

Didática, currículo e saberes escolares

Aida Maria Monteiro Silva

Ana Maria Monteiro

Antonio Flávio Barbosa Moreira

Ilma Passos Alencastro Veiga

Lucíola L. C. Santos

José Carlos Libâneo

José Carlos Souza Araújo

Magda Soares

Maria Rita Neto Sales Oliveira

Maurice Tardif

Nilda Alves

Reinaldo Matias Fleuri

Selma Garrido Pimenta

Vera Maria Candau

003093

Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas

*José Carlos Libâneo**

Para Vera Maria Candau

O tema "produção de saberes na escola" pode referir-se ao aluno e aos processos de aprendizagem, ao professor que produz saberes sobre sua disciplina, sua profissão e sua experiência, e, também, a uma multiplicidade de saberes que intervêm e circulam na vida escolar. Ou seja, na escola se realiza uma atividade de produção de saberes, científicos ou não, sistematizados ou não, levada a cabo por professores e alunos. É sobre as práticas de produção de saberes que desejo fazer uma reflexão neste texto, formulando algumas suspeitas, mas também algumas apostas. O que tratarei aqui não são propriamente conclusões, mas pistas de investigação sobre o que vem sendo o papel da escola e dos professores na produção de saberes, na sua relação com o conhecimento. As escolas vêm produzindo saberes? Em que condições encontra-se a escola brasileira para produzir saberes? Que qualidade de saberes tem saído das escolas? O que os intelectuais do campo educacional vêm pensando sobre os saberes escolares? Como os saberes provenientes da pesquisa universitária afetam os saberes e as práticas dos professores? O que os professores que atuam diretamente nas escolas pensam sobre esses saberes? Os professores podem ir além dos seus saberes de experiência? Em que condições reais os professores estão produzindo saberes? Que saberes de professores ajudam a produzir saberes de alunos? Durante sua escolarização e quando a concluem, os alunos tornam-se preparados para produzir saberes?

* Professor titular da Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação.

As suspeitas

As suspeitas apontadas têm o sentido de dúvidas, pressentimentos, algo que se supõe com base em pesquisas e no que se observa na realidade mas sem caráter conclusivo e sem garantias de certezas. O que estaria acontecendo com a produção de saberes na escola?

1. Quanto mais se fala em qualidade de ensino, tanto na linguagem oficial quanto na linguagem dos educadores e da crítica, mais parece se ampliar a fragilidade das aprendizagens, mais se perde a qualidade cognitiva das aprendizagens. Dizendo de outra maneira, quanto mais se adotam novidades organizacionais, pedagógicas, curriculares, mais parece estar se perdendo o sentido dos objetivos prioritários da escola. É claro que critérios de qualidade de ensino e aprendizagem são discutíveis. Entretanto, captando a realidade pelos resultados escolares através de relatórios de pesquisa ou da imprensa ou pela observação direta do que acontece dentro das escolas, o que vemos são crianças e jovens concluindo as várias fases da escolarização sem uma mudança perceptível na qualidade das aprendizagens escolares, na formação geral. A se considerar com boa vontade os dados do SAEB, do ENEM, do desempenho dos candidatos nos vestibulares, a se prestar mais atenção no que reproduz a imprensa, ninguém se surpreenderá com a afirmação de que o ensino brasileiro continua com um baixo nível de qualidade. A questão crucial é recorrente: quem perde, quem ganha com a baixa qualidade da escolarização?

Recente reportagem da revista *Isto É* (2000) traz o seguinte título: "Ensino Reprovado – Sem repetência, alunos de escolas públicas chegam até a 6ª série sem saber ler, escrever nem fazer as quatro operações". A matéria informa que alunos entre 11 e 15 anos, matriculados na 4ª, 5ª séries em escolas da periferia da cidade de SP, não sabem ler, não sabem escrever, não sabem fazer contas. Será sensacionalismo, atitude pessimista, mania de ver o pior em tudo? Pode ser, mas quem se der ao trabalho de visitar escolas poderá encontrar relatos parecidos com o da reportagem. Não se pode tirar daí a conclusão de que a culpa pelo baixo nível de ensino seja

