

# AS FINALIDADES SOCIOLOGICAS DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TELMO H. L. CARIA (\*)

## I. INTRODUÇÃO

Este texto constitui uma reflexão sobre a experiência pessoal como formador na Formação em Serviço de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, em Sociologia da Educação. A reflexão não deixará de estar condicionada pelo facto da formação se realizar no quadro de um modelo teoricista e disciplinar, pelo menos na forma como é praticado no nosso contexto institucional e condicionada, porventura também, pelo universo dos professores com que temos contracenado.

O problema central que abordamos refere-se a relativa passividade que os professores têm face às condições institucionais e organizacionais da Escola, evidenciando algumas tendências de desresponsabilização perante a realidade educativa envolvente assim como dificuldades em agirem colectivamente na sua escola. Apontar esta passividade será uma constatação que pouco adiantará se, simultaneamente não analisarmos em que medida a Sociologia da Educação e a formação de professores que através dela se faz, é corresponsável na sua construção. É esta a tarefa que nos propomos abordar no plano conceptual relativamente as finalidades da formação. Fazendo-o pensamos estar a contribuir para que da nossa acção, resulte um maior dinamismo e vida pedagógica nas escolas assim como, a promover a reflexão dos formadores de professores sobre as condições, limites e resultados do seu trabalho.

## II. PROBLEMAS

Colocar a questão da co-responsabilização dos sociólogos-formadores no reforço da passividade dos professores não é um facto novo. A Iª Conferencia Internacional de Sociologia da Educação, realizada em Portugal em 1987, já alertava para os efeitos perversos da formação sociológica de professores quando esta se circunscreve a análise das relações macro-estruturais entre o sistema escolar e uma formação social. Como alternativa nesta conferência, apontava-se a necessidade da formação incidir também sobre aspectos micro-sociológicos e organizacionais, onde mais facilmente se poderiam identificar as práticas individuais e colectivas dos professores na reprodução das desigualdades sócio-culturais e escolares.

Ainda que concordando com esta orientação, importa ter claro que, desta forma, corre-se o risco de se segmentar o currículo de Sociologia da Educação em duas partes porque, as dimensões macro e micro de análise tendem a inscrever-se em correntes de pensamento sociológico e tradições epistemológicas díspares, ora objectivistas, ora subjectivistas.

Consubstanciando este relativo impasse está o próprio conceito de educação. Com efeito ele tende a ser abordado de forma ambígua, como sinónimo de socialização ou de escolarização, acabando, por exemplo, a análise sociológica e crítica da articulação entre escolarização e socialização familiar por arrastá-lo sem se perceber o seu sentido sociológico específico ou então, clarificando o seu sentido em termos que não os sociológicos.

Nestas circunstancias, fica por perceber qual o contributo da sociologia para a inovação pedagógica, pois assim, todo o discurso se centra na análise dos factos e das suas interpretações teóricas e/ou ideológicas, sem se chegar, muitas vezes, a uma orientação para a acção, o que não deixa de criar algum desencanto e

---

\* Sociólogo, assistente, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

desmobilização profissional por parte dos professores. Outra face do problema, que pode reforçar este desencanto, está no facto do conhecimento sociológico ser, muitas vezes, transmitido como um produto pré-construído, do qual os professores se apropriam acriticamente, circunstancia que os levará facilmente — se esse conhecimento estiver distante das suas construções pessoais, ideológicas e de senso comum — a concluir que essa formação não tem valor útil para a sua prática pedagógica ou sócio-organizacional, pois elas, ou a representação que delas tem, não foi articulada com o conhecimento sociológico académico.

Importará, no entanto, não esquecer que, ao nível das condições da prática dos professores, existem fenómenos corresponsáveis pela passividade, decorrentes das próprias características da organização escolar, como sejam a centralização (FORMOSINHO, 1987a), o desconhecimento dos micro «poderes» locais e pessoais que a rotina e burocratização ocultam (BENAVENTE, 1987) e a massificação escolar supostamente democratizadora (PIRES, 1988).

