

SocEd 14

JAN 2015 | Newsletter trimestral

Secção de Sociologia da Educação
Associação Portuguesa de Sociologia

Editorial

A sociologia da educação entre passado, presente e futuro

Por Mariana Gaio Alves

[FCT - Universidade Nova de Lisboa]

A sociologia da educação tem origens históricas que se confundem com o surgimento da própria sociologia enquanto disciplina científica em Portugal, sendo que devemos a vários sociólogos, individualmente e em equipa, a dinamização de atividades nesta área antes mesmo da organização da Associação Portuguesa de Sociologia em secções temáticas.

É por reconhecermos e valorizarmos essa tradição que a atual equipa de coordenação da secção decidiu assumir o desafio de contribuir para a valorização da sociologia da educação, coordenando a respectiva secção temática e contribuindo para apoiar o desenvolvimento deste domínio científico de ensino e investigação. Neste sentido, a elaboração da presente newsletter pretende ser um sinal da continuidade que queremos assegurar relativamente ao trabalho que vinha sendo desenvolvido pela anterior equipa de coordenação, composta por Ana Matias Diogo, José Augusto Palhares e Pedro Abrantes.

De facto, consideramos importante manter a newsletter como meio de disseminação de ideias, notícias, conhecimentos, eventos e reflexões entre os associados sobre temáticas

de interesse comum. Assim, neste número destaca-se a entrevista a Almerindo Janela Afonso que enriquece, precisamente, reflexões e debates sobre o passado, presente e futuro da sociologia da educação em Portugal. Adicionalmente, como novidade na estrutura da newsletter salientamos a inclusão, a partir deste número, de uma secção destinada a noticiar, sem pretensões de exaustividade, teses de doutoramento em sociologia da educação recentemente apresentadas em provas públicas. Gostaríamos, posteriormente, de vir a introduzir outras secções resultantes, por exemplo, de reflexões relativas a projetos de intervenção e a atividades profissionais de sociólogos, para as quais também queremos contar com a colaboração dos membros da secção.

Importa realçar que um dos pontos importantes do programa com o qual nos candidatámos à coordenação da secção é a intenção de manter e fomentar os laços de cooperação entre os sociólogos que, em diferentes países, elegem os fenómenos educativos como objeto privilegiado de investigação e/ou de intervenção. Consequentemente, a coordenação da secção encontra-se presentemente a organizar a 1ª Conferência Ibérica de Sociologia da Educação de que damos notícia nesta newsletter. Trata-se de uma iniciativa que visa proporcionar oportunidades de conhecimento mútuo e de debate profícuo relativamente a pesquisas e experiências em curso em Portugal e Espanha, pois ainda que estes dois países sejam vizinhos constatamos que nem sempre os sociólogos da educação que participam nas duas associações nacionais partilham perspetivas e debates. O tema do encontro é “A Educação na Europa do Sul: constrangimentos e desafios em tempos incertos”, o qual é, em nossa opinião, particularmente relevante e adequado a uma conferência ibérica de sociologia da educação na atualidade.

Contamos com a participação de todos nesta conferência, assim como nas atividades

dinamizadas pela nova coordenação da secção temática, de modo a enriquecer o património da sociologia da educação em Portugal e contribuir para o desenvolvimento desta área científica no futuro.

Notícias

Iª Conferência Ibérica de Sociologia da Educação: “A Educação na Europa do Sul: constrangimentos e desafios em tempos incertos”, FCSH-UNL, Lisboa, 9-11 de Julho de 2015

Temos muito gosto em anunciar que terá lugar em Lisboa no próximo mês de Julho de 2015, a Iª Conferência Ibérica de Sociologia da Educação. Trata-se de uma organização conjunta da Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia e do Comité de Investigação 13 da Federação Espanhola de Sociologia, correspondendo respectivamente ao IV Encontro de Sociologia da Educação da APS e à XVII Conferência de Sociologia da Educação da Federação Espanhola de Sociologia.

Pretende-se que este evento constitua uma oportunidade para aprofundar o conhecimento mútuo entre sociólogos da educação em Portugal e Espanha que, muito embora sejam países vizinhos, nem sempre dispõem de oportunidades de encontro e debate entre si sobre problemáticas que lhes interessam especificamente, como seja a dos desafios e constrangimentos com que na atualidade se confronta a educação no sul da Europa.

Prevê-se que informações mais detalhadas e o pedido de propostas de comunicações sejam divulgadas no início de Fevereiro.

“Entre Crise e Euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal” organizado por Benedita Portugal e Melo, Ana Matias Diogo, Manuela Ferreira, João Teixeira Lopes, Elias Evangelista Gomes, Porto, Dezembro de 2014.

