

SocEd 11

Jan 2012 | Newsletter trimestral

Secção de Sociologia da Educação
Associação Portuguesa de Sociologia

Editorial

As políticas educativas em curso: propostas para o debate

Por Ana Diogo [Universidade dos Açores]
adiogo@uac.pt

As políticas educativas constituem uma temática a que a sociologia da educação portuguesa tem estado particularmente atenta ao longo da sua existência. A produção de trabalhos académicos e a promoção de reflexões com alguma regularidade, de forma mais direta ou indireta, concorreram para a acumulação de um *corpus* de conhecimento, que foi incorporando a análise crítica das sucessivas medidas e reformas políticas neste campo. Trata-se, além disso, de um tema caro à comunidade de sociólogos da educação que em alguns momentos cruciais têm procurado intervir no debate público, através da desocultação de processos sociais e educativos em jogo. Recorde-se, nomeadamente, as reflexões lançadas nos finais dos anos 80 e início de 90, pela Associação Portuguesa de Sociologia e pela Secção de Sociologia da Educação, sobre a reforma educativa em Portugal.

Num momento como o que se vive atualmente, de crise económica e reconfiguração social intensas, as orientações políticas que estão em curso surgem como matéria em relação à qual a Secção de Sociologia da Educação julga ser importante, mais uma vez, contribuir com o olhar analítico e crítico deste campo. Além da preocupação, mais imediata, com o corte das despesas públicas na educação, algumas das medidas configuram visões sobre a educação e procuram produzir efeitos sociais que importa

descortinar, não esquecendo que qualquer política educativa é sempre uma tecnologia social.

Dedicamos, assim, este número da newsletter às políticas educativas mais recentes, publicando um conjunto de contributos de colegas que nos fizeram chegar as suas reflexões, na sequência do repto por nós lançado. Os três primeiros contributos versam sobre o ensino profissional, e em dois dos casos, sobre a recente experiência de introdução do ensino vocacional no nosso país.

Susana da Cruz Martins reflete sobre a implementação do ensino vocacional, sustentando-se no modelo alemão, para assim, destacar algumas das suas fragilidades como resposta aos desafios lançados pela atual reconfiguração das estruturas de atividade económica e mercado de emprego. No segundo contributo que se apresenta, Luísa Quaresma alerta para os riscos da dualização do sistema de ensino, em termos de desigualdades de oportunidades dos jovens, nomeadamente, ao nível da qualidade de ensino recebida, do desenvolvimento de competências e da carreira escolar. Ana Cristina Palos debruça-se sobre a crescente ênfase no ensino de carácter profissionalizante, enquanto política que visa a promoção da inserção profissional dos jovens, evidenciando alguns elementos que apontam para o carácter falacioso desse desígnio.

Num registo diferente, no quarto contributo, Almerindo Janela Afonso reflete sobre a própria análise sociológica das políticas educativas, alertando para a necessidade dessa se reger continuamente pelos critérios do trabalho científico, indo, assim, além do plano da produção ensaística e da tomada de posições individuais. Por último, Manuel António da Silva proporciona-nos uma caracterização do conjunto das políticas educativas em Portugal no início da segunda década do séc. XXI, destacando as dimensões neoconservadoras e economicistas que estas têm assumido.

Não esgotando, de modo algum, todas as questões que as atuais políticas educativas podem suscitar, estas reflexões fazem prova do interesse e rigor de análise que o tema pode merecer por parte dos sociólogos da

educação, evidenciado, desta forma, o papel que estes profissionais podem desempenhar, em termos de utilidade social.

Este número integra ainda uma entrevista a Carlos Alberto Gomes que, na linha das entrevistas que temos vindo a apresentar neste espaço, faz um balanço sobre o desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal e equaciona alguns dos seus principais desafios futuros, a partir do olhar de um sociólogo que trabalha neste campo desde meados dos anos 80.



I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação

III Encontro de Sociologia da Educação

O Não-Formal e o Informal em Educação: Centralidades e Periferias

25, 26 e 27 de março, 2013 | Instituto de Educação da UMinho

O I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, em paralelo com o III Encontro de Sociologia da Educação, subordinados à temática do *Não-Formal e do Informal em Educação: Centralidades e Periferias*, pretendem ser um espaço e tempo comum de reflexão alargada, atual e sistematizada sobre as formas, os contextos e os processos educativos e de aprendizagem que se vêm desenvolvendo sobretudo nas *periferias* e interfaces do sistema educativo, procurando convocar e pôr em debate abordagens teórica e concetualmente plurais sobre as relações e diálogos que se estabelecem quotidianamente entre os diversos atores, individuais e coletivos, que se movimentam e interagem no *campo* vasto e heterogéneo da Educação.

Às Ciências Sociais e às Ciências da Educação pedem-se contributos vários de investigação,

produção de conhecimento, reflexão e intervenção social e profissional, numa atitude de vigilância crítica permanente sobre a natureza e os sentidos das transformações que se vêm operando nas sociedades contemporâneas, numa altura em que aquelas formas de produção de conhecimento são, elas próprias, cada vez mais, desafiadas nos seus fundamentos teóricos e epistemológicos, e confrontadas com discursos contraditórios sobre a sua relevância social e educacional.

Programa

25 Março 2013 [segunda]

09.00 h – Abertura do Secretariado

09.30 h – Sessão de Abertura

10.00-11.15 h – Conferência de Abertura: *Everyday Learning and Education: Exploring the relationship between these two fields* – **Alan Rogers** (University of East Anglia, Norwich, UK / Uppingham Seminars)

Comentário: *Licínio C. Lima* (Universidade do Minho)

11.15-11.30 h – Intervalo

11.30-13.00 h – Painel I: *Ciclos de Vida e Aprendizagens*

Natália Fernandes (Coord.) (Universidade do Minho); *Vítor Sérgio Ferreira* (Instituto de Ciências Sociais -UL); *Manuel Jacinto Sarmiento* (Universidade do Minho); *Esmeraldina Veloso* (Universidade do Minho)

13.30-14.30 h – Almoço

14.30-16.00 h – Painel II: *Educação Não Formal e Contextos de Trabalho*

Maria Fernanda Martins (Coord.) (Universidade do Minho); *Paula Cristina Guimarães* (Universidade de Lisboa); *Leonor Lima Torres* (Universidade do Minho); *Armando Loureiro* (Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro)

16.00-16.15 h – Intervalo

16.15-17.45 h – Comunicações Livres

17.45-18.00 h – Intervalo

18.00-19.30 h – Conferência: *El Futuro del Aprendizaje: Entre el aulas sin muros y la educación sin escuela* – **Mariano Fernández Enguita** (Universidad Complutense de Madrid, Espanha)

26 Março 2013 [terça]

09.30-11.00 h – Conferência: *Entrando en la Dimensión Desconocida: La experiencia social adolescente y su proyección escolar* – **Xavier Bonal** (Universidade Autònoma de Barcelona, Espanha)