exclusivamente dos professores, há um conjunto complexo de fatores a serem considerados desde as condições de trabalho, remuneração e formação às políticas escolares mais amplas. Conviria perguntar, por exemplo, pelos efeitos de medidas organizacionais do sistema de ensino tais como a intervenção na estrutura física das redes, os reordenamentos de estruturas de gestão, a substituição da seriação pelos ciclos de escolarização, a flexibilização das práticas de avaliação da aprendizagem, a difusão de teorias e práticas pedagógicas com precário vínculo com as necessidades e demandas da realidade escolar. Em relação aos ciclos, não será temerária a adoção de medidas aparentemente inovadoras sabendo que requerem condições que os sistemas de ensino não são capazes de cumprir? E o que dizer da flexibilização da avaliação escolar que, em nome da relativização ou eliminação de controles, dissolve-se também o necessário rigor na verificação da qualidade das aprendizagens? E o que tem sido feito em relação ao tempo de trabalho dos professores? Em que condições se fazem as recuperações? O que, de fato, tem sido feito quanto à formação continuada dos professores para incorporarem as inovações? De que vale a promoção automática se a qualidade das aprendizagens cai? E uma outra pergunta incômoda: se o sistema de ciclos é tão boa solução pedagógica, por que as escolas particulares não o adotaram?¹

2. A qualidade das aprendizagens dos alunos depende da qualidade do desempenho profissional dos professores e essa qualidade, no geral, tem sido extremamente precária. Convém termos senso de realismo: a precariedade da formação profissional dos professores está implicada nos baixos resultados da aprendizagem escolar. Há, certamente, professores com bom nível de competências e habilidades profissionais, social e eticamente comprometidos com

¹ Sobre a adoção da promoção automática via avaliação continuada: "(...) as experiências de avaliação continuada, ao menos no caso de compulsoriedade desse sistema de avaliação, têm gerado conflitos dispersivos no seio da escola, mesmo quando implementadas em contextos favoráveis. Isto indica que a generalização de propostas de avaliação continuada em condições menos favoráveis tende a trazer mais problemas que soluções" (VEIGA FILHO *et al.*, 1999).

seu trabalho. Entretanto, as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico). Há dificuldades dos professores em lidar com novos problemas sociais e psicológicos que acompanham os alunos que entram na escola (familiares, de saúde, de comportamento social, concorrência dos meios de comunicação, desemprego, migração...). Mais uma vez, não se trata de culpabilizar os professores, eles não respondem sozinhos pelos fracassos da escola, atrás deles estão as políticas educacionais, os baixos salários, a formação profissional insuficiente, a falta de condições de trabalho, falta de estrutura de coordenação e acompanhamento pedagógico etc. Mas para quem gostaria de ver as crianças e jovens aprendendo cidadania, dominando conceitos das disciplinas escolares, desenvolvendo seus processos e habilidades de pensamento... não há como não se decepcionar com os resultados apresentados.

Persiste o paradoxo pelo qual os governos precisam responder: por um lado, a formação de professores é um dos temas mais candentes na área da educação, há consenso de que qualidade de educação é inseparável da qualificação e competência dos professores; por outro lado, há um rebaixamento evidente da qualificação dos professores em todo o país, além da degradação social e econômica da profissão. Em outros termos, ao mesmo tempo em que se fala da valorização da educação escolar para a competitividade, para a cidadania, para o consumo, continuam vigorando salários baixos e um reduzido empenho na requalificação profissional dos professores.

3. Apesar de um crescimento realmente expressivo da pesquisa universitária e da produção editorial no campo educativo, resultando em ampliação da temática investigativa e em significativos desdobramentos teóricos, a relação do professorado do ensino fundamental e médio com essa produção é, em geral, insatisfatória. Persiste o já conhecido fosso entre teoria e prática, em que os pesquisadores não conseguem operar a transposição didática de sua

