

SocEd 06

Jul 2011 | Newsletter trimestral

Secção de Sociologia da Educação
Associação Portuguesa de Sociologia

Editorial

O papel dos sociólogos da educação

Por Pedro Abrantes [CIES-ISCTE-IUL]
pedro.abrantes@iscte.pt

Faz falta um levantamento mais rigoroso do campo, mas atendendo aos encontros organizados pela secção até ao momento (Lisboa '09, Porto '11) e à dimensão do país, podemos considerar que não apenas existe um número significativo de pessoas que se revêem nos protagonistas, perspectivas e debates da sociologia da educação, como desempenham funções profissionais diversas e assumem posturas distintas face ao papel desta (sub)disciplina.

As mudanças que têm atravessado o mundo convidam a, tal como fez Michael Young no último Congresso Mundial de Sociologia, reforçar e atualizar a reflexão coletiva sobre o nosso papel (e responsabilidade) enquanto sociólogos da educação. Partilhamos a ideia de Burawoy de que a nossa profissão beneficia de um desdobramento em quatro vertentes, a que designou sociologias teórica, aplicada, crítica e pública.

Desde que sustentadas em princípios comuns (face ao risco real de fragmentação), vemos como positivo que a intervenção dos seus protagonistas possa situar-se nestes vários quadrantes e, inclusive, que exista alguma especialização em cada um deles. Olhando para a situação da sociologia da educação nacional, poder-se-ia advogar que as vertentes aplicada e crítica estão mais desenvolvidas (e em alguma tensão entre si), escasseando as vertentes teórica e pública.

No primeiro caso, aceitamos uma posição periférica, face aos quadros teóricos ingleses, franceses e norte-americanos. No segundo, temos dificuldade em encontrar os termos que nos permitam comunicar na esfera pública, ser entendíveis pelos diferentes grupos sociais, sem trair os nossos princípios epistemológicos, éticos e metodológicos. Em contraste, veja-se a este propósito, como nos últimos anos se têm multiplicado os produtos de difusão científica por autores de referência nos campos da economia, física ou matemática, áreas à partida mais codificadas e legitimadas.

A necessidade de contribuímos para o debate público acresce em momentos como o atual. Se o paradigma que tem governado Portugal e a Europa parece esgotado, vários caminhos surgem como possíveis e é importante que, não apenas a economia, mas também a sociologia informe o debate a este propósito e contribua para a busca de soluções que, sendo eminentemente políticas, carecem de uma visão realista sobre a sociedade que é tarefa dos sociólogos produzir e difundir.

É possível que o mesmo ocorra noutras áreas da sociologia. Mas trabalhar sobre educação confronta-nos com alguns desafios específicos. Por um lado, as nossas biografias e identidades estão fortemente marcadas pela instituição escolar. Por outro, muitos de nós continuamos ligados a escolas, como professores e/ou investigadores (frequentemente, formadores de professores), proximidade que se vê agora reforçada pela (re)incorporação da ciência e do ensino superior no Ministério da Educação.

Tal como disse Young, na referida conferência, não apenas é possível, mas é necessário que os sociólogos da educação recuperem o seu papel de interpretadores atentos da realidade socio-educativa, com capacidade de interpelação do sistema, nos seus vários níveis. Os referidos quatro quadrantes constituem janelas donde podemos desenvolver e tornar socialmente útil o nosso trabalho. Um maior equilíbrio (e diálogo) entre elas é fundamental, evitando as posições extremadas e improdutivas que Eco definia na oposição entre "apolíticos" e "integrados".

Congresso da AFIRSE

Paris, 17-20 Julho 2011

Por José A. Palhares [IE-UMinho]

(jpalthares@ie.uminho.pt)

A *Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation* (AFIRSE), em colaboração com a UNESCO, realizou em Paris, entre 14 e 17 de Junho de 2011, um congresso comemorativo dos 20 anos da associação subordinado ao tema "La recherche en éducation dans le monde: où en sommes-nous? Thèmes, méthodologies et politiques de recherche".

O programa (que ainda pode ser consultado em <http://www.afirsecongres2011.info/se-logger#/programme/>) contemplou várias mesas redondas plenárias e o funcionamento de 9 ateliês com 5 sessões distribuídas ao longo dos 4 dias. As mesas redondas contaram com a participação de destacados investigadores provenientes de diversos países onde a AFIRSE está implantada, tendo decorrido de forma animada e crítica e sucedendo-se dentro da seguinte orientação temática:

- 1) "Nouvelles approches méthodologiques. Quelles épistémologies?";
- 2) "Recherche en éducation et réalités du monde scolaire";
- 3) "L'apport de la recherche en éducation à l'enseignement des sciences";
- 4) "A quoi servent les notions? La notion de compétence...";
- 5) "La recherche en éducation et son utilisation par les politiques et les administrations";
- 6) "Résultats des travaux d'atelier: contribution à l'état des lieux sur la recherche"; e
- 7) "La recherche francophone en éducation: spécificité, évaluation et diffusion".

No que respeita ao funcionamento dos ateliês, ressalve-se a metodologia de trabalho adoptada, tendo esta privilegiado o debate e a reflexão ao longo das 5 sessões. Fugindo ao modelo mais em voga em muitas das nossas reuniões científicas (apresentação de 10-15', com recurso ao powerpoint e eventual debate no final), os autores das comunicações apresentavam oralmente (só em francês!) as suas investigações aos restantes membros do ateliê, dispostos informalmente em círculo, e, consoante o coordenador, passava-se de seguida ao comentário crítico, às dúvidas e ao debate alargado, não raras vezes cruzando-se os diversos contributos dessa sessão e das precedentes.