A nossa hipótese é a de que uma conceitualização sociológica da educação, que supere as «armadilhas» do objectivismo e determinismo sociológico e do subjectivismo e voluntarismo individualista, permitirá transmitir aos professores uma finalidade sociológica para a acção — com consequências positivas ao nível da sua atitude perante a organização escolar — e permitirá, ainda, dar unidade ao currículo de sociologia da educação.

### III. SABERES E FINALIDADES

Afirmar-se que educar é «promover o desenvolvimento integral dos indivíduos» tornou-se hoje um lugar comum, quando se pretende um certo aprofundamento das finalidades da acção educativa. Ora tal colocação do problema, não é mais do que reconhecer-se, que a educação, apenas ou quase somente, busca finalidades psicológicas.

Do nosso ponto de vista, a sociologia da educação não tem que ser só um ramo especializado da Sociologia Geral, mas também pode pretender ser, no quadro de um projecto transdisciplinar, um elemento constitutivo de uma Ciência da Educação (CARVALHO, 1988). Justifica-se pois, neste âmbito a construção de um conceito de Educação numa perspectiva sociológica.

Poderemos deparar com alguns obstáculos, no campo da sociologia, para justificar a conceitualização de educação em ordem a definir finalidades, pois, em qualquer circunstancia pressupõe-se a introdução de um juízo de valor sobre o sentido adequado da prática, portanto uma construção ideológica que oriente para a inovação pedagógica. É claro que, no quadro de um paradigma positivista da Ciência (SANTOS, 1987), tal intenção teria imediatamente que ser colocada de parte porque apelaria a noções supostamente «anti-científicas». No entanto, se admitirmos que tais elementos ideológicos serão introduzidos na forma de hipóteses e axiomas sujeitos a serem trabalhados e comprovados pela pesquisa empírica (SILVA, 1986), estaremos em situação de poder testar se determinadas finalidades são passíveis de serem praticadas ou se serão apenas preconceitos ou postulados puramente ideológicos. Por outro lado, formular o problema nestes termos, terá a vantagem de obrigar a explicitação dos elementos ideológicos que muitas vezes, consciente ou inconscientemente, são apresentados como formulações teóricas comprovadas.

Nestes termos, poderemos acrescentar que não basta a Sociologia constatar e interpretar regularidades sociais, será necessário ir mais além, especialmente na análise de processos de apropriação e inovação sociais, pois só aqui, quando os espaços de liberdade pessoal e colectiva são descobertos<sup>1</sup> poderemos provar da falsidade dos nossos conceitos e expectativas (POPPER, 1987, pp. 22-24).

Assim, se a ciência social é um conjunto de formulações teórico-ideológicas (PINTO; ALMEIDA, 1980) da qual vamos eliminando preconceitos e expectativas e se, na pesquisa empírica aceitamos centrar a nossa análise nos processos de apropriação social, julgamos ser a formação contínua de professores um dos possíveis lugares para a realização de investigação-formação. E isto devido a duas razões, a saber:

---

<sup>1</sup> Descoberto tanto pelos actores enquanto inovadores como pelos investigadores ao modificarem a sua perspectiva de análise.

- a) na formação, os professores expressam as suas construções de senso comum resultantes do sentido que atribuem as suas práticas de apropriação social;
- b) os professores, pelo papel social que desempenham, tem um particular conhecimento na identificação dos obstáculos ao desencadeamento de uma acção, nas condições da prática.

Esta colocação do problema pressupõe que existem duas ordens de construção do saber científico indissociavelmente ligadas:

- a) as construções teórico abstractas, organizadas em torno de problemas teóricos enquanto parcelas especializadas do saber, sem relação imediata com a realidade, centrada na constatação e explicação de dimensões do real;
- b) as construções teórico-aplicadas organizadas em torno de problemas quotidianos, integrando tendencialmente diversos saberes especializados afins e a reflexão sobre saberes práticos relativos aos problemas a abordar, podendo deles resultar a produção de saberes tecnológicos-profissionais.