Este e-book, relativo ao IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação que teve lugar no Porto em Junho de 2014, acaba de ser editado. Como se pode ler na introdução, o livro reúne a maioria das 72 comunicações apresentadas nesse colóquio e revela bem como a investigação produzida nos dois países se tem desenvolvido em torno de temas comuns. Assim sendo, o livro organiza-se em cinco secções temáticas: “Entre escolhas, formações e mandatos: (re)construções da profissão docente”; “Infância e juventude: culturas, experiências e transições”; “Famílias, usos das TIC e papel dos media na educação”; “Desigualdades educacionais: escolas, construção das (in)justiças e procura da qualidade”; “Políticas de escolarização, compensação e avaliação”. Convidamos à leitura deste livro que pode ser acedido no endereço: <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id022id1450&sum=sim>

Teses de Doutoramento em Sociologia da Educação

**Doutoramento em Ciências da Educação,
especialidade em Sociologia da Educação,
Universidade do Minho**

Título da Tese: Trabalho, Educação e Currículo do Ensino Médio: Um estudo a partir das perspetivas de professores e alunos numa escola na Amazônia

Autor: José Da Silva Macedo

Composição do júri:

Presidente: Doutor José Augusto de Brito Pacheco

Vogais: Doutor Almerindo Janela Gonçalves Afonso, Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho; Doutora Maria de Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho (orientadora); Doutora Maria Natália de Carvalho Alves, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; Doutor João Carlos Pereira Caramelo, Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto; Doutor José Augusto Branco Palhares, Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho; Doutora Maria Fernanda dos Santos Martins, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Data da prova: 15 de maio 2014

Resumo: Historicamente o contexto amazônico tem sido fortemente marcado por diversos fatores de viés econômico, social e político que diretamente interferem no processo de reprodução social de homens e mulheres e na atuação das organizações públicas que existem naquela região. Este estudo busca compreender de que formas o trabalho está presente no currículo do ensino médio enquanto dimensão da formação de crianças e jovens estudantes. O conjunto de análises teóricas exploradas dá conta que é num contexto urbano e industrial que o trabalho e educação passam a se relacionar, visto que o processo produtivo e a vida urbana requerem uma formação mais sistemática dos sujeitos, no sentido de enfrentarem o mundo do trabalho e outras práticas sociais. Exigindo um novo princípio educativo para as escolas em todos os níveis de ensino, tornando o trabalho elemento estruturante como ponto de largada no processo de construção de sujeitos mais ativos. Quanto mais avança o

processo de industrialização, mais se cobra a necessidade de expansão da educação escolar e em decorrência de uma organização curricular capaz de responder às exigências do mundo do trabalho e de outras práticas sociais. As complexas relações entre trabalho, educação e currículo, sinalizam para um mundo do trabalho que parece contribuir na formatação de um campo de currículo ancorado na transposição dos conceitos do campo científico para as disciplinas escolares propiciando o aparecimento do campo de currículo enquanto objeto específico de estudos e pesquisas por diversas teorias. Ficando a impressão de que não podemos olhar para o currículo de maneira inocente, em razão daquele ser um território de produção e criação de significados sociais. Com o intenso processo de industrialização que culminou com a massificação escolar haverá uma melhor "preparação para o trabalho" por parte dos sujeitos, no sentido de atender às exigências demandadas das relações produtivas e sociais, impactando a estrutura política dos sistemas de educação. No processo de coleta dos dados realizada numa escola no município de Igarapé-Açu/Pará, utilizou-se a entrevista semiestruturada junto aos atores, professores(as) e alunos(as) do ensino médio. É bastante evidente na escola investigada que as articulações estabelecidas entre trabalho, educação e currículo em atividades de sala de aula apontam para um campo curricular que abriga um trabalho ancorado numa base em que as áreas do saber se dão através de um currículo tipo coleção, construindo um conhecimento

desintegrado e uma formação deficitária. As análises apontam também para um currículo que parece produzir aprendizagens de assuntos e práticas que não se correlacionam, mas que alimentam relações de conformidade concomitante a ações pedagógicas que podem propiciar mudanças sociais. Acredita-se que este estudo pode contribuir para a reflexão sobre as contradições existentes entre o

currículo que se analisa, na perspetiva de alunos e professores, e o que se aponta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, envolvendo as relações existentes entre trabalho, educação e currículo e as suas implicações para a região em que a pesquisa teve lugar. É dentro desse território de relações entre o trabalho e a educação que o conhecimento deve ser o eixo de compreensão do trabalho enquanto princípio educativo, no sentido de construir uma formação mais integrada, onde o trabalhador e cidadão atue em torno de relações que permitam compreender e transformar o espaço em que residem. Nesse sentido, a escola secundária ou de ensino médio, enquanto espaço de formação, pode tornar-se uma vigorosa ferramenta na constituição de sujeitos produtivos, mas também comprometidos na construção de relações que atenda as necessidades atuais sem comprometer as gerações futuras.