11.00-11.15 h – Intervalo

11.15-12.45 h – Painel III: *Metodologias de Investigação em Educação Não Formal e Informal*

Carlos Alberto Gomes (Coord.) (Universidade do Minho); *Bravo Nico* (Universidade de Évora); *Cármén Cavaco* (Universidade de Lisboa); *Sofia Marques da Silva* (Universidade do Porto)

13.00-14.30 h – Almoço

14.30-16.00 h – Painel IV: *Territórios, Culturas e Associativismo*

Maria Emília Vilarinho (Coord.) (Universidade do Minho); *João Teixeira Lopes* (Universidade do Porto); *Alcides A. Monteiro* (Universidade da Beira Interior); *Fernando Ilídio Ferreira* (Universidade do Minho)

16.00-16.15 h – Intervalo

16.15-17.45 h – Comunicações Livres

17.45-18.00 h – Intervalo

18.00-19.30 h – Conferência: *Educação Não-Formal e Movimentos Sociais* – **Maria da Glória Gohn** (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

20.00 h – Jantar do Colóquio

27 Março 2013 [quarta]

09.00-10.30 h – Comunicações Livres

10.30-12.00 h – Painel V: *O Escolar e o Não Escolar: Conceptualizações e Interdependências*

José Augusto Palhares (Coord.) (Universidade do Minho); *Pedro Abrantes* (ISCTE-IUL/CIES); *Isabel Baptista* (Universidade Católica); *Ana Matias Diogo* (Universidade dos Açores)

12.00-12.15 h – Intervalo

12.15-13.15 h – Conferência: *A Centralidade Emergente da Educação Não-Formal nas Agendas Políticas* – **Almerindo Janela Afonso** (Universidade do Minho)

13.15-13.30 h – Sessão de Encerramento

Comunicações

Foram admitidas propostas de comunicações que se adequaram ao tema geral do Colóquio/Encontro e que se inscreveram num dos seguintes subtemas:

- Jovens, experiências e aprendizagens
- Movimentos sociais, ambiente e educação
- Metodologias de investigação em Educação Não-formal e Informal
- Formação e aprendizagens em contextos de trabalho
- Territórios, cidade e serviços educativos
- Culturas, turismo e lazer
- Associativismo e dinâmicas educativas locais
- Culturas de infância, contextos e quotidianos
- Adultos idosos e educação
- Tecnologias e redes de aprendizagem
- Outros espaços e tempos de aprendizagens escolares

Entidades Organizadoras

Departamento de Ciências Sociais da Educação, Universidade do Minho

Secção de Sociologia da Educação, Associação Portuguesa de Sociologia

Asociación de Sociología de la Educación (ASE) – Espanha

Apoios: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Comissão Organizadora

Almerindo Janela Afonso (Coord.), Carlos Alberto Gomes, Esmeraldina Veloso, José Augusto Palhares, Maria Custódia Rocha, Emília Vilarinho, Fernanda Martins, Natália Fernandes, Cristina Fernandes, Carla Soares

Contactos/Informações

Secretaria do Departamento de Ciências Sociais da Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho

Campus de Gualtar, 4710-057 Braga

Cristina Alexandra Fernandes

(calexandra@ie.uminho.pt)

Tel: +351 253604279 Fax: +351 253604250

Email do Colóquio: icicse-iiise@ie.uminho.pt

<https://sites.google.com/site/iccseiiise/home>

Tema Central

A Sociologia antes as políticas educativas em curso

É importante que comunidade de sociólogos da educação participe, com os seus conhecimentos específicos, nos debates em torno das realidades educativas, sobretudo em momentos como o atual, em que estas se encontram, de alguma forma, em ebulição. Em resposta ao repto dos coordenadores da secção para uma reflexão sobre as políticas educativas em curso, desde um olhar sociológico, vários colegas fizeram-nos chegar as contribuições que se publicam em seguida.

Que escola queremos? Notas preliminares sobre a condução do sistema educativo

Susana da Cruz Martins
CIES, Instituto Universitário de Lisboa

A interrogação em epígrafe não é nova. Quanto à resposta o que temos tido são difíceis consensos e dúvidas persistentes. Se está consensualizada a ideia de que temos que ter uma população qualificada e que aí se joga verdadeiramente o desenvolvimento do país e até o crescimento económico (estrutural), as metodologias para a ação política têm tido dificuldade em encontrar caminhos comuns, flagrante sobretudo na transição entre os vários governos constitucionais. O trabalho mais ou menos concertado entre os que governam e influenciam os destinos do país em matéria educativa tem sido frágil. A resposta àquela questão parece, pois, alojar-se nas fissuras ideológicas de como concebemos as qualificações, os seus objetivos, os seus conteúdos e processos, e quem a elas deve aceder.

Sobre este novo ciclo de políticas ainda é difícil perscrutar os seus principais resultados e avaliações. Para o trabalho da sociologia é pouco segura a análise das políticas recentemente avançadas em matéria da educação. Mas existem algumas orientações

recentes às quais gostaria de dar maior atenção.

Refiro-me àquilo que tem vindo a ser proposto no âmbito do ensino profissional e suas consequências na estrutura e formato institucional do sistema educativo. Na última década, mas sobretudo a partir de 2005 e com a entrada em funções do XVII Governo, o sistema educativo português tem seguido um modelo próximo da *escola compreensiva*. Na Europa a sua melhor ilustração diz respeito à *gymnasium school* da Suécia, onde a diversidade formativa e curricular tem presença num único tipo de escola.

O que se começa a perceber através do desenho das propostas políticas (algumas ainda não firmadas em lei, mas já lançadas para a comunicação social como retórica de ensaio ou proposição de ação) é uma inflexão naquele caminho para uma aproximação a um modelo próximo do germânico, de separação formativa e institucional dos ensinos geral e profissional, criando fileiras educacionais separadas e com pouca mobilidade entre si em idades precoces. Esta orientação para a "dualização" do sistema, baseada numa formação profissional e técnica em instituições do trabalho, nomeadamente em empresas, lança uma boa parte dos jovens para uma formação mais de tipo "vocacionalista" em idade precoce – a sugestão recai sobre os 13 anos, idade em que ainda se frequenta o ensino básico unificado – e coloca dificuldades nas eventuais reconfigurações de percurso ou transição para uma formação numa escola secundária. Mesmo que se tratem de "barreiras" de carácter essencialmente simbólico ou até de reajustamento a regimes educativos muito diferenciados, não deixam de convocar para o sistema o espectro da segmentação e hierarquização das suas vias, sobretudo se à sua frequência estiverem associados determinados perfis de sucesso ou desempenho escolar.