Sendo, no nosso entender, o projecto de uma Ciência da Educação um trabalho teórico-aplicado, o problema sociológico atrás colocado, estará na passagem da sociologia como construção abstracta para uma sociologia teórico-aplicada. No entanto, o problema complica-se, no âmbito da formação de professores, pois aquela passagem terá que se dar partindo duma sociologia geralmente académica — pouco interessada em articular-se com problemas quotidianos e em arriscar o seu prestígio institucional (preservado e reforçado muitas vezes, pela própria distancia que constrói face aos objectos de conhecimento) e de um saber prático dos professores, normalmente praticista, cuja tradição é o «culto da prática pela prática», pouco habituado a ser valorizado e a ser conscientemente reflectido. Ambos os saberes (ou as suas perversões) se apresentam como obstáculos a construção de um saber teórico-aplicado criando barreiras artificiais de desconfianças mútuas que só a «qualidade»<sup>2</sup> da realça educativa poderá ultrapassar.

Sinteticamente, a construção de um conhecimento sociológico teórico-aplicado permitirá:

1. um distanciamento dos professores relativamente aos constrangimentos sociais que experienciam, condição necessária para que realizem uma ruptura com o senso comum;
2. valorizar a experiência e os saberes práticos como pontos de partida da aprendizagem, com igual valor educativo que o conhecimento científico, o que se torna condição favorável para a motivação dos professores na formação; para o reconhecimento do valor útil da sociologia na sua prática profissional e para uma apropriação activa do conhecimento;
3. corrigir mais facilmente os desvios academicistas e formalistas do saber teórico-abstracto porque constrói um espaço de mediação entre a teoria e a prática;
4. que o contributo sociológico, seja relevante na construção de uma Ciência da Educação.

Em conclusão, faz sentido e justifica-se formular finalidades sociológicas para a educação, se nos colocarmos no mesmo momento a tarefa de construir um saber teórico-aplicado.

#### **IV. INVENÇÃO E *HABITUS***

Afirmámos que o nosso problema está no contributo da formação para combater a passividade dos professores perante o seu contexto institucional e organizacional. Sem dúvida, que esta tarefa poderá ser desenvolvida com o propósito de atingir finalidades complementares, como sejam por exemplo a auto-formação

---

<sup>2</sup> Mais à frente ao tratar os processos de interacção pedagógica esta qualidade será pormenorizada.

permanente (NÓVOA, 1989) ou o exercício da metacognição para a descoberta de epistemologias pessoais (VALE, 1989). Para nós, ao nível sociológico, trata-se de promover a descoberta dos espaços de liberdade deixados por constrangimentos sociais vários, decorrentes tanto da interpretação que construímos sobre o real como das possibilidades e meios necessários para agir colectivamente, sobre a realidade que nos é mais próxima. Mas será que subscrevemos uma perspectiva subjectivista? Que entendemos que o real e a sua estruturação é única e exclusivamente o produto de construções simbólicas interindividuais? Ou pelo contrário, inversamente e como contraponto, subscrevemos a perspectiva determinista que não reconhece existirem espaços de liberdade a descobrir?

Julgamos que quaisquer destas posições extremadas entre a fenomenologia e o sociologismo<sup>3</sup> não resolvem o problema pois pretendemos uma formulação que de conta, simultaneamente, do imobilismo e resistência para acção assim como das condições necessárias a criar para que se produza mudança.