Foram aceites e distribuídas 217 comunicações pelos seguintes ateliês:

- "Recherches sur Les Pratiques Scolaires et les Apprentissages";
- "Recherches sur Education et Environnement social";
- "Recherches sur L'Épistemologie et la Methodologie de la Recherche";
- "Recherches sur La Formation des Enseignants";
- " Recherches sur La Gouvernance et les Politiques Institutionnelles";
- "Recherches en Education et TICE";
- " Recherches sur Les Pratiques Periscolaires Sanitaires et Sociales";
- "Recherches sur La Citoyenneté et la Socialisation";
- "Recherches sur L'Université et l'Enseignement Superieur".

Os textos completos foram distribuídos em cada ateliê, mas estão igualmente disponíveis online mediante acesso reservado aos participantes no congresso, pois trata-se de versões provisórias e que apenas serão publicados se tiverem em linha de conta os comentários e as correcções sugeridas pela coordenação de cada ateliê. Se houver interessados pelos textos de algum ateliê, a secção tentará encontrar uma forma de difundir esses documentos. Estiveram presentes no evento investigadores portugueses de várias universidades e centros de investigação.

As organizações e a educação: que (di)visões sociológicas?

Por Leonor L. Torres
[Universidade do Minho]

Na primeira semana de Julho realizou-se no Porto o I Encontro Internacional da Secção Trabalho, Organizações e Profissões (TOP) da Associação Portuguesa de Sociologia.

Perto de uma centena de propostas de comunicações enviadas são reveladoras da inquestionável expansão deste campo disciplinar, tanto do ponto de vista teórico como empírico. Por entre a diversidade de temas propostos, organizados em três painéis temáticos, destacaram-se os trabalhos desenvolvidos no âmbito "Trabalho e aprendizagens" (29), rivalizando com o painel "Profissões, associações e regulação social" (31), a grande distância do terceiro eixo temático "Redes, inovação e organizações" (18).

Tendo acompanhado de perto o conteúdo dos trabalhos discutidos no painel "Trabalho e aprendizagens", não pude deixar de registar algumas notas sobre o âmbito e o enfoque destes estudos, sobretudo quando colocados em interface com aqueles que, no início deste ano, foram apresentados no I Encontro da Sociologia da Educação promovido pela Secção homóloga (SE). Este exercício reflexivo visa apenas sinalizar alguns aspectos curiosos reveladores do quanto as fronteiras disciplinares podem condicionar os enfoques e limitar o diálogo interdisciplinar. De forma muito telegráfica destacaria apenas três diferenças ao nível das abordagens desenvolvidas no âmbito da secção TOP e da secção SE: (i) escola como objecto de estudo quase ausente no TOP e praticamente omnipresente na SE; (ii) enfoque nas condições de *aprendizagem* e *formação* no TOP e nos processos de *educação* e *formação* na SE; (iii) ênfase nas políticas económicas e

de emprego no TOP e destaque para as políticas educativas na SE.

A partir destes três tópicos, algumas interrogações surgem como inevitáveis para pensar as condições de produção de conhecimento em educação e formação e as possibilidades de diálogo *intrassociológico*:

(i) como explicar a pouca incidência do domínio científico TOP na abordagem organizacional da escola quando esta é frequentemente apontada como um dos factores-chave da estruturação do mercado de trabalho? Sendo a escola uma das organizações mais complexas da modernidade, e tendo já gerado importantes contributos teóricos na compreensão das dinâmicas institucionais, como compreender o ainda incipiente diálogo entre perspectivas e paradigmas de análise organizacional? De que forma a análise organizacional da escola desenvolvida no âmbito da SE se diferencia das abordagens organizacionais de contextos não-escolares produzidas por referência à secção TOP?;

(ii) até que ponto o centramento analítico nos fenómenos da *aprendizagem* e da *formação* poderá induzir um movimento de reforço da agenda política dominante, voltada sobretudo para o desenvolvimento das competências úteis e economicamente rentáveis? De que modo o domínio da SE poderá contribuir para o desvendamento das potencialidades de uma educação mais emancipatória, crítica e de vocação democrática?;

(iii) por fim, restringir o olhar às políticas de trabalho e emprego ou às políticas educativas, sem cuidar da sua mútua articulação, não enviesará o alcance das análises sociológicas, desfocando-as da sua essência original? Mais do que espartilhar o conhecimento, numa tentativa de o circunscrever à sua matriz identitária, não seria mais profícuo entrelaçar enfoques e cruzar pontos de vista e níveis de análise? Não estaremos nós, comunidade científica, a desperdiçar o potencial heurístico da "fronteira disciplinar" enquanto *lugar* de inspiração sociológica na análise dos fenómenos educativos?

Artigo(s) em Destaque

Da politicidade da educação

Afonso, Almerindo J. (2010). Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. *Educação & Sociedade*, 31 (113), 1137-1156.

Estêvão, Carlos V. (2011). Direitos humanos e educação para uma outra democracia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19 (70), 9-20.

Por José A. Palhares [IE-UMinho]

(jpalhares@ie.uminho.pt)

Na última newsletter (*SocEd 5*) introduzimos uma nova rubrica destinada a destacar um artigo de um autor português no campo da sociologia da educação. Coube-me, por rotatividade na distribuição das tarefas do presente número, a possibilidade de partilhar a leitura de contributos na nossa área disciplinar, ou, pelo menos, que se situem na sua transversalidade reflexiva. Como a leitura dos dois textos supramencionados foi relativamente sincrónica, e na indecisão quanto à escolha de um, tentarei seguidamente construir um olhar cruzado e complementar sobre os dois, procurando destacar os argumentos aduzidos pelos autores quanto à necessidade de se (re)politizar a educação.