Não se pode afirmar que esta discussão assente apenas em pareceres especulativos. Existe, pois, uma espécie de "jurisprudência" sociológica, a partir precisamente do modelo alemão, que dá a conhecer alguns dos seus resultados. O exemplo alemão não é propriamente um exemplo de fracasso na escolarização da sua população. Quando se

colocou a premência de escolarizar técnicos de nível secundário, este constituiu uma resposta muito eficaz numa estrutura de emprego com uma forte base operária (qualificada) e com um tipo de indústria que se valorizou e modernizou muito por conta destas qualificações. A Alemanha conta hoje com mais de 85% da população entre os 25 e os 64 anos com o ensino secundário como escolaridade mínima, mais de 10% acima do verificado para o conjunto da União Europeia (UE). A sua reunificação não constituiu um prejuízo à chegada deste patamar.

No entanto, se nos concentrarmos numa leitura dos dados para outros níveis de escolaridade, verificamos que a entrada no ensino superior alemão não tem, no contexto europeu, a mesma amplitude que a verificada noutros países, e nos últimos anos não se encontra propriamente em alargamento (veja-se os dados do Labour Force Survey no sítio do Eurostat, 2011). Na UE, são 18 os países que estão à frente da Alemanha na diplomação de jovens (entre os 25 e os 34 anos) com o ensino superior, encontrando-se nos mesmos níveis de aquisição de Portugal e da Bulgária, e portanto no segmento dos mais deficitários.

Ora, estando as estruturas de atividade económica a transformarem-se e o emprego a vazar o seu contingente no que se refere ao setor de atividade económica ligado ao emprego industrial, não se pode dizer que a Alemanha esteja neste momento a ser o melhor exemplo de capacitação e de incorporação das lógicas políticas e sociais de vanguarda no contexto europeu. Joga-se na educação terciária a possibilidade de se construir uma Europa cujo seu mercado de trabalho seja em grande parte ocupado por profissionais qualificados, alavancas primordiais na promoção de capacidades competitivas das populações num contexto mundial de crescente interdependência global. Estes desenvolvimentos são inexoráveis para aqueles países e regiões que queiram manter um lugar cimeiro nesses processos.

Portugal tem tido um problema de qualificação sobretudo ao nível do ensino secundário. O efeito funil na população escolar é muito evidente neste ciclo de escolaridade. E portanto não parece aconselhável a

segmentação, potencialmente segregadora entre sistemas e modalidades de ensino, em idades e níveis que antecedem o ensino secundário (aos 13 anos de idade, como sugerido pelo governo). Não optar por este modelo não significa prescindir do ensino profissional. Países como a Suécia e a Finlândia têm a maioria dos seus alunos inscritos no ensino profissional, mas fazem-no em *escolas compreensivas* que garantem um maior grau de integração dos sistemas e registam menores situações de desigualdade social na escola - aliás esse era o caminho que vinha sendo trilhado em Portugal e, gradualmente, um pouco por toda a Europa. Quanto aos conhecimentos e competências que o sistema consegue promover entre os seus alunos, os últimos dados do PIRLS e do TIMSS dão expressão a evoluções muito positivas para o caso português e de alguma moderação para sistemas como o alemão.

Se em relação a outras matérias a transformação anunciada das políticas educativas já está definida e em implementação, no que respeita às que se tem tido aqui em apreço isso ainda não se verifica. A ação governamental está mais num nível propositivo e de experimentação circunscrita do que de concretização e verificação de alguns dos efeitos - nas escolas e na relação com os seus principais protagonistas (professores, alunos, pais, etc.) - das suas medidas. Embora seja um exercício arriscado, podemos, no essencial, questionar os "indícios" de um modelo em definição. Afinal de contas, por agora é só isso que temos. Indícios.

Política Educativa e políticas educativas em Portugal

Manuel Silva
DCSE, Universidade do Minho

As políticas educativas em Portugal no início da segunda década do século XXI parecem claramente tributárias de uma combinação entre um ideário tipicamente neoconservador e elementos que poderíamos designar como 'economicistas', resultantes estes últimos do

programa dito de ajustamento estrutural a que o País tem estado sujeito desde 2011.

No momento em que nos encontramos ainda é cedo para saber se essas dimensões 'economicistas' irão evoluir de acordo com uma cartilha neoliberal (preferimos o conceito de pósliberal, sugerido por vários autores, dado que esse ideário nem seria novo e de liberal teria apenas a designação)¹, pois apenas possuímos elementos de racionalização radical da despesa do Estado com a educação, traduzidos pelas seguintes medidas de política educativa: aumento do número de alunos por turma, encerramento de escolas e aumento da carga horária dos professores.

Portanto, nenhuma destas medidas parece situar-se no domínio das que normalmente caracterizam a referida ideologia neoliberal, a saber: elaboração oficial de rankings de escolas, livre escolha parental das escolas e cheque-ensino, enquadrando deste modo uma nova forma de financiamento público da educação.

Por outro lado, apesar da racionalização do parque escolar e da conseqüente redução do número estruturas de gestão que, associada ao aumento do número de alunos por turma e da carga horária dos docentes (cuja conseqüência primeira será a diminuição drástica do número de professores), não vemos que o conceito de 'Estado mínimo', outra das características essenciais da retórica do neoliberalismo esteja a emergir, muito pelo contrário.

A partir daqui pensamos que a Política Educativa (policy na acepção anglo-saxónica e que pode ser interpretada como a dimensão axiológica e política que orienta a acção governativa) é, essencialmente, de raiz neoconservadora, pois o Estado continua sendo central não só na definição da Política, mas também das políticas, sejam elas estruturantes ou vulgares (veja-se a quantidade de normativos que têm vindo a inundar as escolas portuguesas desde 2005!) e na sua própria implementação, dando razão às críticas de hiper-centralismo que alguns

autores têm vindo a fazer às práticas do MEC nos últimos anos (sobretudo desde a governação de José Sócrates e do PS). Portanto, a descentralização (ainda que ténue) não constitui um elemento estruturante da actual prática governativa nem se vislumbra que venha a ser nos tempos mais próximos.

As duas dimensões essenciais à caracterização como neoconservadora da política educativa do ministro Nuno Crato tem a ver com o conceito de currículo e o de avaliação dos alunos. Assim, ao definir explicitamente um elenco disciplinar como nobre (português, matemática, ciências...) e outro, naturalmente, como acessório e, portanto, prescindível (educação física e todas as outras formas de expressão, reduzindo o tempo para outras dimensões curriculares não disciplinares até agora consideradas oficialmente como relevantes para a formação global das crianças e jovens), traduzido na distribuição da carga horária pelas diferentes disciplinas e ao generalizar a figura do exame nacional nos anos terminais de ciclo a todos os alunos, inclusive os portadores de deficiência ou sujeitos a programas específicos de ensino de acordo com a natureza da dificuldade escolar manifestada, o governo torna clara a sua opção política, que pode ser caracterizada pelo que já está consignado na literatura educacional como o regresso ao básico (back to basic), isto é, um retorno a formas de trabalho pedagógico, a modos de organização das escolas e a concepções de currículo que podem ser considerados como característicos de outras épocas, nomeadamente a primeira metade do século XX.