elaboração teórica para os professores envolvidos na trama diária do trabalho docente. Os professores, por sua vez, desconfiam da eficácia da produção acadêmica sobre seu próprio trabalho. As práticas pedagógico-didáticas, as representações, muito pouco se modificam, o que se acrescenta são complementações, modismos, temperos, que não chegam a afetar o núcleo forte daquelas tendências pedagógicas mais conhecidas. Ainda assim, sabe-se da precariedade com que tais tendências são incorporadas, vigorando uma pedagogia tradicional, uma pedagogia nova e um tecnicismo educacional quase sempre vulgarizados. Em muitos casos, teorizações envolvendo a crítica política aos sistemas educacionais, a defesa do multiculturalismo, do feminismo, a adoção da interdisciplinaridade etc., ou não chegam aos professores ou a linguagem com que são comunicadas lhes é inacessível. Por outro lado, há palestrantes que sonégam a informação teórica em nome do apelo ao sentimento, ao prazer, aos devaneios, estabelecendo uma divisão equivocada entre a formação científica e profissional e os aspectos afetivos e estéticos. Os professores batem palmas mas, na verdade, acabam vendo nesses discursos uma ilusão para esquecer suas deficiências de formação, as condições precárias de trabalho e de salário e a desvalorização social da profissão. No fundo, é uma atitude que banaliza a capacidade de compreensão dos professores e se aproveita da sua ingenuidade.

Zeichner (1998) captou bem os sentimentos de uma professora sobre sua relação com os pesquisadores universitários:

Apesar do meu contentamento por ter outras pessoas para falar – pessoas com importantes perspectivas e interesses e algumas vezes valiosas informações – sob diferentes pontos de vista, estas relações parecem ter um sabor colonial para eles... Parece-me que os outros estão fazendo as discussões que necessitamos fazer por nós mesmos e que os outros se beneficiam em uma economia que recompensa aqueles que dão sentido ao nosso trabalho.

4. Boa parte dos professores formadores de professores (filósofos, sociólogos, psicólogos e, até, especialistas no ensino de disciplinas) desconhece a necessidade de que suas disciplinas se convertam em saberes pedagógicos, ou se recusam a isso, pelo que formulam conteúdos distanciados dos problemas concretos das salas

de aula, empobrecendo a especificidade desses saberes, muitas vezes substituídos pela discussão de temas fragmentados – linguagem, gênero, interdisciplinaridade, diversidade cultural – dissociados do campo conceitual da pedagogia e da didática e, por isso mesmo, resultando em visões reducionistas. O problema não está nos temas, está na fragmentação ou viés com que são apresentados. Com efeito, a pesquisa em formação de professores tem propiciado a explicitação de saberes profissionais dos professores: saberes específicos (conteúdos das disciplinas), saberes da experiência, saberes pedagógicos (das ciências da educação) e saberes da ação pedagógica (o ensino, o currículo, a didática das disciplinas, as formas de transposição didática dos conteúdos, as características da aprendizagem dos alunos etc.) (GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 1997; TARDIF, 1999; GARCIA, 1999). Isso, todavia, não tem sido suficiente para mobilizar parte dos formadores de professores a orientarem seus planos de ensino às necessidades da prática docente que acontece nas escolas, desenvolvendo seus conteúdos à margem de suas implicações pedagógico-didáticas, preferindo temáticas supostamente mais “científicas”, mais “críticas”. Por razões ainda pouco pesquisadas, resistem a converter os saberes das ciências da educação – quando estas se destinam a formar professores – em saberes pedagógicos e, com isso, pouco colaboram no atendimento de necessidades e problemas postos pela prática (PIMENTA, 1999). Há uma idéia de que a pesquisa que dá status e prestígio é a que enfoca os temas da moda; ao invés de se buscar o conhecimento da realidade, respostas a demandas da realidade, tende-se mais a referendar posições teóricas ou interpretativas prévias. Tratar de temas do senso comum, ficar à mercê das demandas da prática docente cotidiana seria sucumbir à lógica do sistema, como se problemas da vida interna da escola e da sala de aula fossem questões menores... Certos formadores de professores estariam preocupados mais com suas carreiras, suas pesquisas e seus artigos do que com as escolas e seus professores (ZEICHNER, 1998). Há casos de professores que, a propósito de análises políticas, sociais, econômicas, sobre a situação da educação e do ensino, induzem os alunos a uma atitude de ceticismo, às vezes até de desdém pelas questões pedagógicas, levando à ridicularização

da profissão. Nesse acaso, alguns professores formadores confundem “postura crítica” com atitudes destrutivas em relação à educação e à profissão, corroendo as possibilidades de construção da identidade profissional e compromisso com a profissão. A questão é: para que efetivamente servem essas disciplinas e suas pesquisas, quando desenvolvidas no campo investigativo da educação e que, em princípio, deveriam estar a serviço da pedagogia e dos professores?