**Doutoramento em Ciências da Educação,
especialidade em Sociologia da Educação,
Universidade do Minho**

Título da Tese: As Organizações Educativas e as Políticas de Avaliação do Desempenho Profissional Docente: As Consequências Pessoais, Profissionais e Organizacionais da Avaliação do Desempenho Profissional Docente

Autor: Maria do Carmo Martins Moreira

Composição do júri:

Presidente: Doutora Laurinda Sousa Ferreira Leite

Vogais: Doutor Licínio Carlos Viana Silva Lima, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho; Doutor Domingos Manuel Barros Fernandes, Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; Doutora Isabel Maria

Alves e Menezes Figueiredo, Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; Doutor Almerindo Janela Gonçalves Afonso, Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho; Doutora Manuel António Ferreira da Silva, Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Orientador).

Data da prova: 12 de maio 2014

Resumo: A avaliação do desempenho docente em Portugal, e à semelhança do que acontece noutros países, tem vindo a assumir uma importância cada vez maior no contexto das políticas educativas, adquirindo, entre nós, uma elevada centralidade com o XVII governo constitucional. É com este governo que a preocupação com esta dimensão da avaliação se torna ainda mais visível, considerando o Ministério da Educação que os professores são os principais responsáveis pela melhoria da qualidade educativa e, conseqüentemente, pelos resultados escolares dos alunos, por um lado, e que a definição e implementação de um modelo de avaliação que distinga os professores em função do mérito seria condição fundamental para a dignificação da profissão docente e para a motivação dos professores, por outro. A avaliação dos professores parece ser, assim, a chave para a resolução dos principais problemas educativos. Para a concretização de tais propósitos, são promulgados diferentes normativos que sustentam teoricamente a definição e implementação do "novo" modelo de avaliação, obrigando a alterações significativas, particularmente ao nível da estrutura da carreira docente. De acordo com o regulamentado, e num processo estritamente associado a uma cultura meritocrática, os professores passam a ser avaliados com base nas seguintes dimensões: vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar; e desenvolvimento e formação profissional ao

longo da vida. No entanto, o mérito, traduzido nas menções avaliativas de Excelente e Muito bom, só pode ser reconhecido/atribuído a uma percentagem pouco significativa da população docente integrada na carreira, respetivamente, 5% e 20%. Enformada pelas orientações emanadas da administração central e num processo de "avaliação interna", a avaliação passa a ser realizada pelos "pares", com poderes legitimados pelo acesso à categoria de professor titular ou outros, e a ter consequências previstas aos níveis de progressão na carreira e de atribuição de prémios, ainda que estes prémios (redução do tempo de permanência no escalão e o prémio de desempenho) se destinem apenas a 25% da população docente (professores com classificação de Excelente ou Muito bom). No quadro do que é referido, a autora analisa o modo como os diferentes atores educativos (avaliadores e avaliados) percecionaram o modelo de avaliação de desempenho dos professores e a sua implementação num contexto educativo específico e, ainda, as consequências pessoais, profissionais e organizacionais daí resultantes. Num contexto em que é genericamente aceite que a avaliação do desempenho é condição necessária e indispensável para a melhoria da qualidade educativa, a autora recorre a uma matriz essencialmente qualitativa e ao estudo de caso para analisar o impacto do "novo" modelo de avaliação de professores. No caso estudado, a autora conclui que as mudanças resultantes da implementação do "novo" modelo de avaliação se distanciam em muito daquilo que, de acordo com o Ministério da Educação (legislador), eram os seus propósitos iniciais. Constata-se que a avaliação de professores em nada contribuiu para a melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria dos resultados escolares e para o desenvolvimento de ambientes facilitadores de inovação e de desenvolvimento profissional. Do mesmo modo, a autora verifica que a avaliação de desempenho não foi capaz de influenciar positivamente a motivação, o desempenho e

as competências dos professores, as relações interpessoais e o ambiente educativo. A autora conclui ainda que este modelo de avaliação se traduziu num processo demasiado burocrático que serviu essencialmente para consumir tempo e esforço a todos os envolvidos (avaliadores e avaliados), desviando-os do essencial da sua ação profissional, afetando, assim, os valores invocados na legitimação do processo.

**Doutoramento em Ciências da Educação,
especialidade em Sociologia da Educação,
Universidade do Minho**

Título da Tese: O Processo de Bolonha e a Avaliação das Aprendizagens: Um estudo de práticas em Mudança

Autor: Ana Maria Magalhães da Silva Morais

Composição do júri:

Presidente: Doutor José Augusto de Brito Pacheco

Vogais: Doutor Almerindo Janela Gonçalves Afonso, Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho (orientador); Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho (orientadora); Doutora Maria de Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho; Doutora Preciosa Teixeira Fernandes, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia da Universidade do Porto; Doutor Manuel António Ferreira da Silva, Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho; Doutor José Brites Ferreira, Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Leiria.

