

## DEBATER A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: UMA RESPOSTA

José Manuel Resende\*  
Maria Manuel Vieira\*\*

### 1. Uma iniciativa a louvar

Perante o habitual mutismo ou a militante aquiescência a-crítica com que geralmente a comunidade científica portuguesa acolhe o aparecimento de cada novo trabalho dos seus pares, o exercício crítico desenvolvido por Telmo H.L.Caria a propósito de um artigo de nossa autoria merece, só por isso, o nosso veemente aplauso.

Na verdade, raríssimas vezes se assiste ao debate entre pares<sup>1</sup> de uma forma frontal, aprofundada e pública, que não se confine às paredes de uma qualquer sala de congresso ou à fugacidade de um encontro de corredor. Por isso, é que esta forma de resposta assume, a nosso ver, o estatuto de um salutar exercício de confronto no terreno científico, que estimula a reflexão, obriga à formulação de argumentos e exige o apuramento de resposta.

O texto de Telmo Caria encerra, porém, argumentos de natureza distinta: por um lado, desenvolve questões directamente relacionadas com problemas teóricos, epistemológicos e metodológicos, suscitadas pela leitura do nosso trabalho; mas, por vezes, intercala também alguns comentários de natureza pessoal e institucional que se inscrevem noutra plano de análise e cuja resposta pensamos não caber numa publicação científica como esta. Assim sendo, o texto que se segue dedicar-se-á em exclusivo ao primeiro tipo de questões.

---

\* Departamento de Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

\*\* Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa

## 2. A comunicação pedagógica e a Sociologia

Hoje em dia o ensino da Sociologia pratica-se em diferentes lugares institucionais<sup>2</sup>. De um lado, presenciamos a sua aquisição no quadro das diversas licenciaturas em Sociologia integradas nas faculdades e institutos universitários. Do outro lado, a sua apresentação é feita em formato reduzido em alguns cursos universitários e politécnicos, aparecendo aí circunscrita num número limitado de disciplinas, na maioria das vezes como opções<sup>3</sup>.

Quando se pretende equacionar, do ponto de vista de uma sociologia relacional, o ensino de qualquer saber - neste caso a sociologia e, no seu interior as diferentes áreas especializadas - temos obrigatoriamente que discutir a sua relação com os públicos a que se destinam.

Perante a existência de um número significativo de disciplinas de Sociologia da Educação nos currículos do ensino superior em geral, resolvemos no nosso artigo comentado (Resende e Vieira:1993) reflectir sobre algumas questões que se podem colocar a partir das relações entre os meios e os fins da comunicação pedagógica neste domínio, produzida em espaços institucionais distintos, e a natureza dos seus respectivos públicos. Por outro lado, é preciso notar que este exercício aparece integrado numa comunicação apresentada num Congresso organizado pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, onde este saber é reconhecido como um domínio com as suas próprias singularidades.

Responder ao tipo de questionamento atrás referido exige num primeiro momento incluir nesta discussão as ligações entre a Sociologia e a Sociologia da Educação.

Como se sabe, esta última disciplina é ensinada em vários espaços e para públicos distintos. Por um lado, ela aparece como disciplina de opção em licenciaturas de Sociologia; do outro lado, ela surge noutros cursos (destinados a outro tipo de formação) como disciplina obrigatória ou de opção, designadamente os que visam a formação inicial de professores.

Perante a diversidade de espaços de transmissão dos conteúdos desta disciplina, afirmamos, no artigo já mencionado (1993) que, “integrada na formação de **futuros sociólogos**, já familiarizados com um mínimo de instrumentos teórico e empíricos<sup>4</sup> à sociologia da educação poderá ser dado um maior ecletismo temático ou uma maior extensão programática **dada a incorporação já previamente realizada dos meios necessários à sua apreensão**” (op.cit.:163).

Partilhar, com o sentido anteriormente descrito, a Sociologia da Educação com este tipo de alunos não revela nenhuma preferência voluntariamente ligada a um “espírito elitista” ou de “superioridade intelectual”. Isto decorre da natureza social do próprio público - trajectórias escolares, atitudes

incorporadas nos percursos efectuados - aliada, quer às especificidades da sua formação universitária - onde se (re)produzem atitudes anteriormente constituídas e se reconstroem trajectórias virtuais -, quer aos destinos profissionais futuros.

Quanto a este último aspecto - os destinos profissionais - não havendo informações sistematicamente tratadas, não parece incorrecto pressupor a existência de um mercado de trabalho mais alargado, isto é, um mercado não exclusivamente marcado pela única possibilidade de acesso ao emprego pelo vínculo às instâncias - a maior parte das vezes estatais - de (re)produção do saber academicamente consagrado.

Pelas razões atrás apresentadas, não é de estranhar a distinção feita por nós entre aquele tipo de formação e a transmissão da Sociologia da Educação dominante na formação inicial dos professores, ou mesmo na sua profissionalização<sup>5</sup>.

Assim, e no seguimento do entendimento construído anteriormente sobre a formação sociológica universitária, dizemos que, “associada à formação dos professores (inicial ou profissionalização), ela deverá assumir necessariamente outros contornos e prever outras reacções. A maior centralização temática em torno dos processos que estruturam a prática profissional do docente deverá ser privilegiada em detrimento de uma transmissão exaustiva e indiscriminada de conhecimentos” (op.cit.:165).

Neste caso, estamos face a um público escolar particular. Não questionamos, no referido artigo, os processos e mecanismos que contribuíram para o acesso destes alunos a este tipo de formação. O seu objectivo destinava-se a interrogar sobre a relação entre a aprendizagem da Sociologia da Educação nos cursos de formação e a sua retradução numa dada prática profissional - o professorado.

