objeto de estudo que eu estou a querer aprofundar e entender.

Uma tese de doutorado deve ter um quadro teórico-conceptual original. Mas posso optar por outras alternativas. Posso partir de uma teoria que já está desenvolvida (marxista, neomarxista, funcionalista, interacionista, etc....) e convocá-la para dar sentido aos meus dados empíricos, ou posso partir de vários conceitos de um mesmo autor – estas e outras opções são perfeitamente válidas. A minha preferência é a de arriscar e criar um quadro



teórico-conceitual mais original. Atenção, eu estou a falar-vos daquilo que são as minhas convicções como professor, como pesquisador, que não são consensuais, obviamente.

Se pegarem na minha tese de doutorado, que eu defendi em 1997, e que está, em parte, publicada no Brasil no livro *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*, poderão ver que eu escrevi os dois primeiros capítulos como revisão da literatura, espécie de preparação para o terceiro capítulo, que é o capítulo onde eu proponho um quadro teórico-conceitual¹². O que é que eu fiz? Eu procurei articular teorias do Estado com teorias da avaliação. Porque as políticas de avaliação, enquanto políticas educacionais, eram o meu objeto central. As teorias do Estado e as teorias da avaliação são muito distintas e desenvolveram-se separadamente. Eu não inventei teorias do Estado, nem teorias da avaliação, mas eu peguei em algumas modalidades de avaliação e tentei conectá-las, articulá-las com determinadas concepções de Estado. Por exemplo, para mim fazia todo o sentido que a avaliação formativa pudesse ser articulada com uma visão de Estado social ou Estado-providência (*welfare state*). O Estado-providência (sobretudo na sua configuração nórdica ou social-democrata), enquanto forma política de Estado capitalista democrático, na linha de alguns autores, pode associar-se ao pilar da democracia e à permeabilidade conjuntural aos direitos sociais, nomeadamente aos direitos educacionais. Ora, a modalidade de avaliação que eu entendia como sendo a mais congruente com esses direitos (direito ao conhecimento, direito à aprendizagem, direito à educação como emancipação) era a avaliação formativa. Continuo, aliás, a pensar o mesmo. Por outro lado, as características da avaliação externa estandardizada, como os atuais exames nacionais e outras provas internacionais, são mais congruentes com as características do Estado neoliberal (ou das articulações neoliberais e neoconservadoras). Embora possam ter interesse em determinadas condições, estas últimas formas de avaliação, com as quais tendo sempre a discordar, induzem efeitos

¹² Ver Afonso (2000).



indesejáveis de mercado na educação (competição injusta, individualismo, *rankings*, neodarwinismo educacional, culpabilização, prémios e punições ...)

Pareceu-me, por isso, bastante sugestiva e elucidativa esta articulação entre teorias do Estado e formas de avaliação. E quando fui aplicar esse quadro teórico-conceitual para entender a realidade educacional portuguesa, entre 1985-1995, eu concluí que estávamos vivendo um período que designei por *neoliberalismo educacional mitigado* porque havia uma tendência, ainda muito presente em certas medidas de política educacional, para a manutenção do Estado-providência (por exemplo, na introdução da avaliação formativa como principal modalidade de avaliação no sistema educativo), mas, ao mesmo tempo, já a verificar-se também a emergência de uma agenda com contornos claramente neoconservadores e neoliberais, na gestão das escolas, na privatização do ensino superior e no ensino profissional¹³.

Para entrar na parte final desta minha fala vou referir sinteticamente alguns dos temas ou objetos de estudo que eu considero relevantes na conjuntura atual (de diferentes crises), uma vez que vivemos uma pandemia, uma alteração profunda no equilíbrio ambiental e ecológico e uma guerra injusta, com efeitos imprevisíveis. Nunca fez tanta falta como hoje uma sociologia pública.

Alguns temas são particularmente relevantes, e já começam a ser explorados em teses de doutorado. Eu procuro acompanhar aquilo que é escrito no Brasil, não apenas o que é publicado, mas também algumas teses que são defendidas e disponibilizadas em acesso livre. Valorizo muito os trabalhos dos/as colegas brasileiros/as, os quais cito com muita frequência nos meus próprios trabalhos. Eu tenho uma consideração profunda por muitos autores de referência que constituem o que poderia designar por escola sociológica brasileira e latino-americana, e que me marcaram no começo da minha formação, na graduação, na pioneira Escola de

¹³ Ver Afonso (1998).