Data da prova: 7 de novembro 2013

Resumo: Os fundamentos do Processo de Bolonha assentam em pressupostos de necessidades de uma sociedade do conhecimento, dotada de desenvolvimento cultural, científico e tecnológico. Nesta visão de ensino superior são estabelecidos objetivos a atingir pelas instituições, públicas e particulares, nomeadamente, na dotação da autonomia individual e no culto do rigor, sendo colocada a ênfase nos sujeitos enquanto agentes de desenvolvimento económico, social e cultural. Neste contexto, a preparação, formação científica e pedagógica dos professores do ensino superior privado, ocupa um lugar de relevo no seio das instituições, para garantir uma educação de nível superior centrada na qualidade. Parece ser uma prioridade, nestes termos, a facilitação dos processos de formação dos professores. O professor desempenha no contexto educativo um papel essencial no desenvolvimento do conhecimento dos alunos através da linguagem, o que implica uma reflexão constante sobre os processos desse desenvolvimento. No referencial sócio construtivista, a educação e os fenómenos educacionais são considerados como processos em movimento e em transformação, dentro de um sistema contextualizado, em termos organizacionais, histórica e socialmente. Sócio construtivismo e desenvolvimento fundem-se conceptualmente no processo de ensinar e de aprender no ensino superior. A reflexão representa nesta fusão a essência da compreensão, em que o professor ensina a construir o conhecimento e a refletir, sendo o aluno responsável por essa reflexão. Neste quadro de

mudança caracterizado pelo Processo de Bolonha, admite-se a evidência da utilização de estratégias por parte do professor enquanto investigador. A investigação-ação pode desempenhar um papel de relevo no desenvolvimento de competências pessoais, nomeadamente quando integrada numa abordagem situacional-contextualizada e dialógica, onde são criadas condições para o

exercício da liberdade e desenvolvimento do pensamento crítico. A leitura da avaliação e das suas funções neste contexto é feita numa ótica de mudança como resposta às exigências das diferentes conjunturas da sociedade atual, pelo relevo que lhe é atribuído como elemento de articulação e integração do ensino, aprendizagem e currículo, ao serviço do sucesso escolar. O modo como os alunos entendem a avaliação condiciona a sua aprendizagem e consequentemente determina o modo como aprendem. A avaliação formativa constitui uma estratégia de inovação pedagógica, que antevê o envolvimento constante, consciente e refletido dos estudantes, sendo a modalidade de avaliação que permite e compromete o recurso a procedimentos e instrumentos de avaliação e de autoavaliação muito diversos. O presente trabalho procura ir de encontro aos princípios de desenvolvimento profissional dos docentes, ao considerarmos a profissionalidade do professor pela apropriação de um saber construído e sustentado pela reflexão. Partindo destes pressupostos, a avaliação é indissociável da educação e da formação, e convida o professor enquanto avaliador a refletir sobre os seus atos e, a compreender a interação que esta favorece particularmente na sala de aula. O estudo teve como objetivo compreender as conceções e práticas de avaliação dos professores de um instituto de ensino superior particular em saúde, no contexto de mudança protagonizado pelo Processo de Bolonha, visando a superação dos défices resultantes de uma formação profissional não orientada para o ensino. A pesquisa incidiu sobre as práticas de 5 professores profissionais de saúde e sobre os seus 177 alunos, em exercício nos anos letivos de 2009/2010 e 2010/2011, do 2º, 3º e 4º ano dos cursos de licenciatura em tecnologias da saúde e enfermagem. Foram utilizadas diversas fontes de evidência: registos de reuniões de acompanhamento dos projetos, entrevista, registos de autorreflexão docente e inquéritos a alunos e a professores. A análise e o tratamento dos dados da investigação foi

maioritariamente qualitativa, com recurso ao software de análise de conteúdo NViv07, complementada com a análise do discurso escrito. Para tratamento e análise das evidências quantitativas recorreu-se ao software de gestão de dados Excel. Os resultados do estudo de caso realizado demonstram, entre outras evidências, a importância do desenvolvimento de projetos desta natureza, compatíveis com os princípios de investigação das práticas, numa perspetiva de educação transformadora dos sujeitos em formação. Foi possível verificar a mudança, concretizada na introdução efetiva de práticas consideradas inovadoras pelos estudantes, nas conceções da avaliação nos professores e nas perceções dos alunos, e uma maior participação dos estudantes nos processos, congruente com o modelo de Bolonha.

Entrevista a...