A reintrodução do dualismo educativo

Luísa Quaresma

Instituto de Sociologia, Universidade do Porto

O Ministério da Educação lançou, este ano letivo, uma experiência piloto no âmbito do Ensino Vocacional implementada, de momento, em 12 escolas públicas e privadas. Mediante o estabelecimento de parcerias entre os estabelecimentos de ensino e as

¹ Veja-se a este propósito Noam Chomsky (2000) e Immanuel Wallerstein (1995).

empresas/entidades/instituições localizadas na área geográfica, pretende-se “sensibilizar os jovens para a realidade empresarial envolvente e, por outro lado, possibilitar o estreitamento entre os universos empresarial e escolar”. O projeto tem como “público-alvo os alunos a partir dos 13 anos de idade que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino regular e procurem uma alternativa a este tipo de ensino, designadamente aqueles alunos que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos diferentes” (Portaria nº 292-A/2012, de 26 de Setembro).

De frequência facultativa e tendo sempre por base a anuência dos pais e um diagnóstico de avaliação vocacional elaborado pelo Gabinete de Psicologia da escola, estes cursos conciliam a formação académica nos bancos escolares com a formação prática no mundo empresarial. Na escola, os estudantes frequentam disciplinas das componentes Geral (Português, Matemática, Inglês, Educação Física) e Complementar (História, Geografia, Ciências Naturais, Físico-Química e, eventualmente, uma segunda língua estrangeira); em contexto empresarial, adquirem a formação vocacional e dão os primeiros passos na aprendizagem da profissão escolhida (eletricista, talhante, carpinteiro, massagista, socorrista...). Na linha das recomendações da OCDE, o objetivo é que, em 2020, haja 100 mil jovens a frequentar os cursos de aprendizagem, quadruplicando o atual número.

A reintrodução do dualismo educativo, abolido em 1975 em nome de um ideal de escola igualitária, tem vindo a suscitar, desde a década de 80, alguma controvérsia. No contexto atual de atrofia do mercado de trabalho e de desencanto perante a ineficácia da escola e dos diplomas universitários na inserção laboral dos jovens, o ensino vocacional ganha novo alento, emergindo, para os seus defensores, como uma das soluções para diminuir o desemprego juvenil e, ao mesmo tempo, para fomentar a competitividade da economia, assegurando ao tecido produtivo a mão-de-obra especializada de que carecerá. Na perspetiva ministerial, o projecto-piloto em análise não só responderá a estes objetivos, como evitará o insucesso e o abandono escolares por parte de alunos

inadaptados à vida académica. Nestes cursos de teor mais prático, eles encontrarão a motivação necessária para perseverar na escola e, ao mesmo tempo, as “ferramentas que lhes permitam vir a enfrentar no futuro, também, os desafios do mercado de trabalho” (idem).

Se a mais-valia do alargamento do leque de opções oferecidas pelas escolas não está em questão, já os possíveis impactos desta dualização nos suscitam algumas reservas.

A primeira objecção à bondade desta medida prende-se com o facto de ela ser aplicável a jovens em idades demasiado precoces (13 anos) para fazerem uma escolha autónoma, reflexiva e consciente do seu percurso vocacional. Tenderão, assim, a deixar-se “encaminhar” pelos serviços de orientação vocacional e também pelos pais, “despertados” do sonho de ter um filho com uma carreira escolar longa e bem sucedida e pragmaticamente aliciados com a promessa de uma empregabilidade rápida e garantida – ainda por comprovar – e de uma possibilidade de reconversão vocacional.

Efectivamente, a Portaria prevê a hipótese de estes alunos reverem as suas opções e retomarem o ensino regular no final do 6º ou 9º ano. A verdade é que as probabilidades de esta reconversão ocorrer se nos afiguram diminutas. O aproveitamento nas provas finais nacionais, exigido para a transferência de via de ensino, parece-nos, desde logo, um obstáculo intransponível para a maior parte destes jovens. Destinados a uma carreira escolar de curta duração e de matriz predominantemente prática², estes alunos suscitarão, quase inevitavelmente, fracas expectativas nos seus professores, que tenderão a aligeirar quer o nível e profundidade dos conteúdos teóricos leccionados quer a sua exigência avaliativa, comprometendo a sua já débil capacitação para serem bem sucedidos nos exames finais.

A OCDE alerta, aliás, para o perigo de estes cursos relegarem para segundo plano as competências académicas, assim pondo em causa “a aprendizagem para a vida, a

² 40% do tempo de formação decorre em contexto laboral.

cidadania efetiva e uma carreira de sucesso”³. Por outro lado, segundo a mesma organização, a especialização precoce e específica num determinado ofício poderá obstaculizar a adaptabilidade do jovem a um mercado de trabalho em transformação constante e cada vez mais exigente em termos de flexibilidade e de capacidade para adquirir novas destrezas.

A segunda reserva prende-se com o facto de este projeto-piloto, ao identificar como público-alvo alunos com repetências sucessivas, vir reforçar o estigma que já persegue todas as vias de ensino não regulares, dando força às representações do senso-comum que as associam a jovens problemáticos oriundos de meios sociais desqualificados, com baixos níveis de adesão ao projeto escolar e consequente envolvimento em dinâmicas de indisciplina e de violência. Sabendo nós que a escolha dos pais – nomeadamente dos mais “esclarecidos” – em termos de escola, de turma ou de via de ensino é fortemente condicionada pelo perfil escolar e social dos alunos que a(s) frequentam, parece-nos pouco provável que jovens com trajetórias escolares de sucesso sejam apoiados ou mesmo estimulados pelos pais e psicólogos vocacionais a encaminhar-se para estas vias.

Ao contrário do que esta medida pretenderia, está-se a reforçar tanto a segregação social e académica dentro da escola quanto a desvalorização das profissões a que estes cursos dão acesso e dos profissionais que as exercem. Não deixam de ser elucidativas, a este propósito, as palavras do Presidente da Associação Nacional de Jovens Agricultores que, em entrevista à RTP, deu conta da sua indignação face à hipótese de a agricultura integrar o leque dos cursos disponibilizados: “As pessoas que não têm aproveitamento noutra área vão para a agricultura?! (...) Não ponham a agricultura como um sector das pessoas que não têm capacidade”.

Acreditamos, pois, que a valorização das vias profissionais só será efetiva quando elas forem apresentadas como uma alternativa para todo e qualquer jovem, independentemente das suas aptidões e classificações escolares, e não

apenas, como agora acontece, para um público-alvo específico e negativamente conotado. A frequência destes cursos por públicos social e escolarmente “improváveis” não será, admitimos, “o coelho tirado da cartola” que erradicará a hierarquização simbólica entre vias de ensino; mas será, certamente, o primeiro dos muitos passos necessários para a diluição de um preconceito que sabemos estar enraizado, mas que acreditamos poder ser desconstruído, como tantos outros o foram ao longo dos tempos.