Quer um texto quer outro induzem-nos à reflexão sobre o tempo presente, ambos mergulhando por entre “a espuma da lógica economicista que rege as atuais políticas neoliberais” (Estêvão, p.14), numa altura em que, entre nós, se inicia um novo ciclo político e no qual se (re)desenha um novo papel estratégico para a educação no quadro de instabilidades e constrangimentos sociais e económicos.

O artigo de Afonso ganha assim um interesse acrescido, pois o leitor é levado a repensar o papel e o lugar dos tradicionais e novos actores da regulação social, sem descurar a interferência que na sua acção exercem as organizações internacionais e supranacionais e as agendas introduzidas pela globalização

hegemónica. O autor sustenta que o Estado, o mercado e a comunidade se articularam historicamente “de forma bastante desigual e não raras vezes contraditória” (p.1139) no processo de regulação social, sendo, por isso mesmo, a primeira secção do artigo dedicada à clarificação conceptual, à elucidação diacrónica (desde o advento da modernidade capitalista) dos distintos protagonismos sociais, políticos e ideológicos destes actores, culminando na problematização sociológica da ideia de “uma nova centralidade da sociedade civil” (p.1141). A expressão “protagonismos instáveis” é, sem dúvida, significativa para ilustrar a reconfiguração das lógicas da regulação em curso: um Estado em redefinição, aparentemente a soçobrar aos ditames do mercado, mas que ressurge na actual crise capitalista como garante financeiro e como solução face aos excessos do mercado; um terceiro sector, como espaço social de organizações e associações não lucrativas, e que tem vindo a afirmar-se no desenvolvimento de iniciativas e serviços de interesse público que tradicionalmente pertenciam à esfera de intervenção do Estado (e mesmo do mercado); uma comunidade que, em face da crise económica e financeira e da erosão do Estado-providência, vem recuperando as redes de inter-ajuda típicas de uma *sociedade providência*; entre outros aspectos enquadráveis nesta linha de reflexão sociológica.

Para Almerindo Afonso, o reposicionamento e o dinamismo na relação de forças entre estes protagonistas não significa (e ainda mais especificamente no campo educacional) “o esbatimento ou subalternização de um ou outro princípio de regulação, mas, antes, as porosidades e interacções entre os diferentes princípios de regulação” (p.1144).

A abordagem que o autor faz na segunda parte do artigo privilegia a interface entre o público e o privado, socorrendo-se para o efeito das expressões de *quase-mercado* (e seus mecanismos) e de *mercado educacional*. Começa por clarificar estas expressões e situar o leitor nas opções teóricas adoptadas, para de seguida equacionar as consequências sociais e educacionais inerentes ao funcionamento destes dois modelos em escolas públicas e em escolas privadas.

Por exemplo, no que concerne à democratização da escola pública as lógicas de *quase-mercado* serão, eventualmente, mais nefastas, pois tendem a ocultar-se “sob o véu do discurso da igualdade de oportunidades, [podendo] ser profundamente reprodutoras das desigualdades sociais e educacionais que atingem, sobretudo, os grupos sociais com menos capital social e cultural e com menos capacidade de descodificar criticamente (e fazer valer em seu proveito) as oportunidades e estratégias de sucesso e de mobilidade no interior do sistema” (pp.1145-6).

Pelo seu papel no desenvolvimento da mercantilização da educação, as dimensões que se relacionam com a “liberdade de escolha educacional” merecem no artigo algum destaque, designadamente a pressão social exercida por determinados sectores ideológicos (neoconservadores e neoliberais), o privilegiar de determinadas modalidades de avaliação (testes estandardizados e exames nacionais) e a publicitação dos resultados escolares sob a forma *rankings*, os resultados da avaliação externa, o papel dos actores (individuais e colectivos) e outro tipo estratégias mais declaradas ou subteis.

O fenómeno das explicações é, para Almerindo Afonso, “um verdadeiro mercado” (p.1147), pois consubstancia-se em iniciativas educacionais privadas que visam o lucro, e serve neste artigo para ilustrar a tendência que se vem observando (nacional e internacionalmente) na ampliação e consolidação de contextos, processos e práticas de educação “pretensamente mais eficazes em termos de impacto nos resultados académicos” (p.1148). Antes de concluir, o autor chama a atenção para os acordos (OMC, GATS) que vêm sendo inscritos numa agenda global de mercadorização da educação e que poderão alavancar a ideia de um “hipotético sistema educativo mundial” (p.1148), com consequências predizíveis nos distintos planos da vida colectiva dos vários países e no acentuar do desequilíbrio de cada país no quadro das relações globais. O antídoto para resistir ao avanço da mercadorização da educação e para se pensar alternativas contra a imprevisibilidade deste processo passa, segundo Almerindo Afonso, por “repolitizar as agendas educacionais” (p.1150).

O espectro da educação como um produto transaccionável no mercado global competitivo, cujo acesso se fará mais (e de forma diferenciada) dentro dos princípios da oferta e da procura do que orientado por preocupações democráticas, remete-nos para o texto de Carlos Estêvão onde, como alternativa, nos é proposta uma concepção de educação *cosmopolítica*, ao serviço do “projecto da democracia como direitos humanos” (p.18).