Sociologia e Política de São Paulo, e depois, na pós-graduação, na PUC-SP, além dos autores que estudei para a candidatura ao prestigiado IUPERJ, no Rio de Janeiro. E, felizmente, o acesso à bibliografia é hoje bastante mais fácil do que era há umas décadas atrás. Temos excelentes bases bibliográficas, como a Scielo Brasil, onde estão alocadas as principais revistas de educação e de ciências sociais. A CAPES e o CNPq também disponibilizam o acesso a muitas revistas internacionais.

Relativamente à pandemia, todos os dias são publicados novos trabalhos em muitas dessas revistas de referência. Eu próprio publiquei um artigo na revista Lutas Sociais da PUC de São Paulo, onde faço uma reflexão em torno do papel do Estado – *O retorno do Estado, a crise pandémica e o keynesianismo de exceção*. Como o título sugere, procuro discutir a nova centralidade (conjuntural?) do Estado e a impossibilidade de se consolidarem políticas sociais duradouras semelhantes às políticas do Estado-providência. A revista está *online* e é facilmente acessível, pelo que podem consultá-lo se quiserem. A versão anterior, mais ampla e pormenorizada, está disponível num e-book publicado pela Universidade do Minho.

A reflexão sobre o papel do Estado é incontornável, sobretudo para quem estuda políticas educacionais e políticas públicas em educação, ou de qualquer outra área dos direitos sociais. A questão da autonomia relativa do Estado nacional, que há algumas décadas tem sido muito discutida por causa da internacionalização do capitalismo (ou da chamada globalização), está agora a ser fortemente desafiada pela pandemia, a que se somam as alterações ecológicas e, mais recentemente, a invasão, totalmente injusta, arbitrária e desumana, da Ucrânia pela Rússia. Há aqui muitas possibilidades para construir novos objetos de estudo, que poderão ir mais além do que a análise das consequências sociais e educacionais do ensino remoto emergencial (tema importante, mas que já começa a ser bastante abordado). Talvez a questão da avaliação dos estudantes a distância, ou a avaliação pedagógica digital, possam ser mais desafiantes. Mas eu tenho particular curiosidade em perceber os mecanismos, cada vez mais sofisticados e subtis, da mercadorização e privatização da educação



escolar, agora que as grandes empresas e plataformas do digital (Google, Microsoft, Facebook, Zoom, etc.) têm aproveitado a pandemia para se expandirem e conseguirem ampliar ainda mais os lucros. São empresas que estão já a condicionar programas e currículos para serem ministrados nas escolas, nomeadamente nas escolas públicas, acentuando uma tendência que já vem sendo crescente em relação às fundações privadas, enquanto novos *think tanks* na definição das políticas educacionais. Portanto, como é que esses atores coletivos maximizam a sua intervenção na educação numa época de crise? Quais são as suas consequências a médio e longo prazos?

Um outro tema muito importante diz respeito às políticas educacionais que têm sido propostas por governos populistas de direita e partidos de extrema-direita. Os acontecimentos mais recentes, nomeadamente a possibilidade de uma guerra nuclear, têm posto em evidência algumas reflexões em torno de uma sociologia do medo. Para além de trabalhos sobre este tema, como os de Frank Furedi, também os trabalhos de Ulrich Beck, como a *Sociedade de Risco ou Metamorfose*, devem ser relidos nesta nova conjuntura.

Finalmente, não posso deixar de chamar a atenção para a crescente literatura especializada que tem sido publicada sobre as questões pós-coloniais/descoloniais. Temos hoje disponíveis excelentes trabalhos, nomeadamente de autores brasileiros e latino-americanos, que estão utilizando esse referencial teórico-conceptual para a pesquisa e reflexão no campo da educação. A produção do conhecimento, que continua a contar como conhecimento válido, tem sido uma produção científica e técnica protagonizada sobretudo por alguns países centrais do sistema mundial. Mas os países periféricos e semiperiféricos não têm de ser (e serão cada vez menos) meros consumidores de conhecimento eurocêntrico ou euronorteamericano. E, além disso, o conhecimento não se esgota na pesquisa das chamadas ciências duras, nem este conhecimento pode continuar a hegemonizar ou desvalorizar todas as outras formas legítimas de conhecimento. Autores como Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menezes têm vindo a propor um pensamento alternativo que chama a