Ensino profissional e emprego juvenil: faz sentido insistir na fórmula?

Ana Cristina Palos
Universidade dos Açores

Na Região Autónoma dos Açores, considerando toda a oferta educativa existente no ensino secundário em 2011, incluindo o ensino privado e as escolas profissionais, temos taxas de escolarização significativamente baixas, com valores na ordem dos 60% para qualquer uma das idades ideais de frequência deste nível de ensino.

As medidas de política educativa assumidas na Região para o ensino secundário têm enfatizado, tal como no continente, a diversificação das ofertas educativas proliferando o número de modalidades de dupla certificação, com relevo para o ensino profissional. Ainda que continuemos a observar uma fraca expressividade numérica do ensino profissional e uma incipiente procura dos cursos tecnológicos no ensino secundário, as escolas profissionais têm contribuído para um aumento significativo da procura de ensino secundário. Atualmente, as 18 escolas profissionais qualificam mais de dois mil jovens sendo que, entre 2000 e 2010, é o subsistema formativo que regista um acréscimo de efetivos mais acentuado (taxa de variação positiva de 62%).

Segundo dados disponibilizados pelos organismos regionais (SREA), em 2010 há 17,1% de jovens desempregados no grupo etário dos 15-24 anos e desde 2009 que o desemprego aumenta significativamente na

³ Relatório Learning for jobs: summary and policy messages (OCDE), p. 4.

Região. Em consequência da crise financeira atual, a taxa média de desemprego juvenil aumentou substancialmente na generalidade dos países europeus (EUROSTAT).

Quando perspetivamos os últimos desenvolvimentos das orientações políticas na área da educação e formação na Europa, percebemos que se insiste no pressuposto de que o combate dos “elevados níveis de desemprego” exige uma melhoria de “competências” (Comité Económico e Social Europeu, 2012). A nível da Região Autónoma dos Açores, o programa do XI Governo Regional advoga “desenvolver o ensino profissional dotando-o de características que fazem com que hoje seja uma primeira opção para os jovens açorianos, que atende às necessidades de integração dos nossos jovens no mercado de trabalho”.

Num contexto de forte incremento do desemprego juvenil impõe-se uma questão crucial: porque continuam os decisores políticos a defender o reforço do ensino de cariz profissionalizante?

Porque é necessário gerir as tensões resultantes do facto de a escola continuar a não encontrar soluções para lidar com a diversidade social e garantir o sucesso educativo a todos os jovens. Entre 2000 e 2010 observamos, na Região Autónoma dos Açores, uma tendência de decréscimo das taxas de retenção no ensino secundário, que passam de valores na ordem dos 30 ou 35% (respectivamente, em 2000 e 2001) para valores na ordem dos 15% em 2008; mas em 2010 retomam-se os quantitativos do início da década e os valores das retenções passam a situar-se novamente em torno dos 30%. Para muitos jovens a escolha de um curso de formação profissional parece ser a alternativa ao abandono do sistema educativo depois de concluída a escolaridade obrigatória e, em muitos casos, a única oportunidade de obterem um diploma depois de terem vivenciado incursões mais ou menos tímidas, mas frustradas, a nível do ensino secundário. Decorrente, provavelmente, desta situação a estrutura etária desta população escolar aponta para idades avançadas em relação à idade ideal de frequência do ensino secundário. A grande maioria dos jovens que frequenta as escolas profissionais nos Açores

tem mais de 18 anos e destes, uma parte muito significativa, tem mais de 20 anos. Os alunos que, entre 2000 e 2010, estão numa escola profissional em idade ideal de frequência do ensino secundário são relativamente minoritários (entre os 17% e os 35%).

E se a aposta no ensino profissional de nível secundário é vista pelos decisores como fórmula que poderá obstar ao abandono e insucesso escolares e garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos, a Estratégia Europa 2020 vislumbra o ensino e a formação profissional de nível pós-secundário como “uma opção de carreira mais atraente para os jovens” (Comité Económico e Social Europeu, 2012). Reconhecemos aqui a perspectiva meritocrática, onde a generalização da educação parece ser tão importante quanto a sua diferenciação e onde a flexibilização das ofertas formativas, a pretexto de corresponder aos interesses e motivações dos jovens, contribui para uma repartição mais eficiente dos alunos nos subsistemas formativos, para diminuir a pressão sobre o ensino superior e “manter controlada a base social de recrutamento” (Alves, 2008, p. 225) deste nível de ensino.

O documento do Comité Económico e Social Europeu (2012) que temos vindo a citar enuncia que é aconselhável que as acções a empreender pelos países europeus em matéria de educação e formação antecipem as novas exigências em competências, provocadas pela modernização tecnológica, chegando mesmo a prognosticar que “as necessidades futuras em matéria de competências revelam um aumento da procura de qualificações de nível médio e superior até 2020 e um decréscimo da procura de trabalhadores com baixo nível de qualificações”. Reitera-se assim a noção de que a elevação dos níveis de qualificação é condição necessária para aceder ao emprego, e garantir a empregabilidade, escamoteando o contexto das próprias empresas e a repercussão que as situações de crise económica e de instabilidade têm sobre as suas estratégias de recrutamento.

Como refere Wuhl (1996), a educação e a formação não permitem agir sobre os processos de produção e organização das empresas, nem sobre “a negociação das

condições de recrutamento e de “reconhecimento salarial” da qualificação escolar (p. 240). Por outro lado, e como refere Castel (1998), as vantagens relativas que os não qualificados poderão retirar do aumento de qualificações desaparecem se, entretanto, o nível geral da formação da população se elevou.

Aliás, o crescente desemprego entre os jovens mais qualificados também contribui para demonstrar o caráter falacioso da relação linear entre formação e emprego, em contextos sociais onde os imperativos da flexibilidade e da competitividade são acompanhados por processos de racionalização e por processos de desregulamentação dos mercados de emprego (De Bandt, Dejourn e Dubar, 1995) e onde a restrição dos mercados internos de trabalho, a criação de formas atípicas de emprego, a deterioração das condições de trabalho e dos salários, são tidas como condições indispensáveis a tais processos de racionalização.

No contexto regional, o tecido empresarial é constituído, maioritariamente, por empresas de reduzida dimensão; em 2011, 81,5% das empresas açorianas têm menos de 10 trabalhadores (OEFP) e em 2010 a taxa de mortalidade das empresas (17,54%) regista valores superiores aos da natalidade (11,91%). Genericamente, são unidades produtivas pouco inovadoras, com limitada capacidade de investimento, fortemente dependentes de apoios estatais, o que configura um cenário de previsível acréscimo do volume global de desempregados, para o qual contribuirão certamente alguns dos jovens qualificados com um curso profissional.