Situando-se na corrente que vem defendendo uma globalização contra-hegemónica, o autor começa por orientar o leitor numa linha de pensamento crítico que vem propondo a necessidade de renovação das actuais democracias, “desde logo pelo reconhecimento de diferentes escalas de justiça e pelo respeito das diferentes identidades cosmopolitas que ‘compõem’ o cidadão” (p.11). Uma outra concepção de democracia, mais densa e profunda, “que substancialize e actualize os direitos humanos” impõe-se, por conseguinte, face aos desafios contemporâneos que apelam à (re)politização da vida quotidiana: terá de ser, na esteira de Goodhart (*Democracy as human rights: freedom and equality in the age of globalization*, New York: Routledge, 2005), uma *democracia emancipatória*.

No pensamento de Estêvão estará certamente uma concepção de democracia não atrelada aos imperativos da globalização e de uma sociedade de mercado, mas uma concepção (“democracia meta-política”) que dê também sentido à “justiça como representação política ou participação” (p.12). Ou seja, uma concepção de democracia que inverta as lógicas de dominação do espaço político, sejam elas nacionais ou transnacionais, e que o liberte de modo a incluir outras “vozes” e outras mundividências que dele são excluídas. Não estranha, por isso, que para aprofundar esta concepção de democracia como direitos humanos o autor se inspire no pensamento de Paulo Freire, socorrendo-se das noções de *cosmopoliticidade* e de *dialogicidade* nessa *démarche* heurística, a partir das quais orienta a sua leitura sobre o lugar e os sentidos da educação neste projecto emancipatório...

(cont. página 12)

Entrevista a...

Sérgio Grácio

(Depto. de Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Univ. Nova de Lisboa)

Por Ana Diogo [Universidade dos Açores]

adiogo@uac.pt

Ana Diogo (AD): A sociologia da educação (SE) afirmou-se no nosso país, em grande medida, ligada à formação de professores e às Ciências da Educação. O seu percurso é, no entanto, outro, já que tem estado implicado na formação de sociólogos e não de professores. Acha que isso contribuiu para se posicionar de forma diferente em relação à SE?

Sérgio Grácio (SG): Têm sido esses com efeito os principais espaços de desenvolvimento da SE entre nós. O facto de eu ter estado desde sempre ligado à formação de sociólogos e não de professores poderá ter tido influência na orientação que tenho imprimido ao ensino da SE. Mas, na medida em que sou sociólogo por formação inicial e doutorado em sociologia da educação, não creio que em termos de atitude científica básica sobre a disciplina e a sua orientação as coisas tivessem sido verdadeiramente diferentes se estivesse ligado à formação de professores.

AD: Em que medida o facto da SE se ter desenvolvido principalmente ligada à formação de professores condicionou o que a SE é hoje?

SG: Provavelmente a SE ligada à formação de professores acabou por direccionar predominantemente a investigação para as temáticas das desigualdades sociais perante a educação, da multiculturalidade e da interculturalidade, dos próprios professores, enquanto grupo profissional, mas sobretudo talvez para as suas práticas e atitudes educativas. O interesse pelas famílias dos alunos ficou menos ligado às suas estruturas e dinâmicas internas e suas consequências nas aprendizagens escolares, do que à relação das famílias com a escola e em particular com os professores – no sentido relação directa,

referida à possibilidade de interacção co-presencial entre os actores.

AD: Parecem existir duas sociologias da educação em Portugal, a SE enquanto subdisciplina da sociologia e a SE praticada nas Ciências da Educação. Está de acordo? O que pensa desta dualidade?

SG: Convém talvez começar por desfazer um possível equívoco. Tomada à letra, e no âmbito das ciências sociais e humanas, o termo Ciências da Educação refere-se a um conjunto de disciplinas: sociologia da educação, psicologia da educação, antropologia da educação, história da educação, economia da educação, qualquer uma delas desde há muito afirmadas e com importante volume de produção. Na realidade o termo Ciências da Educação designa uma área de investigação e ensino tendencialmente transdisciplinar, ou sem preocupações de afiliação disciplinar, entre nós principalmente sediada nas faculdades de psicologia e ciências da educação, nas escolas superiores da educação e em outras instituições onde tem lugar a formação de professores. Embora em termos de investigação as Ciências da Educação não reivindecem, de facto, qualquer afiliação disciplinar, acontece que boa parte da sua produção tem um manifesto cunho sociológico. Isto deve-se muito provavelmente à circunstância de historicamente as Ciências da Educação se terem constituído com uma importante componente normativa e prescritiva, de crítica à pedagogia tradicional e de afirmação de alternativas pedagógicas, centradas na implicação dos alunos nos actos de aprendizagem, no desenvolvimento do seu espírito crítico e direccionadas por uma educação emancipatória. Ora, como todos sabemos, desde o seu início também a SE colocou em causa a instituição escolar, denunciando, com largo suporte empírico, o seu contributo para a reprodução social, entendida esta principalmente como a transmissão intergeracional das oportunidades e destinos sociais. Compreende-se então que as Ciências da Educação tenham estabelecido importantes linhas de afinidade e cumplicidade com a SE, que não ficaram aliás confinadas, longe disso, à questão da escola reprodutora e que originaram uma importante produção de resultados, em boa parte na base dos modelos

teóricos e das metodologias da sociologia. Para isso também contribuiu, é claro, o facto de uma minoria de investigadores trabalhando institucionalmente no âmbito das Ciências da Educação serem eles próprios sociólogos por formação inicial. Assim, a dualidade a que se refere parece-me incontroversa. E só a vejo como algo de positivo, porque mostra a boa recepção e influência da SE fora do âmbito estrito da sua área institucional de origem. E mesmo o facto de a investigação em Ciências da Educação estar desigualmente próxima da SE é um sinal de abertura e diversidade face à qual, segundo creio, a SE tem todo o interesse em estar atenta.