O retorno aos reducionismos – especialmente o sociológico e o psicológico – é fenômeno antigo na educação, um campo científico realmente propício a isso. Esse viés das pesquisas em educação talvez seja bem mais problemático do que parece à primeira vista se considerarmos que as práticas educativas, e obviamente as práticas docentes, têm um caráter multifacetado, ou seja, elas são, ao mesmo tempo, sociais, psicológicas, culturais, econômicas, biológicas etc. E quanto mais se reconhece a não redução da prática educativa à prática escolar, mais se faz necessário compreender que essas relações entre o indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural, econômico, requerem um campo teórico-prático que integre esses vários aportes, que é a Pedagogia. Com efeito, cada uma das chamadas ciências da educação (Sociologia da..., Psicologia da..., Linguística aplicada à..., Economia da...) aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação, enquanto que a Pedagogia se distingue por estudar o educativo na sua globalidade, inclusive para integrar os enfoques parciais daquelas ciências em função de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativos. Corroborando para a construção dos saberes pedagógicos, com a Pedagogia propiciando a necessária unidade de enfoque das práticas educacionais, as ciências da educação seriam fortalecidas. Mas a aproximação entre as chamadas ciências da educação e a Pedagogia parece estar longe de realizar-se.

5. O “boom” dos estudos sobre formação de professores, com raras exceções, também parece ter provocado uma redução do interesse investigativo pelas questões pedagógico-didáticas ligadas à qualidade da aprendizagem dos alunos, enfatizando ora os aspectos institucionais ora o desenvolvimento pessoal do professor, num risco de se dissociar na prática docente o refletir, o saber fazer e a garantia

de resultados de excelência na aprendizagem dos alunos. De fato, tem surpreendido o volume de trabalhos nessa área nos vários encontros e simpósios, mas precisa ser motivo de preocupação entre os educadores a redução de espaço de discussão e reflexão aos professores das diversas metodologias e práticas de ensino. A pergunta é: com que objeto, mesmo, lida um campo de investigação que se denomina “formação de professores”? Será que esta linha de investigação tem chegado à essência dos problemas, ou seja, a efetividade da formação e a aprendizagem dos alunos? Suspeito que a maior visibilidade para a temática da formação de professores correspondeu, em alguns casos, a um distanciamento da vida real das escolas e das salas de aula, especialmente das necessidades e demandas relacionadas com a qualidade cognitiva e relacional da aprendizagem dos alunos. Não é que a formação de professores não possa constituir-se em campo de investigação (currículo, as formas de desenvolvimento profissional, locais de formação etc.). Apenas se questiona eventuais distanciamentos de temas do campo da didática e das metodologias específicas e das ações concretas de melhora da qualidade da atuação docente, deixando para segundo plano os processos de ensino e aprendizagem que correspondem, afinal de contas, ao nuclear do exercício profissional de professores.²

6. As recentes teorizações sobre formação de professores talvez não estejam dando a devida importância a alguns ingredientes da realidade institucional e social das escolas brasileiras, na verdade, condições de base que comporiam os requisitos indispensáveis para introdução de práticas de reflexividade no contexto das ações práticas. Algumas dessas condições dizem respeito: (a) às precariedades das condições de trabalho dos professores que podem levar a um comportamento bastante resistente a mudar suas práticas.

² Em direção contrária a essa crítica estão trabalhos de vários pesquisadores vinculados ao campo da Didática, entre outros: Candau, 1997; Lelis, 1997; Pimenta, 1997; Mann, 1998; André, 1998; Misukami *et al.*, 1998; Placco, 1998; Fazenda, 1998; Geraldi *et al.*, 1998; Pimenta *et al.*, 2000; Cunha, 1989, 1999. Essas e outras pesquisadoras não mencionadas sustentam uma valiosa tradição de pesquisa vinculada às demandas reais da prática docente.