Do ponto de vista da democracia, impõem-se políticas educativas que combatam as assimetrias regionais e as desigualdades de oportunidades educativas, que promovam o desenvolvimento cultural e a cidadania.

Referências

- Alves, N. (2008). Políticas de educação/formação de jovens: tensões e contradições. *Perspectiva, Revista da Universidade Federal de Santa Catarina*, 26 (1), 209-230.
- Castel, R. (1998). *Les métamorphoses de la question sociale – une chronique du salariat*. Paris: Éditions Fayard.

Comité Económico e Social Europeu (2012). *O ensino e a formação profissionais de nível pós-secundário como uma alternativa atrativa ao ensino superior (parecer de iniciativa)*. Jornal Oficial da União Europeia (2012/C 68/01)

De Bandt, J., Dejourn, C. e Dubar, C. (1995). *La France malade du travail*. Paris: Bayard Éditions.

EUROSTAT, Metadata (2011)

OEFP - Série Estrutura Empresarial do Observatório de Emprego e Formação Profissional, 2011

Programa do XI Governo Regional dos Açores SREA, *Inquérito Trimestral ao emprego de 2000 a 2011*.

Wuhl, S. (1996). *Insertion: les politiques en crise*. Paris: PUF.

Notas para uma sociologia da sociologia das políticas educativas

Almerindo Janela Afonso
DCSE, Universidade do Minho

Ao contrário de alguns outros países, a sociologia de educação em Portugal tem escolhido as políticas educativas como um dos seus objetos preferenciais de análise. Esse facto, aliás, constitui um dos lugares de relativa convergência das duas principais tradições (ou dos percursos não tão distintos como muitas vezes se supõe) que se foram construindo no *campo*: a sociologia da educação, que se referencia predominantemente à matriz da sociologia (ou da teoria sociológica); e a sociologia da educação, que se desenvolve por referência mais ampla às ciências da educação. Como as sinergias teimam em não ser (ou são escassamente) promovidas, e as fronteiras permanecem relativamente fechadas (frequentemente mais de um lado do que de outro), pode julgar-se erradamente que os trabalhos de sociologia da educação sobre políticas educativas traduzem sem ambiguidade as tradições ou os percursos a que aludi. Do meu ponto de vista, isso não acontece, como, aliás, pode ser empiricamente demonstrado.

Em qualquer dos casos, é fundamental que uma investigação mais aprofundada (expectável nomeadamente numa tese de doutoramento) contenha não apenas um

quadro teórico-conceitual explícito e uma clara opção metodológica, como se sustente igualmente num conjunto de dados empíricos, sistematicamente recolhidos e tratados a partir de uma variedade de técnicas congruentes, de modo a que, ao serem interrogados e postos à prova, se torne possível encontrar os sentidos manifestos e latentes numa dada política educativa (ou para a educação). Por isso, a análise sociológica das políticas educativas não deve esgotar-se nem confundir-se com trabalhos ensaísticos, mais ou menos impressionistas, que, sendo todavia importantes, se resumem muitas vezes à formulação de opiniões individuais e, na melhor das hipóteses, reforçam o espaço público democrático do debate e do confronto de valores e visões do mundo.

Para além dos trabalhos exclusivamente ou predominantemente direcionados para a análise das políticas educativas – nem sempre suportados, como seria desejável, por quadros teórico-conceituais suficientemente desenvolvidos –, proliferam as conexões (fortes ou difusas) com as políticas educativas, em variadíssimos trabalhos relativos a outros objetos de investigação. Trata-se muitas vezes, e sobretudo neste último caso, da mera evocação das políticas educativas como uma espécie de *pano de fundo* mais amplo para uma determinada investigação. Nada impede que essa opção seja válida e contribua para a consistência interna do trabalho. Porém, ao contrário, se a falta de consistência traduzir algo meramente ilustrativo, ainda que justificado pela suposta necessidade de uma contextualização mais ampla, não é desprezível o risco de as políticas educativas se constituírem como espécie de terreno baldio que todos atravessam para encurtar caminho ou para chegar ao destino por atalhos. Infelizmente, os exemplos não são difíceis de encontrar. Por isso, pergunto: Uma sociologia da sociologia das políticas educativas deverá ou não ter (também) em consideração estas conexões quando não quiser ficar apenas pelos textos e investigações que assumem as políticas educativas como objeto dominante ou exclusivo de investigação sociológica?

E, por enquanto, uma última nota. A avaliação das políticas educativas confunde-se frequentemente com a avaliação de projetos e

programas sectoriais. Neste sentido restrito e mais pragmático, são cada vez mais frequentes os trabalhos de avaliação nos quais são chamados a participar (por convite ou por concurso) os centros de investigação, ou mesmo alguns sociólogos individualmente considerados. Sabemos como são complexas (e frequentemente contraditórias) as relações entre a produção técnica e científica e a tomada de decisão política. A análise destes relatórios de avaliação não deixa, também por isso, de constituir um objeto interessante para uma meta-avaliação das políticas educativas.

Entrevista a...
Carlos Alberto Gomes
Universidade do Minho

Por José Augusto Palhares

Carlos Alberto Gomes licenciou-se em Sociologia no ISCTE no início da década de 1980 e ingressou na carreira académica, pouco tempo depois, na Universidade do Minho, na então designada Área de Análise Social e Organizacional da Educação. Ministrou a sua primeira aula no dia 21 de Novembro de 1983, no âmbito das licenciaturas em ensino, onde lecionou diversas disciplinas, entre as quais a sociologia da educação. Continua ligado à formação de professores, seja em contexto de sala de aula, nas graduações e pós-graduações, seja em múltiplas ações de reflexão e diálogo que sempre privilegiou nas escolas, ou mesmo em projetos de interação entre a academia e a organização escolar. Participou nas primeiras Jornadas de Sociologia da Educação, em Coimbra, em Março de 1991, uma organização conjunta da secção de sociologia da educação da APS e da secção de sociologia da educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, tendo, com Almerindo Afonso, organizado as respetivas atas.

Defendeu em 1998 a sua tese de doutoramento, intitulada *Conflito e cooperação na escola secundária portuguesa: uma análise sociológica da interacção na sala de aula*, um trabalho marcado pela inspiração da microsociologia e dos poucos na sociologia portuguesa que privilegiaram esta abordagem.

Presentemente tem direcionado os seus interesses investigativos para o estudo da cidadania e da participação cívica e democrática na escola pública.

José Palhares (JP): És um sociólogo que trabalha e investiga no campo educativo desde meados dos anos 1980. Que balanço é possível fazer desde este período em matéria de investigação e leccionação, mais particularmente da sociologia da educação?