AD: A importância da formação de outros profissionais na área da SE parece estar ainda muito por explorar em Portugal, desde logo pela reduzida intervenção dos sociólogos em contextos educativos, como, por exemplo, nas escolas. Na sua opinião, que espaço poderá abrir-se ao trabalho dos profissionais da SE no nosso país?

SG: Os principais concorrentes dos sociólogos no espaço escolar são os psicólogos e assistentes sociais. Pela sua formação têm uma intervenção que logo à partida está bastante direccionada: os psicólogos na orientação escolar e profissional, no aconselhamento em geral, o que pode implicar contacto com as famílias dos alunos, os assistentes sociais no diagnóstico de situação social de «casos difíceis», o que também passa pela família. Isso retirou espaço à intervenção dos sociólogos e sugere que estes, em termos de especialização tradicional da disciplina, invistam não apenas na SE mas igualmente na sociologia da família. Conviria talvez ter uma ideia mais precisa da actividade dos sociólogos nas escolas, inquirindo junto a eles, debatendo com eles e assegurando troca de experiências, como triplo objectivo de reforçar a qualidade da sua intervenção, delinear estratégias de promoção das suas capacidades específicas ao nível da sua representação profissional, definir possibilidades de intervenção não exploradas ou insuficientemente exploradas. O mesmo procedimento podia ser seguido para outras instituições onde trabalham sociólogos ligados à educação ou à formação, como autarquias ou organismos da administração central

AD: Desde há alguns anos temos assistido, especialmente nos media, a um discurso crítico das pedagogias activas e sua linguagem, o discurso anti-"Eduquês". No âmbito destas críticas, a SE tem sido culpabilizada pelo "mau estado da educação". Como é que a SE deve lidar com este tipo de críticas?

SG: Não terá sido por acaso que o termo «eduquês» foi inventado por um ex-ministro da Educação. É bem possível que ele tenha dado jeito a quem, tendo responsabilidades na condução da política educativa, se tenha confrontado com a consciência dos custos políticos de medidas que deviam ser tomadas, mas que não o foram – precisamente devido a esses custos políticos. O andamento e o estado da educação escolar dependem principalmente de três ordens de factores: o volume e a estrutura da procura social da educação, a correspondente resposta da oferta educativa igualmente em termos de volume e estrutura, e a configuração institucional dessa resposta (neste último caso, por exemplo, a definição de ciclos de estudo, as condições de passagem de um ciclo para o outro, os currículos, etc.). Isto significa que a *política educativa*, através das suas medidas, mas igualmente através das suas omissões, tem um papel absolutamente crucial na definição da educação, da sua dinâmica e estado actual. É tendo isto bem presente que se pode perceber como o termo «eduquês», ao pretender designar um conjunto de ideias erradas e perniciosas largamente responsáveis por muitas das insuficiências que podemos encontrar no sistema educativo, e logo também como um sério obstáculo à melhoria do sistema, pode igualmente ter veiculado a ideia de que lidar com a educação não é coisa fácil, mas um caminho semeado de dificuldades e resistências – e ter contribuído assim para contornar medidas decisivas mas que implicariam elevados custos políticos (espero esclarecer melhor isto no decurso desta entrevista). Uma vez inventado o «eduquês» ele fez carreira, por assim dizer, e tem sido principalmente utilizado como arma de arremesso político no debate público sobre educação, quase sempre na base da polissemia e da imprecisão, como aliás convém a essa utilização. Mas assistiu-se também ao desenvolvimento de uma argumentação

científica à volta das consequências de determinadas ideias pedagógicas atribuídas ao educar. O que a meu ver só pode ser considerado como positivo. No entanto, de meu conhecimento, não chegou a haver qualquer debate. Penso de qualquer modo que os sociólogos devem defender que o debate sobre educação se desloque tanto quanto possível para o plano científico e nele participar com os seus recursos próprios. E é nesse sentido que devemos considerar como absurda, e denunciá-la como tal, a ideia de que uma área científica, SE, Ciências da Educação ou outra qualquer possa ser considerada *em bloco* como responsável pelos males da educação. Quem assim proceder deve ser convocado a especificar devidamente as suas críticas, indicando precisamente que propostas, que resultados da investigação tiveram as alegadas consequências, e através de que mediações.

AD: Que caminhos julga que a SE precisará de seguir no futuro para se afirmar?

SG: Creio que a SE tem tudo a ganhar se se abrir à renovação problemática e não se deixar encerrar na sua própria especialidade. Isso implica na melhor das hipóteses praticar a interdisciplinaridade, participar em programas de natureza transdisciplinar ou pelo menos, o que de qualquer modo já não é pouco, estar atenta à investigação em educação praticada fora do seu âmbito. Deixe-me ilustrar esta proposta a partir de um problema presente desde as origens da disciplina, o das desigualdades sociais perante a educação. Como sabemos, a SE dispõe sobretudo de dois modelos teóricos explicativos das desigualdades. Um deles está vocacionado para compreender as desigualdades de aproveitamento ou de rendimento escolar, e indirectamente para compreender as desigualdades de oportunidades educativas, uma vez que o aproveitamento se correlaciona com as características das carreiras escolares, em especial com a sua maior ou menor extensão. Foi desenvolvido, segundo modalidades diferentes, por B. Bernstein e P. Bourdieu e J.-C. Passeron. O segundo modelo orienta-se directamente para as desigualdades de oportunidades educativas, visto estar centrado nas decisões sobre as carreiras escolares, embora integrando o fenómeno da