De um ponto de vista sociológico, o problema poderá ser conceptualizado a partir do conceito de *habitus*, tomando-se o imobilismo como o resultado da interiorização de uma relação de forças entre grupos e serviços, que tende a reproduzir a realidade, naturalizando-a, ao exteriorizar práticas sociais que tomam a realidade como relativamente inquestionável como se o seu sentido social estivesse nela própria (BOURDIEU, 1972). Dentro desta perspectiva compreendemos que o nível de passividade dos professores seja variável conforme a trajectória e posição social que percorrem e ocupam na relação de forças a escola macro-estrutural. Entender também, que não será descentralizando o sistema escolar de um dia para o outro que fará os professores passarem a ser globalmente mais activos. No entanto, importará não cair em fatalismos sociológicos e reprodutivistas de onde não encontraremos saída para permitir pensar as condições de mudança, a transformação do *habitus* e a invenção da prática.

Segundo Henri Giroux (1983) a possibilidade de cair em fatalismo resultará do facto de se ter uma visão unilateral do poder, de onde os subordinados estão excluídos a partida, sem qualquer capacidade de influenciar ou substituir elites. Do nosso ponto de vista, tal eventualidade resultará também de se ter uma concepção de indivíduo não activo (VALE, 1989) vendo-o como um ser inteiramente moldado pelos constrangimentos sociais.

Com vista a superar esta limitação teórica subscrevemos a tese de Hugh Mehan (1982) — construtivismo social — que associa a uma estrutura nos sujeitos (exemplo do *babitus*) uma estrutura externa de interacção. Logo, julgamos que a actualização e reestruturação do *habitus* decorrerá não da prática enquanto interiorização da dominação mas sim de práticas enquanto estruturas de interacção onde estará contida a relação de dominação. É claro que esta hipótese não resolve por si só o problema da acção para a mudança, pois podemos admitir facilmente que na estrutura de interacção se continuem a manifestar os mesmos efeitos naturalizadores do *habitus*. No entanto, a vantagem desta abordagem resulta do facto de se reconhecer um espaço estrutural próximo da «vontade» interactiva dos sujeitos sobre o qual poderão agir.

Nesta linha, os esquemas de acção, percepção e pensamento, constitutivos do *babitus*, nas situações habituais e previstas, actuam através de um processo de assimilação respeitando esquemas pré-existentes com uma acomodação mínima (PERRENOUD, 1976), sem que para tal tivesse que haver uma tomada de consciência. Nas situações imprevistas ou problemáticas, com processos de acomodação mais amplos, tenderiam a gerar-se improvisações, geralmente pouco conscientes no quadro ainda dos esquemas geradores pré-existentes (PERRENOUD, 1983) sem que nestas situações pudesse ser identificado o desenvolvimento da invenção e da mudança estrutural ou transformação do *habitus*.

Do nosso ponto de vista, na linha da nossa hipótese, a situação de mudança estrutural só se verificará se a estrutura de interacção não reproduzir duradouramente a estrutura de posições sociais iniciais macro-estruturais. Tal só poderá acontecer se estivermos em presença de relações pedagógicas, caso contrário, não haverá qualquer sentido em se pretender mudanças no posicionamento dos indivíduos na relação. Mas mesmo aqui, tal será apenas condição necessária mas não suficiente, pois o uso da violência simbólica com o seu duplo arbítrio cultural (BOURDIEU, 1978) tenderá mais uma vez a reproduzir a estrutura de posições iniciais nos processos de interacção.

---

<sup>3</sup> Sobre a crítica a estas perspectivas ver respectivamente, Bourdieu (1972) e Bourricaud (1975).

Na mesma linha de preocupações Philippe Perrenoud (1983) aponta a necessidade — para que se quebre o ciclo vicioso reprodutivo e termine a eterna espera pela modificação das estruturas sociais — de actuar ao nível das condições materiais da prática pedagógica e/ou ao nível da reinterpretção que os sujeitos fazem do sentido das práticas, isto é ao nível das condições que regulam a interacção. Ora esta última colocação do problema supõe que as representações da prática, tal como o *habitus*, constituam um capital cultural. Supõe também que através das representações, na medida em que se trata de uma medição entre o *habitus* e as práticas, o indivíduo possa aceder, ainda que parcialmente, através da reflexão, ao *habitus* (PERRENOUD, 1984).