Almerindo Janela Afonso
Instituto de Educação
Universidade do Minho

Por Leonor Lima Torres
[Universidade do Minho]

Almerindo Janela Afonso é sociólogo, doutor em educação (na área de conhecimento de sociologia da educação), professor associado e diretor do Departamento de Ciências Sociais da Educação, da Universidade do Minho. É membro de várias organizações científicas, entre as quais a Associação Portuguesa de Sociologia. Publicou vários livros e dezenas artigos em revistas nacionais e estrangeiras e recebeu o prémio “Rui Grácio - 1999”, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. É membro do Conselho Nacional de Educação e Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Nota Prévia: O segundo ciclo de entrevistas iniciado em 2014 retoma a matriz de questões utilizada pela anterior equipa coordenadora da Seção, ajustada e complementada em função do perfil do entrevistado.

Leonor Torres (LT): 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 lecionação, mais particularmente da sociologia da educação?

Almerindo Janela Afonso (AJA): A sociologia da educação em Portugal, como sabemos, teve uma grande expansão com as licenciaturas em ensino, nomeadamente as que adotavam o chamado modelo integrado de formação de professores. Mas acompanhou também o crescimento da pós-graduação (mestrados académicos, mestrados profissionais e doutoramentos) e a profissionalização de professores em serviço, com as diferentes variações que esta teve ao longo do tempo. A minha experiência de lecionação vem essencialmente destes cursos (e posso dizer que foram anos de grande entusiasmo com a docência e com a sociologia da educação). Em termos de investigação, comecei pela microsociologia ou sociologia da sala de aula, percorrendo trabalhos clássicos desde o funcionalismo ao interacionismo simbólico. Continuo, aliás, a identificar-me muito com os trabalhos de Erving Goffman e Howard Becker, entre outros, que foram e são autores fundamentais, por exemplo, para a compreensão sociológica dos *comportamentos divergentes* (designação que prefiro em lugar da designação, mais *funcionalista*, de *comportamentos desviantes*). O meu primeiro trabalho de investigação, marcado claramente por um quadro teórico-conceitual interacionista, teve justamente como objeto a análise sociológica de *processos disciplinares* numa escola pública. Mas, ao longo destas décadas, o meu envolvimento com a investigação passou por muitos outros interesses, desde o associativismo estudantil até a projetos e experiências de educação de

adultos não formal (que, neste último caso, se concretizaram, por exemplo, em contribuições iniciais para a criação e desenvolvimento de uma disciplina de sociologia da educação não escolar na Universidade do Minho). Tenho, no entanto, há bastantes anos, investido mais tempo na compreensão das políticas educativas, sobretudo as que estão centradas na avaliação educacional e sua evolução, desde que ocorreu a viragem protagonizada pelas coligações da *nova direita* na década de oitenta. Mais recentemente, retomei, de forma mais sistemática, a problemática da *accountability* em educação, em relação à qual tenho dedicados vários dos meus últimos trabalhos. Mas, confesso, gostaria de terminar a minha carreira voltando à sociologia da sala de aula, ou melhor, à sociologia dos processos de interação pedagógica (na sala da aula ou em qualquer outro lugar onde ocorra formação ou educação formal ou não formal). Não sei, no entanto, se terei oportunidade de o fazer, uma vez que a problemática que estou a estudar (disse bem, a estudar) tem uma densidade teórico-conceptual e política que está muito longe do que poderia suspeitar quando começaram a tornar-se mais frequentes os discursos vulgares e simplistas que por aí circulam a respeito.

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

AJA: Os desafios com os quais se confronta atualmente a sociologia da educação são vários. Alguns deles são idênticos aos que atravessam, de forma mais ampla, as ciências sociais e humanas, constrangidas que estão pela retração dos financiamentos públicos para a investigação e pela diminuição da procura de muitos cursos superiores onde elas tinham maior inserção; outros desafios são mais específicos do campo da educação e dizem respeito sobretudo ao reducionismo do processo de Bolonha e suas consequências nos planos dos cursos – e, no caso da formação de professores, à tendência para uma crescente psicologização e didactização dessa formação, as quais ocupam cada vez mais espaço no