desigualdade de aproveitamento. A sua autoria é de R. Boudon, foi retomado mais tarde por J. Goldthorpe e entretanto designado por modelo da aversão relativa ao risco. Embora apresentados frequentemente como concorrentes os dois modelos são na realidade perfeitamente complementares. Proponho discutir brevemente o primeiro modelo, que podemos aliás designar de culturalista, visto que assenta no pressuposto da afinidade/disparidade entre a cultura da escola e as culturas de classe. Desde meados dos anos 1990 que pude trabalhar dados nacionais sobre o ensino básico público, publicados pelo ME, a partir dos quais foi possível medir a relação entre origem social e aproveitamento (*Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*, Lisboa, Educa, 1996). Os tratamento dos dados revelou que a influência da origem social no aproveitamento é máxima nos dois primeiros anos de escolaridade, que no 3º e 4º anos se reduz para um pouco menos de metade e que este nível mais reduzido do impacto da origem social se mantém até ao 9º ano de escolaridade. Deste modo a escola reduz as diferenças de partida, quando podia reproduzi-las tendencialmente tal qual, ou ampliá-las. Não aparece assim como uma instituição tão desfavorável para os desmunidos como postulam os modelos culturalistas, mas, bem pelo contrário, como uma instituição *facultadora*. Em particular, se entre os dois primeiros anos de escolaridade e os subsequentes se reduzem as disparidades de aproveitamento devidas à origem social, isso significa que nesses dois anos a *progressão* das capacidades das crianças de famílias proletárias foi mais importante que as das outras crianças. O que tende a ser corroborado pelos trabalhos de Doris Entwistle e Karl Alexander, psicólogos americanos, por razões que não é possível desenvolver no âmbito de uma entrevista e como procurei mostrar (Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº18, 2002). Limite-me a referir ainda dois aspectos importantes dos modelos culturalistas, procurando «operacionalizá-los» em contexto escolar para em seguida os comentar à luz destes dados. Em matéria de linguagem (Bernstein): um aluno pode ficar

intimidado por uma linguagem do professor que não domina completamente e ficar inibido de intervir, além de perder informação; pode não encontrar a linguagem adequada para exprimir algo de importante que tem a dizer; se o fizer, a sua linguagem pode não ser valorizada pelo professor, independentemente da valia da mensagem; etc., etc. No que respeita ao capital cultural (Bourdieu e Passeron): um aluno pode exibir elementos de cultura extra-escolar, combinando-os adequadamente com elementos da cultura escolar e ser valorizado por isso. Ora, nem a linguagem nem o capital cultural parecem dar conta do momento em que as disparidades de aproveitamento são mais elevadas, isto é, nos dois primeiros anos de escolaridade, quando são aprendidos os rudimentos da leitura da escrita e do cálculo. Na realidade os modelos culturalistas parecem mais vocacionados para explicar as desigualdades uma vez estas aprendizagens realizadas de uma maneira ou de outra, no prosseguimento das carreiras escolares. Em contrapartida, parece mais adequado postular que as (des)vantagens que as crianças devem às suas origens sociais e que trazem para a escola são de natureza acima de tudo cognitiva. Fica de qualquer maneira em aberto a questão de saber até que ponto esta componente cognitiva não continua actuante ao longo da carreira escolar, a par da linguagem e do capital cultural (e de outros elementos dos modelos culturalistas), não sendo possível arbitrar na base do material empírico referido.

AD: A SE pode ser uma ciência neutra, descomprometida em relação à realidade, por outras palavras, como equaciona a questão da utilidade social da SE?

SG: Uma das características da prática científica é a neutralidade axiológica. Mas uma vez observado esse preceito e outros, os sociólogos devem estar disponíveis para que os resultados e mesmo a orientação dessa prática possam servir a comunidade. Foi na linha dos resultados e das reflexões da resposta à sua pergunta anterior que intervim num colóquio sobre a qualidade e a avaliação em educação (Conselho Nacional de Educação, *Qualidade e Avaliação da Educação*, Lisboa, CNE, 2002). Aí defendi que a organização tendencialmente anómica do ensino básico,

onde se combinam o número pletórico de disciplinas do 3º ciclo com o laxismo das condições de passagem de um ano ou de um ciclo para o outro, aparentemente orientado para não penalizar os mais desmunidos, corresponde de facto ao mais «reprodutor» dos modelos que é possível imaginar para uma escola de massas. Porque se a escola não se organiza para verdadeiramente mobilizar os seus actores e não facultar assim aos mais desmunidos o que só ela, escola, lhes pode facultar, isso corresponde simplesmente a maximizar a influência da família e a dar livre curso à reprodução.

AD: No final dos anos 80, em "A reforma do ensino um processo social" (Benavente, Costa e Grácio, 1989) alertava para "O divórcio entre ciência e política" (p. 159). Passadas mais de duas décadas, a relação parece ser mais estreita. Sociólogos e outros especialistas da área da educação têm-se envolvido de forma mais ou menos directa na própria política, bem como em estudos encomendados pelas instâncias políticas. Como vê a relação que a SE estabelece hoje com a política? Parece-lhe que esta maior relação trouxe ganhos à educação?