No entanto, não poderemos esquecer que esta nossa reflexão não se contextualiza no âmbito de projectos de investigação-acção ou formação-acção mas sim no âmbito duma formação teoricista e intensiva, pelo que o trabalho realizado sobre as representações, não terá como referencial a prática pedagógica dos professores com os alunos, mas sim os sistemas implícitos de valores — *ethos* (PERRENOUD, 1970) — integrantes do *habitus* (BOURDIEU, 1984). Estes fornecerão os princípios geradores de interpretação das situações vividas que exigem alguma improvisação porque potencialmente problemáticas e controversas e por isso passíveis de serem abordadas como temáticas ou problemas na formação. A formação poderá também, ainda que com algumas limitações, tomar como objecto de reflexão a própria reflexão pedagógica interactiva verificada no seu âmbito, desde que para tal tenham sido criados e desenvolvidos instrumentos de análise e registo que facilitem este trabalho de distanciamento face ao que se passa no mesmo espaço, com os mesmos interlocutores. Poderemos considerar como orientações sociológicas da prática de formação de professores, as seguintes:

1. os processos pedagógicos devem centrar-se nas representações da prática e nos factos ou atitudes que são reconhecidos como problemas;
2. os processos pedagógicos devem decorrer numa estrutura de interacção suficientemente aberta e plástica para que se possa criar mobilidade no posicionamento sócio-pedagógico dos indivíduos ao longo do processo de aprendizagem;
3. a fim de permitir esta mobilidade, devem-se criar contradições entre posições iniciais que os sujeitos potencialmente ocupam e as posições que vão ocupando ao longo do processo a fim de que mais facilmente diminuam, no final de um determinado período de aprendizagem, as distancias quanto ao domínio e uso dos conhecimentos transmitidos;
4. a fim de criar contradições no posicionamento dos indivíduos durante o processo de formação, deverá ser reconhecida autoridade pedagógica (BOURDIEU, 1978) a diversos *ethos* desde que a partir deles cada formando possa construir um saber teórico-aplicado relativamente integrado, interceptando o saber prático e o saber sociológico por ele organizado, reflectindo conscientemente sobre a sua progressão na aprendizagem, assim como sobre problemas deixados em aberto.

Em conclusão, na medida em que conseguirmos criar contradições entre *habitus* e posições, entre práticas e representações, redescobrimo múltiplas interpretações e «razões» da realidade, estaremos a criar possibilidades de transformação dos esquemas geradores das práticas de indivíduos ou grupos sociais e a criar possibilidades dos contextos escolares serem mais diferenciados e dinâmicos por se criar um espaço favorável a invenção escolar.

## V. O SENTIDO SOCIOLÓGICO DE EDUCAÇÃO

Depois de termos fundamentado a necessidade de existirem finalidades sociológicas na educação e de termos conceptualizado a possibilidade de realizar essas finalidades no trabalho de formação de professores, através da possibilidade de desencadear invenção sócio-pedagógica, estamos em condições de clarificar o sentido da acção educativa. Fazemo-lo tendo presente que um dos problemas centrais do sistema escolar é o seu insucesso na tarefa de diminuir as distâncias sócio-culturais e integrar as classes populares na vida escolar.

Tomando por base as formulações apresentadas no ponto anterior poderemos facilmente chegar a definição de que educar é modificar as posições sociais dos sujeitos nos processos de interacção pedagógica. Modificação esta que (para além das implicações que poderá ter ao nível psicológico de auto-desenvolvimento pessoal) gerará uma diferenciação nos processos de construção social das desigualdades escolares fomentando e ampliando o aparecimento de processos de mobilidade escolar<sup>4</sup> individual e grupal, e — se duravelmente realizado pela Escola e adequadamente apoiado ao nível representacional no que se refere a imagem social do trabalho escolar — permitirá as consequentes transformações do *habitus* primário (BOURDIEU, 1978) e do posicionamento dos grupos sociais.