Carlos Alberto Gomes (CG): Do ponto de vista da investigação portuguesa no campo da sociologia da educação o balanço parece-me positivo. A avaliar pelos vários e excelentes "state of art" produzidos por distintos colegas de profissão, em especial o Stephen Stoer e o Almerindo Afonso. Realizou-se muita pesquisa em temas académicos – projectos de dissertação de doutoramento e mestrado – projetos financiados por agências como a FCT ou instituições como a FC Gulbenkian, investigação não financiada, etc.

O meu balanço pessoal é bastante positivo do ponto de vista da leccionação da sociologia da educação, pois apesar das por vezes difíceis condições pedagógicas (turmas grandes, horários inadequados, etc) tem sido possível sensibilizar os alunos (futuros professores e educadores) para a perspectiva sociológica, para o olhar sociológico recorrendo a uma estratégia pedagógica muito centrada no diálogo, na realização de exercícios de interpretação e análise de textos com base em conceitos sociológicos, na realização de trabalhos de grupo (envolvendo sempre pequenas pesquisas empíricas, de natureza qualitativa).

Há algo que tenho procurado fazer na minha prática de ensino da sociologia da educação (uma disciplina em que, tal como noutras áreas da sociologia, é por vezes difícil distinguir teoria e ideologia): dar a conhecer as diversas perspectivas sociológicas evitando qualquer tipo de endoutrinação ou manipulação ideológica dos alunos. Para mim, o professor mostra, e os alunos (cidadãos jovens, ou menos jovens, mas já com um história pessoal, uma educação familiar, convicções pessoais, uma escala de valores, e, muitas vezes, opções ideológicas e até

político-partidárias) por sua vez, escolhem, ou, dito de outro modo, posicionam-se livremente.

Esta estratégia pedagógica não impede que o professor revele as suas opções e preferências, a sua visão do mundo e da sociedade. Trata-se, apenas, de evitar a tentação de conduzir os alunos para um certo ponto de vista, retirando-lhes a possibilidade de confronto com outras perspectivas ou visões. Para mim é muito importante contribuir para colocar os alunos em posição de iniciarem, por si próprios, uma viagem de descoberta da sociologia e da perspectiva sociológica. Acho que na medida do possível o tenho conseguido - nas aulas, nas orientações de teses - e, por isso, o meu balanço pessoal é positivo.

JP: Como é ser sociólogo da educação, hoje? Que constrangimentos? Que desafios?

CG: Não posso falar pelos outros. Eu, hoje, como ontem, sou um sociólogo cheio de entusiasmo: inquieto, atento, motivado. *J'adore* investigar, ensinar, falar com professores, alunos e pais nas minhas visitas já antigas e muito frequentes às escolas. Sou um sociólogo com "alto astral"! Tudo bem, portanto.

JP: Atendendo a que tens trabalhado mais no domínio das Ciências da Educação (CE), na formação de professores e de educadores, qual te parece ter sido o papel das CE no desenvolvimento da Sociologia da Educação portuguesa? Como é que se tem relacionado o conhecimento produzido entre as CE e a Sociologia e as Ciências Sociais? Não haverá duas sociologias da educação?

CG: Como já disse acima, estou convencido de que as ciências da educação proporcionaram um contexto muito favorável ao desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal. Também me parece que a sociologia da educação portuguesa – ou seja aquela que se dedica a iluminar sociologicamente as realidades educacionais portuguesas – está muito bem e recomenda-se. Nas ciências da educação – algo muito vasto e diverso, no campo científico e disciplinar – não sei. Mas a sociologia da educação tem um diálogo obrigatório e sempre presente com o campo das ciências sociais. Senão, como poderia ser, ela própria,

uma sociologia? Só duas? Eu vejo uma sociologia da educação marxista, neomarxista, weberiana, neoweberiana, durkheimiana, neodurkheimiana, interaccionista, fenomenológica, etno-metodológica, para não falar das sociologias idiossincráticas, pois cada sociólogo tem a sua "própria" sociologia, ou, pelo menos, pretende ter! Para mim não há sociologia, há sociologias, os sociólogos (as sociólogas) "pertencem" a várias e muitas vezes contraditórias e conflituais perspectivas teórico-ideológicas. Mas as pertenças teóricas e sobretudo ideológicas são raramente assumidas de forma explícita, apesar da enorme vantagem que teria para a compreensão dos textos, dos discursos e das análises sabermos de onde é que vêm, quais são os pressupostos ideológicos, as crenças, as representações que, de certa forma, comandam os discursos, as análises e as propostas de acção... Apesar de todos sabermos que há sociólogos democratas cristãos, social-democratas, liberais, neoliberais, socialistas, comunistas, anarquistas, etc. Como o meu amigo Almerindo Afonso gosta de dizer, "não votamos todos no mesmo partido", e ainda bem!

JP: Vivemos tempos pouco favoráveis na formação de professores e de educadores. Qual te parece ser o futuro da Sociologia da Educação? Haverá tempo e massa crítica para inverter esta tendência e buscar outras possibilidades?

CG: Só Deus sabe o futuro da sociologia da educação! Eu só pressinto que teremos de lutar para a não deixar desaparecer! Isto implica lutar, por exemplo, pela permanência das ciências da educação nas universidades, e em outros contextos de formação formal ou informal de professores e educadores!

JP: O discurso da sociologia da educação tem-se consolidado sobretudo em torno da escola e do sistema educativo. Não obstante se reconhecer que se tem vindo a operar um deslocamento para outras dimensões não-escolares, o certo é que a hegemonia do "escolar" permanece inabalável. Em tua opinião a que se deve esta situação?

CG: A hegemonia do escolar deve-se, em minha opinião, à importância decisiva da

escola como instituição social. Ela é simplesmente insubstituível. Mas não é tudo no universo da educação. O não-escolar é um mundo a descobrir!

JP: Sublinha-se, insistentemente, a distância entre os académicos e os profissionais do terreno que trabalham em educação e formação. Ou, por outras palavras, entre o teórico e o prático. Como superar essa distância? Faz sentido este debate?

CG: Quando se quer não há longe nem distância! Há que promover a aproximação e o diálogo, sem elitismos, mas também sem enclausuramento no mais arreigado senso comum auto-suficiente. Também aqui há muitas experiências de superação dessa divisão. A minha experiência é a de que há muitos "práticos" que gostam de conversar e dialogar com o "teórico". É o que se passa, por exemplo, nas minhas acções de formação nas escolas. É o que se passa também quando os académicos, "os teóricos", investigam e ajudam a realizar mudanças positivas agindo em conjunto com cidadãos práticos, em diversos contextos e situações.

JP: Parece haver algum distanciamento da sociologia da educação em relação às grandes questões da política educativa, sobretudo em relação a algumas medidas que há muito incorporam acervo crítico da disciplina. Qual achas que poderia ser o papel da sociologia da educação no espaço público? Um sociólogo apenas preocupado com a produção de conhecimento sobre os fenómenos educativos, ou um sociólogo empenhado em tornar útil o seu capital crítico-reflexivo?