espaço ainda disponível (mas secundarizado) das ciências da educação; outros desafios, ainda, têm a ver com a necessidade de a sociologia da educação repensar alguns dos seus objetos de estudo face às mudanças do mundo contemporâneo. Se pensarmos numa perspectiva diacrónica, a sociologia da educação foi, fundamentalmente, sociologia da escola e dos processos de educação formal. Sem que deixemos de estudar a escola e as mudanças que constantemente a desafiam e confrontam, é absolutamente vital que a sociologia da educação possa interessar-se por muitos outros processos, contextos, tempos e espaços onde ocorram formas de educação e de formação suscetíveis de se constituir como objeto de estudo sociológico. É claro que isso não é uma novidade, como muitos trabalhos, inclusive em Portugal, já demonstram. Mas, nas últimas décadas, esses estudos tornaram-se mais urgentes. Com efeito, a crise da escola (em parte devida à perda do (quase) monopólio da *violência simbólica* enquanto transmissão e certificação dos conhecimentos próprios do currículo oficial); a centralidade incontornável dos novos processos de educação não formal (reconhecidos, aliás, na agenda de muitas organizações internacionais e supranacionais); a consciência política de que há muitas outras formas legítimas de conhecimento (constitutivas do que Boaventura Sousa Santos chama “ecologia de saberes” e, muitos deles, referenciáveis a “epistemologias do Sul”); e a ‘desnacionalização’ de muitos adquiridos da sociologia da educação, que a própria globalização induz, todos estes factos sociais (que se impõem a nós próprios quase em sentido Durkheimiano) contribuem certamente para explicar a necessidade de reatualização dos objetos da sociologia da educação, que, aliás, sinalizei no meu primeiro texto para uma sociologia da educação não escolar, inicialmente publicado há duas décadas e meia. Embora sejam desafios diferentes, eles cruzam-se e interagem. Mas há uma invariante que gostaria de salientar, e que, aliás, é recorrente em determinados

discursos ideológicos e nas representações do senso comum. Trata-se das questões da utilidade e da relevância, vistas, muitas vezes, como atributos exclusivos de certas áreas de estudo e de investigação. As concepções dominantes de utilidade e de relevância (que não são necessariamente sobreponíveis) são, muito frequentemente, avaliadas em função da possibilidade de mercadorização da ciência e da técnica (o principal pilar da nova economia do conhecimento). Mas as ciências sociais e humanas (e, neste caso, a sociologia da educação) também são úteis e relevantes; só não o são (ou não o querem ser) da mesma forma, porque há outras relevâncias (sociais, éticas, emancipatórias...) que não se subordinam, nem são subordináveis, aos critérios de utilidade mercantil ou a lógicas de rentabilidade pragmática.

LT: Temos colocado aos anteriores entrevistados a questão da dupla filiação à sociologia da educação: os que abordam os fenómenos educativos a partir de “dentro” da educação, aproveitando a sua posição privilegiada no campo (designadamente os professores e educadores, mais próximos da pedagogia e das ciências da educação), e os que se relacionam com estes fenómenos de um ponto de vista “exterior”, tomando, na maior parte das vezes, a educação como um mero objeto de estudo (cientistas sociais). Em teu entender há ou não diferenças quanto à natureza do conhecimento produzido por ambos? O que é que os aproxima e o que é que os separa? Não haverá duas sociologias da educação?

AJA: Em Portugal, e possivelmente noutros países, há apenas, do meu ponto de vista, uma sociologia da educação, para a qual contribuem, de formas plurais, quer os investigadores que são sociólogos de formação (e que consideram a sociologia da educação uma especialização ou subcampo da sociologia), quer os docentes e investigadores que, não tendo a sociologia como formação de base, são capazes, todavia, de pensar e investigar a educação sociologicamente, muito

embora, neste último caso, a sua comunidade de referência seja, predominantemente, a comunidade das ciências da educação. E há ainda outros contributos que são dados por sociólogos de formação que, trabalhando como docentes e investigadores em educação, partilham duas identidades (frequentemente de forma fragmentária e não raras vezes tensa e contraditória). Refiro-me àqueles (talvez como eu) que, tendo formação em sociologia, ora produzem trabalhos que se aproximam mais da *doxa* sociológica; ora produzem trabalhos e pesquisas que se aproximam mais daquilo que, por vezes, se chama de sociologia educacional; ora, ainda, fazem uma sociologia da educação mais heterodoxa, que tanto remete para quadros teórico-sociológicos e componentes empíricas claramente identificáveis, quanto é constituída por trabalhos teoricamente mais ecléticos, com ou sem componente empírica, mas sempre impulsionados por um olhar sociológico ou com uma forte *imaginação sociológica*. O que é um dado importante para mim é que, independentemente dos lugares em que cada um se situa ou é situado, não há diferenças nos bons trabalhos de sociologia da educação. E são justamente os bons trabalhos, e só os bons trabalhos, independentemente de ortodoxias ou heterodoxias vindas do lado da educação ou do lado da sociologia, que têm construído o *campo* da sociologia da educação – que, como todos os campos, no sentido dado inicialmente por Bourdieu, é atravessado por relações de poder, tensões e contradições. Lembro-me também, a este propósito, de Michael Burawoy quando critica as pressões normalizadoras a que a sociologia se tem muitas vezes sujeitado, dizendo que elas acabam por policiar os colegas para garantir que todos marchemos a par. Entre nós, a barreira que supostamente divide as diferentes formas de contribuir para a sociologia da educação tem sido erigida (por razões que seria demorado analisar) mais pelos que se julgam detentores exclusivos da *doxa* sociológica do que pelos outros. Eu tanto me orgulho de ser um dos primeiros sócios da

Associação Portuguesa de Sociologia, quanto me sinto desafiado por ser Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. E o que desde sempre constitui para mim um apelo irresistível são os contributos da sociologia e de outras ciências sociais e humanas que podem (fora da educação) pensar melhor a educação.