Um estudo citado por Contreras (1998) é útil para a nossa reflexão sobre resistências à mudança por parte dos professores e seu escasso entusiasmo pela profissão. Segundo esse estudo, os professores constroem seu papel no contexto da instituição escolar que têm uma história, uma cultura, práticas, rotinas, estilos estabelecidos. Os professores aprendem a conviver com essa cultura e precisam combinar suas perspectivas e expectativas com as que a instituição possui a respeito deles. Haveria três formas de o professor orientar o seu trabalho: (a) o presentismo, em que os professores concentram seu esforço nos planos de curto prazo na sala de aula, que é onde acham que podem conseguir alguma coisa, alguma realização etc.; o conservadorismo – os professores evitam discussões, reflexões ou compromissos com mudanças que mexam com o que fazem ou com o modo como fazem, e também resistem a alguma observação sobre o que ensinam e como ensinam; o individualismo – tendem a recusar colaboração de colegas por medo de julgamentos e críticas ou de interferências no seu trabalho. (b) à precariedade da formação profissional, seja no domínio dos conteúdos com os quais trabalha, seja na bagagem cultural necessária a insistentes exigências de flexibilidade mental e capacidade de enfrentar problemas imprevistos, seja no domínio de competências e habilidades para gerir a sala de aula.³ (c) às formas de organização do sistema educacional e suas políticas, às contradições das instituições formadoras e das próprias entidades que congregam professores e às práticas culturais e o habitus existente nas escolas, ingredientes esses que conformam as bases da cultura em que os professores são socializados e formados. (d) ao conflito de papéis que muitos professores se vêem obrigados a desempenhar numa sociedade em que cresce a pobreza, a violência, o desemprego, a precariedade das condições de vida. Muitos professores hoje precisam desempenhar ao mesmo tempo papéis de

³ Não é demais observar que em muitos cursos de licenciatura, mesmo quando investem, de fato, na formação de professores, continua vigorando a idéia de que melhorar a formação inicial do professor é sinônimo de melhor formação nos saberes específicos, omitindo-se em relação a outros âmbitos dos saberes profissionais como os pedagógicos didáticos, os das ciências da educação, os da cultura profissional (LIBANDE e PIMENTA, 1999).

pai ou mãe, vigilante de alunos, militante de uma ONG ou organização política, conselheiro etc.

7. A desconsideração ou secundarização dos conteúdos em algumas teorias recentes, a posição de antinomia entre processos educativos e resultados de desempenho, a flexibilização da avaliação escolar, a promoção automática pouco cuidadosa e outras ações tendentes a certo afrouxamento nas práticas escolares, ao invés de serem medidas progressistas, podem estar contribuindo para manter a exclusão social. Não posso negar mudanças nas formas de escolarização, nos modos de aprender, no papel da escola numa sociedade marcada pelo aparato informacional. Cumpre, também, reconhecer a crescente dificuldade de se chegar a um consenso sobre as funções da educação em geral, da escola em particular e das formas pedagógicas e metodológicas que lhe cabem, frente às características do mundo atual. Estão em evidência diferentes posições de educadores, pais, alunos, professores sobre os objetivos das escolas, papel dos conteúdos, ênfases a se dar nas práticas pedagógicas.

Sem pretender ignorar as efetivas contribuições, por exemplo, da teoria curricular crítica, da psicopedagogia, da teoria crítica de origem alemã e até das teorias pós-críticas, há nelas certa recusa a estabelecer objetivos e conteúdos sistematizados, a aceitar certa racionalidade na condução dos processos de ensino e aprendizagem, e uma tendência exacerbada em valorizar os processos em detrimento dos resultados da aprendizagem. Todavia, não seria uma injustiça social, especialmente aos pobres, sonegar o domínio dos conteúdos escolares e as competências do pensar autônomo, crítico e criativo? Com efeito, a escolarização é uma necessidade social, há um nível de desempenho escolar e social imposto pela sociedade presente, há exigências de educação social, moral e estética, sanitária, ambiental. Posições extremadas que incentivam o espontaneísmo, a omissão em relação ao domínio dos conhecimentos sistematizados, a diminuição do rigor no atendimento das tarefas sociais da educação, a leniência nas práticas avaliativas, podem levar a prejuízos inestimáveis às crianças das camadas populares e camadas médias empobrecidas. Essas posições não ajudam na luta pela eliminação das desigualdades sociais, pelo reconhecimento da diversidade

cultural, pela superação da subalternidade da globalização, pela preparação profissional geral, ou seja, não propiciam as condições para que a parte pobre e oprimida da sociedade produza idéias, crie, se prepare para o mundo da ciência, da cultura, da arte, da profissão e da cidadania.