Dentro desta definição de educação criticamos todas as concepções que tendam a associá-la aos conceitos de socialização e escolarização. No primeiro caso, estaremos a confundir educação com processos de enculturação, resultado duma concepção porventura, unanimista e uniformizadora de cultura e património cultural (BOURDIEU, 1971). Nesta linha, estaremos a confundir o processo educativo, onde é central o modo como se lida com a diversidade cultural e como é respeitada, com processos tendencialmente homogeneizadores e etnocêntricos porque desenvolvidos em universos simbólicos tendencialmente homogéneos, relativamente fechados e com processos de transmissão cultural pouco racionalizados<sup>5</sup> (BOURDIEU, 1971). No segundo caso, a associação entre educação e escolarização, tenderá a confundir a primeira com processos de aculturação, resultado do facto de não se reconhecer dignidade cultural as manifestações de grupos sociais desfavorecidos; principalmente por se considerar estes grupos como situados em «estados anteriores de desenvolvimento dos grupos favorecidos» com todos os preconceitos que poderão estar-lhes associados como sejam «pouco inteligentes», «especiais», «com pouca cultura» ou simplesmente «diferentes»<sup>6</sup>.

Nesta definição de educação não pressupomos privilegiar ou centrar as nossas preocupações pedagógicas nos grupos sociais desfavorecidos, pois corre-se o risco dos tratamentos pedagógicos de compensação ou supostamente diferenciados gerarem a construção dos preconceitos acima referidos (BENAVENTE, 1980); trata-se sim, de modificar a própria relação pedagógica entre os grupos sociais, intervindo sobre a imagem e juízos recíprocos que de parte a parte são construídos nos processos de interacção. Só deste modo poderemos perspectivar mais do que a mobilidade escolar; questionar os próprios padrões e normas de cultura escolar, ainda que aceitemos que a mobilidade é parte integrante deste processo.

Em conclusão, propomos um conceito sociológico de educação que procura suprir o relativo vazio teórico na articulação entre o macro e o micro-estrutural; na articulação entre a reprodução e a invenção; na articulação entre distancia e diferença cultural. Retomamos a tradição que associa a sociologia as políticas educativas democratizadoras, ainda que, numa perspectiva crítica quanto aos seus limites, contrariando tanto os seus efeitos uniformizadores como desigualitários supostamente diferenciadores.

Acrescentaríamos, finalmente, que julgamos, a luz dos resultados obtidos, as actuais condições legais e institucionais em que se realiza a formação em serviço, pelo modelo teorista e intensivo em que assenta, como completamente insuficiente para promover a invenção sócio-escolar permitindo apenas, contrariar alguma passividade e, nalguns casos, o aparecimento de práticas pedagógicas que rompem com a rotina, uniformização e arbítrio pessoal. Consideramos que será de dar especial ênfase no trabalho de formação: a análise dos processos de interacção selectiva, rotulação, segregação sócio-escolar e de construção de expectativas de sucesso escolar socialmente condicionadas; ao questionamento das concepções ideais e reais de Escola equacionando-as no âmbito da análise das funções da Escola e na discussão das finalidades sociológicas da educação; e a identificação dos limites organizacionais a acção individual e colectiva, relacionando-os com os ambientes escolares locais e respectivas atitudes face a diferença e a diversidade sócio-cultural.

Pensamos que a discussão em torno destas questões, procurando integrar saberes práticos e teóricos permitirá, se participada ao ponto de diminuir as distancias perante o saber sociológico, confrontar os diversos

---

<sup>4</sup> Entende-se por mobilidade escolar o aumento médio do posicionamento escolar (BERTHELOT, 1982) dos grupos sociais desfavorecidos diminuindo as distâncias culturais face aos grupos favorecidos.

<sup>5</sup> Exemplo do contexto socializador da família.

<sup>6</sup> Referimo-nos a construções ideológico-pedagógicas não directivas que tendem a «cultivar» a expressividade sem qualquer preocupação sobre as suas consequências no plano da igualdade de oportunidades.