LT: 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?

AJA: Pelo menos em parte, já abordei esta questão anteriormente. Todavia, dando uma resposta mais simples e direta, acrescentaria apenas a explicação para o meu desejo de voltar à sociologia dos processos de interação pedagógica. Quando penso em formação de professores, estou convencido de que a melhor forma de demonstrar a *utilidade* (reclamada) da sociologia da educação é através da explicação e compreensão que se baseiam nas contribuições da sociologia da sala de aula e dos processos de interação pedagógica. A minha experiência confirma sistematicamente o impacto formativo desses contributos, que são, além disso, mais facilmente acessíveis aos estudantes dos anos iniciais do que os contributos que se situam em contextos de nível *macro* ou *mega*.

LT: 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?

AJA: Esse debate não faz sentido, e essa divisão é uma falsa divisão, como sabemos. O mais importante, aquilo que uns e outros reconhecem, é que nenhum académico pode sê-lo verdadeiramente desconhecendo a realidade da educação e formação; e nenhum profissional pode sê-lo verdadeiramente sem

que (re)conheça e saiba confrontar criticamente as suas teorias implícitas e saberes tácitos com os saberes e conhecimentos abstratos que constituem (também) o seu *campo* profissional. Não quero esquecer as contribuições de Telmo Caria (que, aliás, é um colega que começou a sua carreira pela sociologia da educação e que tem dado, há vários anos, contributos importantes para a reflexão sociológica sobre o saber profissional), mas penso que aqui se aplica também o que o sociólogo da educação Michael Young tem vindo a sublinhar insistentemente nos seus últimos trabalhos: o conhecimento voltado para dar respostas às experiências do quotidiano é importante mas não pode substituir o domínio do que ele chama “conhecimento poderoso” porque é este que transcende os contextos mais imediatos e permite o acesso ao conhecimento mais universal e abstrato, que é, afinal, o conhecimento que permite o *empowerment* dos sujeitos.

LT: 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?

AJA: Não concordo que haja um distanciamento da sociologia da educação em relação às questões da política educativa, acho mesmo o contrário. Parece-me que uma parte importante dos trabalhos de sociologia da educação em Portugal são precisamente sobre as políticas educativas. Falta, sim, mais trabalho de investigação empírica que tenha em conta as práticas dos atores em contextos específicos, sem perder de vista a sua contextualização mais ampla. Dás-me oportunidade de voltar a Michael Burawoy e de lembrar que ele fala de sociologias públicas

(no plural). Uma é a que faz o “sociólogo público tradicional” quando participa em debates, escreve em jornais ou revistas e tem uma intervenção cívica e política apoiando movimentos específicos sem necessariamente sair à rua ou estar engajado em qualquer deles. E há uma “sociologia pública orgânica” quando os sociólogos se comprometem diretamente com causas diversas, trabalham em movimentos sociais, sindicatos, organizações não-governamentais, etc. etc. Como observa ainda este autor, a sociologia pública tradicional e a sociologia pública orgânica não são antagónicas mas complementares. Parece-me que os sociólogos da educação (e os sociólogos, em geral) têm, com muita frequência, esquecido de responder à pergunta de Howard Becker: “De que lado estamos?”. E isso sugere que a crença numa suposta neutralidade científica ainda não foi completamente posta em causa. Além disso, sem uma sociologia pública (tradicional ou orgânica) perde-se uma boa parte da *utilidade* e da *relevância* da sociologia, uma vez que a produção do conhecimento científico (*normal*) sobre a realidade social e educacional tende a ir pouco além da reprodução do próprio campo científico e académico.

LT: 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 sociologia política da educação?

AJA: A sociologia política da educação, para a qual remete o trabalho do argentino Carlos Alberto Torres e dos ingleses Roger Dale e Stephen Ball, bem como o de Stephen Stoer no que diz respeito à investigação portuguesa (para lembrar apenas alguns nomes de referência), tem no centro da análise o papel do Estado e as posteriores reconfigurações em contexto de globalização e de internacionalização do capitalismo. Trata-se de uma designação que, do meu ponto de vista,

pretende politizar a análise sociológica da educação, e que, por isso mesmo, tem nas questões da dominação, das diferenças e das desigualdades uma preocupação fundamental, ainda que, muitas vezes, mediada por quadros teórico-conceptuais não completamente sobreponíveis, mas facilmente identificáveis para cada um destes autores. Em comum, talvez possa referir o facto de a sociologia política da educação se aproximar mais de uma *sociologia pública tradicional*. De qualquer modo, a problemática das desigualdades sempre esteve presente na sociologia da educação, ainda que de formas diversas conforme os autores e as suas inscrições paradigmáticas. Por exemplo, quer o funcionalismo quer o marxismo dão respostas muito distintas para a questão das desigualdades sociais e educacionais.