8. Em alguns setores do campo educacional seja pelo lado dos simpatizantes da teoria social pós-moderna, seja pelo lado dos que insistem nas “conquistas históricas” do movimento pela formação de professores, perpassa a crença de que seus pontos de vista são “avançados”, o dos demais, “ultrapassados”. Minha suspeita é de que esses setores realizam uma operação mental muito semelhante ao que já se viveu num período de patrulhamento ideológico: nossa posição é a verdadeira, a dos outros ideológica ou ultrapassada. Na verdade, o que define algo como “avançado” ou progressista? Será progressista, por exemplo, a organização da escola por ciclos, quando esta resulta numa frágil escolarização? Será ultrapassado postular a formação específica de diretores e coordenadores pedagógicos e avançada a posição de defender um curso de pedagogia apenas para formar professores? Que posições dessas beneficia mais a escola e a qualidade cognitiva das aprendizagens? Será mais progressista defender uma prática escolar centrada nas relações sociais ou num currículo mais voltado para os processos do que para os produtos, e mais conservador quem defende o domínio da cultura objetivada e o desenvolvimento das capacidades do pensamento como forma de enfrentamento tanto das exigências de exercício profissional e cidadania como dos conteúdos das mídias e das variadas formas de inculcação de modelos de vida e de subjetividade? Porque um aluno seria melhor “educado” ao se preferir o uso das narrativas, ao trabalho com o desenvolvimento das estratégias de pensamento? Ou, ainda, o que haveria de ultrapassado em se reconhecer que há campos de conhecimento com implicações na educação, distintos de um campo especificamente voltado para a investigação sobre o fenômeno educativo? Não será mais conservador para uma época nitidamente interdisciplinar insistir na redução da formação do educador à docência, como defendem alguns militantes da causa da formação de professores?

Penso que o uso de termos como tradicional, moderno, pós-moderno ou pós-crítico precisam ser trabalhados a partir de certos parâmetros, especialmente, diante da questão: o que deve ser uma escola que atenda às necessidades individuais e sociais das crianças, do ponto de vista da formação escolar, neste país de hoje, e que educadores, de vários estilos, são necessários.

As teorizações em torno da escolarização – o distanciamento entre os discursos e o que efetivamente acontece nas salas de aula

Apresentei até aqui um não tão animador diagnóstico da situação da escola, do ensino e do professorado, através de moções que chamei de suspeitas. Não espero estar trazendo novidade, são fatos conhecidos de todos, embora eu não tenha pretensão de estar absolutamente seguro da validade dessas afirmações. Pode-se extrair dessas suspeitas uma série de conseqüências, mas eu queria tratar apenas do impacto que elas podem ter na qualidade da produção de saberes, enquanto atividade peculiar das escolas e dos professores. Várias questões e problemas implicados nas suspeitas levantadas dizem respeito às relações entre vários fatores: a pesquisa universitária, as teorizações no campo educacional, as políticas de formação inicial e continuada de professores, as necessidades e demandas das escolas, as vicissitudes da organização e gestão internas das escolas. A principal hipótese é de que algumas das teorias ou propostas tidas como mais “avançadas” e mais prestigiadas hoje, estariam negativamente relacionadas com a realidade concreta e as práticas de produção de saberes na escola.

Não é, evidentemente, possível captar a variedade de teorias e propostas que vêm circulando no meio educacional – nas faculdades, nas instituições de pesquisa, nos congressos e encontros. Farei uma seleção arbitrária delas, situando-as em duas linhas gerais de análise: 1) os estudos centrados em torno da sociologia educacional ou campos correlatos que geralmente fazem uma análise externa da escola e do ensino, algumas todavia sonhando penetrar dentro da escola, ainda que seja pelo viés sociológico; 2) os estudos e ações