SG: A relação será mais estreita, como diz, mas cabe interrogarmo-nos sobre as suas consequências. E quanto a estas, lamento ter de o dizer, mas mantenho integralmente o diagnóstico: acção política e ciência continuam, pelo menos até à data, a apresentar lógicas perfeitamente distintas e divergentes. Poderíamos multiplicar as ilustrações, vou referir apenas algumas. Os sociólogos já se interrogaram sobre os efeitos do que poderíamos designar de ideologia educogénica, que de há muito está presente nos vários discursos sobre educação, e segundo a qual a educação escolar deve ser promovida a todo o custo, «à outrance», como diriam os franceses, porque isso é benéfico quer no plano individual quer no plano colectivo? Queira-se ou não, a associação sistemática e obsessiva entre o atraso educativo e o atraso económico, um tema de eleição da ideologia educogénica, sugere a centenas de milhares de homens e mulheres de condição proletária, de baixo nível educativo, muitos com salários e reformas baixíssimos, que trabalham ou trabalharam

duramente, que afinal é ou foi de bem fraca valia o seu contributo para a produção nacional. Não será que em matéria de violência simbólica é difícil encontrar melhor? Outro «must» da dita ideologia: a dramatização do abandono escolar. Não será que a ligação que o discurso educogénico estabelece entre o abandono escolar, o «risco», a marginalidade ou a «exclusão social», contribui afinal para promover o sentimento de marginalidade e a depreciação de si dos que abandonam a escola, e, logo, aquilo mesmo que pretende evitar? Esta ligação não tem ainda por cima qualquer fundamento objectivo. Ninguém está – à partida – condenado à indignidade por decidir que o melhor é ir trabalhar e deixar uma escola que já nada significa. Mostrei, com sólida base empírica (*Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*, Lisboa, Educa, 1996), que uma parte importante das nossas actividades económicas é sedenta, não de mais educação, mas de menos educação. Ainda muito recentemente deparei com inúmeros anúncios para candidatos a empregos proletários em vários números de um jornal diário que referiam expressamente o requisito da baixa educação escolar, sempre aquém do 9º ano. Outra infeliz consequência da educogenia: o prolongamento para 12 anos da obrigatoriedade escolar. Escolheu-se a fuga para a frente, quanto tudo apontava para que de uma vez por todas se depositasse maior confiança na escola e para o reforço do papel crucial do ensino básico, mantendo a obrigatoriedade de 9 anos, com simplificação curricular no 3º ciclo, dando realmente tempo aos jovens para estudar, individualmente ou cooperando entre si na realização de trabalhos, e para a introdução de exames nacionais em final de ciclo, única forma de os mobilizar efectivamente, no quadro de um nível de exigência bem calibrado e temperado. A nova obrigatoriedade é uma medida aparentemente e estranhamente tomada com total desprezo pelas características da nossa estrutura social, e não é necessário ser grande sociólogo para antecipar o rol e o tipo de problemas que a sua aplicação irá criar. É uma medida que além disso jogou com a aspiração popular de escapar aos empregos proletários, omitindo, é claro, que tal aspiração será

defraudada caso de uma forma ou de outra a obtenção dos diplomas do 12º ano se generalize efectivamente, segundo um processo clássico bem conhecido dos sociólogos. O facto de nenhum partido político se ter oposto à medida mostra aliás de modo flagrante como a acção política e a ciência seguem de facto caminhos totalmente diversos. Veja-se ainda como a introdução de exames nacionais dignos desse nome tem sido ao longo do tempo sistematicamente evitada pela acção governativa: era a este tipo de medidas e aos seus custos políticos que me referi atrás na resposta à sua pergunta sobre o «eduquês». Para o dizer rapidamente: é inútil tentar perceber a política educativa, sobretudo nos últimos 20 anos, e portanto o estado actual do sistema educativo, ignorando a que ponto ela tem sido orientada para o voto. Observe-se como é bem reveladora dessa lógica a argumentação que tem sido expandida contra os exames, unicamente centrada nos efeitos negativos das reprovações: ao desviar a atenção para os casos de reprovação, omitem-se os efeitos mobilizadores que o receio da reprovação inevitavelmente têm sobre a grande maioria dos estudantes. Pergunto: viu-se algum dos sociólogos ou outros especialistas da educação a que se refere denunciar esta espantosa falácia? É necessário ter presente que há cerca de 140000 professores do ensino básico e secundário enquanto os alunos são umas dez vezes mais, número que por sua vez deve ser multiplicado pelos membros das suas famílias. Só assim estamos em condições de perceber para qual dos dois pratos da balança pesa o voto. De outra maneira, como compreender a aversão governativa aos exames? E como compreender até o facto de recentemente a política educativa ter estado intensamente voltada para a carreira e avaliação dos professores, ou seja, ter colocado a pressão unicamente sobre uma das duas categorias dos actores da educação escolar, ignorando por completo a outra?

Próximos eventos

Conferência Internacional

SUCESSO ESCOLAR:

da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar

ISCTE-IUL, Lisboa | 28-29 Outubro 2011

Em 2008, o Ministério da Educação e a Fundação para a Ciência e a Tecnologia lançaram um concurso público para financiar investigações sobre o sucesso escolar. Considerou-se que, no mundo atual, uma via consensualmente aceite como estratégica para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades carecia, em Portugal, de pesquisas que não apenas aprofundassem o nosso conhecimento do fenómeno, mas também informassem políticas e práticas educativas mais eficazes e equitativas.

De facto, o insucesso escolar continua a marcar a experiência de milhares de jovens portugueses, condicionando as suas oportunidades futuras, o que se torna mais flagrante desde que somos parte do espaço europeu, onde nos situamos numa posição de contraste face aos outros países, ao nível das qualificações da população. E nem sempre este problema tem sido colocado, em toda a sua dimensão e complexidade, quer na agenda político-mediática quer na agenda da investigação. Em particular, o alargamento da escolaridade para o 12º ano, apoiada por diversos quadrantes da sociedade portuguesa, implica competências, estratégias e esforços renovados de todos os atores para que se torne uma realidade.

Neste concurso, foram seleccionados onze projetos, liderados por instituições científicas de prestígio de vários pontos do país e que se desenvolveram em 2009 e 2010. Tendo todos já terminado, pareceu-nos fundamental organizar um seminário em que se conheçam e discutam as conclusões destes onze estudos, contribuindo assim para aprofundar o conhecimento científico e o debate público neste domínio, inspirando e informando estratégias sustentadas que, tanto a nível local como central, possam efetivamente promover o sucesso escolar de todas as crianças e jovens.