*ethos* dos professores, permitindo criar condições para a necessidade de os reestruturar nos processos de interacção pedagógica. Logo, transformar o trabalho de formação numa relação educativa.

Vila Real, Outubro de 1988

### **Bibliografia**

- BENAVENTE, Ana (1987) — «Mudança e estratégias de mudança — notas sobre a instituição escolar» in *Revista de Educação*, I (2), pp. 23-26.
- BENAVENTE, Ana; CORREIA, A. P. (1980) — *Obstáculos ao sucesso escolar na escola primária*; Lisboa, F.E.D. Caderno 2.
- BERTHELOT, Jean-Claude (1982) — «Reflexions sur les théories de la scolarisation» in *Revue Française de Sociologie*, XXIII, pp. 585-604.
- BOURDIEU, Pierre (1971) — «Reproduction culturelle et reproduction sociale» in *Informations sur les Sciences Sociales*, X (2), pp. 45-79.
- BOURDIEU, Pierre (1972) — *Esquisse d'une théorie de la pratique*; Genève, Droz.
- BOURDIEU, Pierre (1984) — «Le marche linguistique» — *Questions de Sociologie*, Paris, Minuit, pp. 121-137.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1978) — *A Recondução — elementos para uma teoria do sistema de ensino*; Lisboa, Vega.
- BOURRICAUD, François (1975) — «Contre le sociologisme: une critique et des propositions» in *Revue Française de Sociologie*, XVI, suppl., pp. 583-603.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1988) — *Epistemologia das Ciências da Educação*, Porto, Afrontamento.
- FORMOSINHO, João (1987 a) *A regionalização do sistema de ensino*, Braga, Universidade do Minho, Cadernos de Administração Escolar.
- FORMOSINHO, João (1987 b) «Profissionalização em serviço — um projecto educativo de formação profissional de professores» in *Psicologia*, V (3), pp. 351-369.
- GIROUX, Henri (1983) — *Teoria crítica e resistência em educação*; Petropolis (Brasil), Vozes.
- MEHAN, Hugh (1982) — «Le constructivisme social en psychologie et en sociologie» in *Sociologie et Sociétés*, XIV (2), pp. 77-95.
- NÓVOA, António (1988) — «O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos» in *Revista Portuguesa de Educação*, I (2) pp. 7-20.
- PERRENOUD, Philippe (1970) — «Stafication socio-culturelle et réussite scolaire» in *Revue Européenne des Sciences Sociales*, n° 20, pp. 5-26.
- PERRENOUD, Philippe (1976) — «De quelques apports piagetiens a une sociologie de la pratique» in *Revue Européenne des Sciences Sociales*, n°s 38-39, pp. 451-470.
- PERRENOUD, Philippe (1983) — «La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage — Essais sur les effets indirects de la recherche en éducatons», *Education et Recherche*, 2, pp. 198-212.
- PERRENOUD, Philippe (1984) — *La fabrications de l'excellence scolaire*, Geneve - Paris, Droz.
- PINTO, J. M.; ALMEIDA, J. F. — *A investigação em ciências sociais*, Lisboa, Presença/ Martins Fontes.
- PIRES, Eurico L. (1988) — «A massificação escolar» in *Revista Portuguesa de Educação*, I (1), pp. 27-43.

POPPER, Karl R. (1987) — *Sociedade aberta, universo aberto*; Lisboa, Dom Quixote.

SANTOS, Boaventura Sousa (1987) — *Um Discurso sobre as ciências*. Porto, Afrontamento.

SILVA, Augusto Santos (1986) — «A ruptura com o senso comum nas ciências sociais», Silva, A. S.; Pinto, J. M. (orgs.); *Metodologia das Ciências Sociais*; Porto, Afrontamento.

VALE, Ana Paula S. do (1989) — «Epistemologias pessoais na formação de professores» in *Revista Portuguesa de Educação*, II (2), pp. 17-23.