atenção para a importância das Epistemologias do Sul. Está cada vez mais aberto o diálogo com muitos autores brasileiros, latino-americanos, africanos, asiáticos e também norte-americanos..., homens e mulheres de que sei ainda muito pouco, mas que tenho vindo a estudar cada vez mais, e que sugiro – Homi Bhabha, Frantz Fanon, Edward Said, Stuart Hall, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Achille Mbembe, Paulo Freire, Amílcar Cabral, Angela Davis, Gayatri Spivak, bell hooks, Patricia Collins, Catherine Walsh, Maria Lugones, Rita Segato, Lélia Gonzalez, Joaze Bernardino Costa, Inocência Mata...). Na construção de intercâmbios igualitários, aprendizagens mútuas e reciprocidades críticas, trata-se de assumir que todos nós temos muito que aprender com excelentes autores/as e pesquisadores/as de diferentes países e regiões do sistema mundial, nomeadamente, através de uma sociologia crítica que tem suscitado novas propostas teóricas e metodologias originais. São muitos desses autores e autoras que têm vindo a possibilitar uma luz alternativa e anti-sistémica, relativamente aos olhares dominantes situados nos centros hegemónicos de produção do conhecimento científico.

Neste sentido, eu gostava de ver mais teses de doutorado em educação que utilizassem as perspectivas pós-coloniais/descoloniais, porque estas perspectivas permitem articular visões críticas, não apenas em relação ao capitalismo, mas também em relação ao patriarcado e ao colonialismo. Como sabemos, capitalismo, patriarcado e colonialismo têm significados diferenciados, mas potenciam mutuamente os seus efeitos em termos de dominação.

Embora esta última nota não tenha (aparentemente) nada a ver com o que acabei de falar, gostava de terminar esta minha intervenção com uma pequena homenagem, lendo a última frase de uma conferência (publicada já depois de nos deixar), do professor argentino que mais me marcou na minha vida intelectual, Horácio González:

“Y a esa ciencia, perfectamente la podemos llamar compromiso político, compromiso con el estudio, con la lectura, con los grupos en los que colectivamente participemos y en aquellos en los que nuestra esperanza nos



impida concederles la razón a los bárbaros que nos gobiernan...” (González, 2022).

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. Educação e classes sociais em Portugal. Continuidades e mudanças no século XXI. **Sociologia Problemas e Práticas**, n. 99, p. 9-27, 2022. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sociologiapp>. Acesso em: 14 de jun 2022.

AFONSO, A. J. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Braga, Universidade do Minho, 1998.

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. J. Para não abandonar a reflexão sociológica em tempos de pandemia. In M. Martins, M.; Rodrigues, E. (Orgs.). **A Universidade do Minho em Tempos de Pandemia**. Braga: UMinho editora, 2020a, p.119-145. <https://hdl.handle.net/1822/69216>

AFONSO, A. J. (2020b). O retorno do Estado, a crise pandémica e o keynesianismo de exceção. **Lutas Sociais**, v. 24, n. 45, p. 216-228, 2020b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/53003>. Acesso em ab 2022.

AGUIAR, A. I. In CATANI, A. [et. al.]-**Vocabulário Bourdieu**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 231-233.

BECK, U. **Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade**. 1ª edição. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2010.

BECK, U. **A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BERGER, P. **Perspectivas Sociológicas, uma visão humanista**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOURDIEU, P. O interesse do sociólogo. In **Coisas ditas**. 1ª edição. S. Paulo: Brasiliense, 1990, p. 126-133.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 1ª edição. Lisboa: Difel, 1989.

BRAGA, R.; BURAWOY, M. **Por uma sociologia pública**. São Paulo: Alameda, 2009.



COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. 1ª edição. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FUREDI, F. Para uma sociologia do medo. In J. M. MENDES, J.M.; ARAÚJO, P. (Orgs.). **Os Lugares (Im)possíveis da Cidadania**. Coimbra: Almedina, 2012, p. 47.

GARCIA, R. L. **Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

GONZÁLEZ, H. Mito y sujeto popular. In VERNIK, E; ARANCIAGA, I. **El numen de la Patagonia: Nación, tiempo y territorio**. 1ª edição. Rio Gallegos: UNPAedita, 2022. p.183-204.

hooks, bell. **Enseñar pensamiento crítico**. Barcelona: Rayo Verde, 2022.

NUNES, A. S. Materiais de uma experiência pedagógica: sobre o problema do conhecimento nas ciências sociais. **Análise Social**, v.9, n.35/36, p. 790-856, 1972. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41008097>. Acesso em 12 mai 2022.

RIVERA CUSICANQUI, S.; DOMINGUES, J.; ESCOBAR, A. y LEFF, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de Sociología*, n.14, p. 1-22, e009, 2016. Disponível em: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09>. Acesso em 14 mai 2022.

WRIGHT, E. O. **Construyendo utopías reales**. Madrid: Akal, 2014.

Recebida em: 13 de abril de 2022.

Aprovada em: 08 de junho de 2022.

Publicada em: 10 de junho de 2022.