CG: A produção de conhecimento pode estar ou não ligada a dinâmicas ou projectos de mudança social e cultural. Isso depende mais da apropriação política e social da sociologia e do seu potencial transformador. O interesse pelo acompanhamento e análise das políticas educativas é também muito variável entre os sociólogos, como nos é dado ver. Há quem se interesse sobretudo ou quase exclusivamente pela política educativa. E há outros interesses. Mas o sociólogo da educação que se preze está sempre atento às políticas educativas (em democracia pluralista, políticas levadas a cabo por diferentes partidos ou coligações de partidos, à direita ou à esquerda), mesmo que

investigue preferencialmente noutros campos. Já do ponto de vista da divulgação e aceitação da perspectiva sociológica na análise e na tomada de decisão sobre os problemas educacionais tenho algumas dúvidas. Talvez seja necessário realizar uma pesquisa específica sobre a influência social da sociologia em geral e da sociologia da educação em particular.

JP: Desde há algum tempo a esta parte tem-se vindo a assistir à recuperação de alguns objetos clássicos da sociologia da educação, como, por exemplo, a problemática das desigualdades sociais. Achas que isto configura a emergência e consolidação de uma de sociologia política da educação?

CG: Para mim a sociologia da educação foi sempre e sempre será uma sociologia política da educação, porque a análise sociológica sempre teve e sempre terá implicações sociais e sobretudo políticas. É genético, é o seu ADN, é a sua "doença infantil", como diria Lenine...

JP: Publicaste em 1987 um artigo na revista Sociologia – Problemas e Práticas ("A interacção selectiva na escola de massas"), onde, na esteira de Howard Becker, trazias para o debate na nossa comunidade educativa a noção de "cliente ideal". Não achas que há, hoje, a ideia que a escola pública se está a reorganizar em torno desta noção?

CG: O perfil do "cliente ideal" da escola depende das perspectivas políticas e ideológicas. A actual cultura social e escolar dominante é claramente meritocrática. Mas não me parece que em Portugal se esteja a organizar uma escola com intenções de favorecer deliberadamente e programaticamente determinadas classes ou grupos sociais dominantes, a vários títulos...É um problema mais complexo de relação entre a escola e a estrutura social, numa sociedade dividida em classes. E aqui é sempre importante reconhecer que há classes e grupos sociais que têm recursos (capitais) de vária ordem para - desafiando as políticas educativas igualitárias - desequilibrarem sempre a balança a seu favor, na competição social que se trava na relação com a escola. Para mim, na escola pública democrática todos os alunos são "alunos ideais", ou seja, cidadãos que não devem de modo algum ser

objecto de práticas de discriminação social. Por isso, quando escrevi o artigo sugeri aos professores que rejeitassem a noção selectiva e discriminatória de "cliente ideal", e que trabalhassem seguindo os ideais da igualdade e da justiça social. Mas como estamos hoje? Vamos investigar?

JP: Escreveste aquele artigo e investigaste no âmbito do doutoramento, durante a década de 1990, influenciado pelas correntes da microssociologia. A ideia que temos é que estas perspetivas foram abandonadas pela sociologia da educação? Também compartilhas esta ideia? A que se deve esse eventual desinteresse?

CG: A microssociologia dá muito trabalho! De facto penso mesmo que há, e sempre houve da parte de muitos sociólogos e cientistas sociais em geral, uma certa desvalorização de um tipo de sociologia que implica, quase sempre, um trabalho árduo, prolongado no tempo, que exige paciência e muita persistência, e cujos resultados demoram a chegar! A microssociologia parece pouco ajustada às pressões da produtividade académica! Por outro lado, senti várias vezes a presença hegemónica de uma certa hierarquia de *status no* interior da disciplina. Só o macro (ou mais do que isso) é que conta, é que é a verdadeira sociologia. O macro é que coloca as grandes questões sociais e políticas, trabalha com estruturas e movimentos sociais. Pretensão ilusória, a meu ver. Os outros níveis de investigação e análise, se não se fecharem, também são capazes de fazer o mesmo. A propósito, no meu artigo "micro" de 1987, sobre a interacção selectiva na sala de aula, eu procurava mostrar como certas práticas e dinâmicas interactivas só podiam ser compreendidas e explicadas se as relacionássemos com estruturas e questões políticas e culturais, com a estrutura de classes, com as estruturas e culturas profissionais, com as lógicas e práticas de discriminação social na sociedade e nas escolas. Sugeriria também que a superação democrática de tudo isso passava, em certa medida, pelo contributo da sociologia da educação na formação dos professores...

Muito obrigado pela colaboração!

Fim do mandato

Coordenação SocEd da APS

No término dos seus quatro anos de mandato, a coordenação da secção de Sociologia da Educação foi abordada pela direcção da Associação Portuguesa de Sociologia, no sentido de permanecer em funções por mais um ano, de forma a fazer as eleições coincidir com um congresso português de sociologia que deverá ter lugar em 2014, em data e local a designar. A coordenação aceitou, com a condição de realizar as eleições nesse ano, mesmo que o encontro da APS de 2014 não se venha a realizar.

END 2013

Lisboa, 1-3 Junho de 2013

A International Conference on Education and New Developments 2013 tem aberto o prazo para submissão de resumos para a apresentação de comunicações, até 28 de Fevereiro. Ver toda a informação em <http://www.end-educationconference.org/>

1º CIPED

Gaia, 28-29 Junho de 2013

O 1º Congresso Internacional de "Psicologia, Educação e Cultura" tem aberto o prazo para submissão de resumos para a apresentação de comunicações, até 31 de Março. Ver toda a informação em <http://pec.ispgaya.pt/>

EDULEARN13

Barcelona, 1-3 Julho de 2013

A 5th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN13) tem aberto o prazo para submissão de resumos para a apresentação de comunicações, até 27 de Março. Ver toda a informação em www.edulearn13.org

ICAICTE2013

Hainan (China), 20-22 Setembro de 2013

A International Conference on Advanced ICT (Information and Communication Technology) for Education, edição 2013, tem aberto o prazo para submissão de resumos para a apresentação de comunicações, até 27 de Março. Ver toda a informação em <http://www.icaicte2013.org/>

Disponível online

Arquivos da Sociologia da Educação Espanhola

Devido ao esforço de alguns sociólogos da educação espanhóis, tem-se vindo a alargar de forma significativa os arquivos disponíveis online de trabalhos realizados neste campo. Neste sentido, chamamos à atenção para a disponibilização recente de todos os artigos publicados nas revistas *Tempora* e *Educación & Sociedad*, assim como das comunicações apresentadas em todas as Conferencias de Sociologia da Educação (desde 1990) e nas sessões do grupo de trabalho 13 (dedicado à Sociologia da Educação) nas várias edições do Congresso Espanhol de Sociologia da FES. Ver em <http://es.scribd.com/>

Como colaborar?

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.