Esta conferência tem ainda como objectivo promover a articulação entre as actividades de investigação e de ensino, integrando as actividades pedagógicas dos mestrados Administração e Gestão Escolar e Educação e Sociedade do ISCTE.

PROGRAMA

Dia 28. 14h30 [sexta-feira]

Conferência de Abertura. **Mark Warren**
(Harvard Graduate School of Education)

Dia 28, 16h30

MESA 1. O SUCESSO NOS INDIVÍDUOS

Moderação: Joaquim Azevedo (Univ. Católica)

Factores Preditores do Sucesso Escolar no Ensino Secundário | Manuela Ferreira, IP Viseu.

Impacte do nível de escolarização na empregabilidade juvenil: Portugal no contexto europeu | Luísa Oliveira, CIES/ISCTE-IUL.

(In)sucesso escolar dos descendentes de imigrantes: Origens nacionais e condições sociais e escolares na escola básica portuguesa | Teresa Seabra, CIES/ISCTE-IUL.

Análise Secundária dos Dados do PISA: Procurando Caminhos para o Sucesso Escolar | Joseph Conboy, FFC/FCUL.

Dia 29, 9h00 [sábado]

MESA 2. O SUCESSO NAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Moderação: Carlos Pinto Ferreira (GEPE)

Optimização do Ensino das Ciências Experimentais | Maria José Almeida, FCT/UC.

Concepções pessoais de competência de alunos e eficácia colectiva de turmas, professores e escolas | Luísa Faria, FPCE/UP.

Desenvolvimento linguístico como factor determinante no sucesso escolar do ensino básico e secundário. Ana Paula Mendes, UAveiro.

Os estudantes finalistas do ensino secundário em Portugal: condições e processos de orientação vocacional e estratégias de preparação do percurso académico ou profissional | Carlos Gonçalves, IS/FLUP.

Dia 29, 11h00

MESA 3. O SUCESSO NAS ORGANIZAÇÕES

Moderação: Maria de Lurdes Rodrigues (ISCTE-IUL/FLAD)

Sucesso escolar e perfis organizacionais. Um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa | Luisa Veloso, CIES/ISCTE-IUL.

Sucesso escolar nas escolas secundárias portuguesas: a importância da gestão do desempenho | Cláudia Sarrico, CIPES.

Observatório dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária | João Teixeira Lopes, IS/FLUP.

XI Congresso Galego-Português

Entre 7 e 9 de Setembro, realizar-se-á o XI Congresso Internacional Galaico-Português de Psicopedagogia, na Universidade da Coruña. Poderá consultar toda a informação em <http://www.udc.es/congresos/psicopedagogia/sycopost.html>

Da politicidade da educação (cont.)

Reafirmando, com Freire, a natureza política do processo educativo e a necessidade de "recuperação da política nas discussões sobre os assuntos públicos" (p.14), a educação *cosmopolítica* terá, então, um alcance significativo nas sociedades actuais, globais e assimétricas, na *conscientização*, na denúncia, na transformação das contradições sociais e das situações críticas que atentem contra a dignidade humana. Uma educação para os direitos humanos, de alcance cosmopolítico, contribuirá, segundo Estêvão, para o desenvolvimento de uma "participação política substantiva" e para o posicionamento democrático dos cidadãos perante a coisa pública. Não se ficando apenas na "reitorização das relações entre a escola pública e democracia", o programa da educação contempla igualmente o "modo como se estrutura e organiza a própria escola, como lugar de vários mundos, como lugar de uma poliarquia de princípios de justiça que requerem novas argumentações a favor da civilidade democrática e crítica" (p.15). Nas

últimas páginas do artigo Estêvão investe na defesa da educação *cosmopolítica*, uma proposta sensível às multiracionalidades mas que se opõe às lógicas de individualização dos projectos de vida, um ideário crítico promotor do "self cosmopolita participativo, integrado em redes de solidariedades locais e transnacionais de cooperação, mas também de oposição" (p.16), que tem "presente que cada vez mais os problemas e questões devem ser colocados em vários níveis para uma maior compreensão não apenas dos temas globalizados mas dos problemas mais próximos de nosso dia-a-dia, do nosso micro-contexto" (p.17).

A reflexão sociológica sobre *a coisa* educativa tem nestes dois textos espaço para se espriar, sublinhar e criticar, sendo que, por mais cépticos que sejamos aos argumentos aduzidos, teremos de concordar com a necessidade de olharmos a educação como fenómeno em défice de politização (ou politicidade), isto é, erodido no que alguns valores fundamentais diz respeito e cada vez mais *economicocentrado*. Ou então, de tão obnubilado que está, que os sociólogos da educação terão de ser ainda mais persistentes para ultrapassar "as cortinas de fumo" para se acercarem à compreensão deste objecto de estudo.

Colabore com a newsletter?

Sem qualquer ambição de exaustividade, a newsletter é um espaço criado pelos e para os associados, pelo que é fundamental a sua colaboração, na divulgação de informações que lhe pareçam relevantes, sobre tendências, debates, pesquisas, eventos, novidades editoriais, etc. Envie-nos o seu contributo para educacao@aps.pt.

Ficha técnica

Esta newsletter é editada pela coordenação da Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia (www.aps.pt), com o objectivo de fomentar a comunicação, cooperação e participação entre os sociólogos da educação portugueses. A secção constituiu-se em 2009 e é composta, actualmente, por 151 associados.