LT: São recorrentes as críticas ao conhecimento produzido nas ciências (sociais) da educação pelo facto de se optar predominantemente pelas metodologias qualitativas, o que aliás tem vindo a ser enfatizado pelos painéis de avaliação externa dos centros de investigação. Serão estas críticas legítimas no quadro da investigação portuguesa? Face a estas recomendações e aos imperativos de financiamento, poderemos vir a assistir a uma inflexão no paradigma de investigação?

AJA: Os sociólogos não são indiferentes às dominâncias (e até modas) metodológicas que se podem verificar em certos momentos ou conjunturas históricas. A adoção de uma ou outra metodologia de investigação tem a ver com muitas razões. Uma delas (talvez a menos sustentável cientificamente e, por isso mesmo, também mais permeável ao senso comum) assenta no mito de que a investigação qualitativa é mais fácil do que a investigação quantitativa. Um erro grotesco que revela ignorância, mas que é cometido por muitos dos supostos especialistas que aparecem nas comissões de avaliação externa. As críticas são, por isso, injustas, exceto quando se constata que alguns trabalhos que dizem

referenciar-se a metodologias qualitativas são comparativamente mais frágeis e inconsistentes do que outros. Mas isso pode igualmente acontecer com aqueles que se referenciam a metodologias quantitativas. Ocorre, no entanto, que o viés neopositivista que tem vindo a verificar-se nos últimos anos (potenciado por algumas ideologias políticas dominantes) encobre mais facilmente os eventuais défices dos trabalhos de investigação que usam metodologias quantitativas.

LT: Mais recentemente, tens estudado a problemática da *accountability* em educação, trazendo para o debate a multidimensionalidade inerente a este processo e suas implicações na reconfiguração das escolas/agrupamentos. Até que ponto este movimento político-ideológico tem contribuído para reforçar a apologia da qualidade da educação pública em detrimento do aprofundamento da sua missão democratizadora?

AJA: A *accountability* em educação foi, lamentavelmente, capturada pelas correntes ideológicas dominantes. Quando analisamos alguns dos sistemas que atualmente existem e que têm sido objeto de grande discussão, como o NCLB (No Child Left Behind) nos EUA, verificamos que eles pressupõem que a qualidade se resume essencialmente a resultados escolares mensuráveis, nas disciplinas julgadas essenciais para a competitividade económica. Quando não são alcançados determinados resultados, as escolas e os professores podem ser fortemente culpabilizados e penalizados (a isso se tem chamado de *blame policies*). Assumindo a crítica a estas políticas, tenho procurado, modestamente, contribuir para repor a ideia de que a *accountability* em educação pode e deve ser perspectivada de formas radicalmente distintas, atendendo a uma conceção de qualidade mais ampla (científica, pedagógica e democrática), e que parta de pressupostos com densidade social, educativa, ética e política.

LT: Sei que és um dos sociólogos mais atentos à produção científica das novas gerações. Como perspectivas os trabalhos desenvolvidos no campo da Sociologia da Educação, sobretudo aqueles que resultaram de projetos financiados por agências nacionais e internacionais? Achas que estamos perante um novo “paradigma” de investigação, mais aplicativo e menos reflexivo?

AJA: Sabemos todos que as prioridades de financiamento têm vindo a mudar. E os sociólogos procuram sobreviver (com crescente dificuldade) a estes novos constrangimentos. Não me parece, no entanto, que os mais recentes trabalhos e projetos de investigação de sociologia da educação que conheço, mesmo aqueles que parecem fazer algumas concessões temáticas para aumentar as probabilidades de financiamento, estejam completamente alinhados pela agenda política dominante ou obcecados pela obtenção de resultados que possam influenciar diretamente as decisões políticas. Mas estamos todos confrontados com conhecidas orientações político-ideológicas dominantes, que irão cada vez mais nesse sentido, ao mesmo tempo em que fazem da *economia do conhecimento* o novo paradigma justificador da utilidade pragmática mercantil – e isso tenderá a ter repercussões cada vez mais nítidas e constrangedoras nas ciências sociais e humanas e, também por isso, na sociologia da educação. São desafios e dilemas para os quais muitos de nós estamos ainda desprevenidos e impreparados, quer em relação aos centros ou equipas de investigação em que estamos inseridos, quer em relação às instituições ou organizações onde trabalhamos.

LT: Muito obrigado pela colaboração!

AJA: Eu é que agradeço esta oportunidade.

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 153 associados.