Perante um contacto mais reduzido com a Sociologia - menor contacto com o património teórico-metodológico alargado - a aquisição de conhecimentos na disciplina de Sociologia da Educação é, julgamos, mais limitada. As condições sociais (e, concomitantemente, as de natureza institucional) que estruturam e delimitam o processo de ensino-aprendizagem nesta área, contribuem mais facilmente para produzir entre os futuros professores o que designamos, no texto, por “ilusão da transparência”. Daí a sugestão de incorporar nos programas da Sociologia da Educação nos cursos de formação (e de profissionalização) “a operacionalização dos princípios epistemológicos básicos que suportam esta disciplina” (op.cit.:164).

Sem uma sólida formação em Sociologia - o que requer a aquisição dos fundamentos teórico-metodológicos básicos desta ciência -, torna-se mais difícil operar, na prática profissional e de pesquisa, de acordo com

os princípios científicos que a norteiam. Se um docente, por exemplo, apresenta aos seus alunos (futuros professores do ensino básico) um conjunto de problemas decorrentes das relações entre as famílias de classe e a instituição escolar, e promove a sua discussão baseada em estudos realizados nos anos 60 em diferentes países capitalistas, parece-nos indispensável o accionamento, naquela aula, de uma estratégia pedagógica que os leve a equacionar com clareza o significado sociológico a atribuir ao conceito “classes sociais”. Não pretendemos equiparar o seu tratamento aqui, com a reflexão mais aprofundada que se faria na disciplina “Estratificação e Classes Sociais”. Contudo, o silêncio total ou a simplificação excessiva também não parece ser o caminho indicado.

Como conceito ele é teoricamente construído e teoricamente debatido. Perante a diversidade de paradigmas sociológicos que utilizam este conceito, qualquer discussão à sua volta exige a realização de uma correspondência entre o sentido atribuído ao conceito, integrado na problemática, e a matriz teórica donde é originado o referido significado conceptual então operado. Como qualquer outro conceito, as classes não são nenhuma realidade em si mesmo. Não é algo que surja espontaneamente colado às pessoas. Não é um dado natural. Contudo, a tendência para transformar este conceito numa substância é infelizmente uma atitude comum entre os investigadores das Ciências Sociais. Daí ser fundamental a sugestão feita no nosso texto: operacionalizar os princípios que formam o “contra-olhar” (Pinto, 1992:174) sociológico<sup>6</sup>.

A criação deste “contra-olhar”, mesmo entre aqueles que só contactam com a Sociologia através da disciplina “Sociologia da Educação”, parece-nos ser um instrumento importante para podermos responder aos desafios de um real cada vez mais complexo.

Formar professores não é a mesma coisa que formar sociólogos. Por isso, não pretendemos equiparar estes dois tipos de formação do ponto de vista da aquisição dos conhecimentos sociológicos. O que se pretende sugerir, no artigo, é adequar aquele “contra-olhar” sociológico às particularidades do público em formação e ao uso social que ele poderá vir a fazer dos conhecimentos em Sociologia ali adquiridos, através da sua (re)actualização nos diversos momentos, mais ou menos episódicos (circunstanciais) ou mais ou menos estruturadores da sua prática profissional reflexiva, ligada aos diversos contextos escolares.

As propostas para o ensino das Ciências Sociais apresentadas por Madureira Pinto (Pinto:1994) são um excelente exercício intelectual, visando encontrar respostas aos desafios da complexidade, através da constituição, nos nossos saberes, de “um pensamento (cada vez mais) complexo” (op. cit.:197).

Neste sentido, corresponder às propostas referidas exige uma determinada postura em relação à actividade científica. Sendo o património sociológico actual de uma riqueza heurística já muitas vezes comprovada (cimentada pela diversidade de percepções sobre as sociedades globais que concorrem entre si para oferecerem a mais adequada interpretação e explicação dos objectos construídos), parece-nos desejável combater uma relativa “amnésia da génese”(Almeida:1992) insatalada entre nós, ao não procurar reavaliar no quadro das actuais pesquisas sociológicas as potencialidades analíticas das reflexões realizadas pelos sociólogos fundadores deste saber.

Por outro lado, a par do “enriquecimento” teórico mencionado, notamos também um avanço enorme no plano das propostas metodológicas, resultantes das pesquisas efectuadas em múltiplos contextos.

O recurso aos manuais existentes no mercado do livro sociológico decorre de uma preocupação de natureza pedagógica. Eles contêm sugestões válidas sobre o campo vasto de possibilidades de accionamento das metodologias para os processos de pesquisa. O seu conhecimento também é útil no sentido de nos alertar contra, quer **“a propensão espontânea a delimitar problemas e objectos de conhecimento em escala e amplitude homólogas das da percepção corrente ou da prática administrativa”** (Pinto,1994:198), quer a assumpção de uma visão redutora e simplificadora quanto ao recurso dos procedimentos técnicos a manipular nas investigações.

Todavia, ao mesmo tempo que sugerimos a sua consulta, sublinhamos o perigo, também em voga entre nós, de o encararmos como o lugar onde podemos encontrar um “cardápio” sempre pronto a ser activado do mesmo modo (mecanicamente), independentemente das singularidades e dos problemas levantados pelos objectos e respectivas problemáticas constituídas. A atitude ritualista não aparece só vinculada nas actividades sociais exteriores ao campo científico. Como actividade social circunscrita institucionalmente, a investigação científica não se encontra imune a este perigo.

### **3. Do trabalho de objectivação científica aos problemas sociais**

#### **3.1. A racionalidade científica e o seu trabalho de objectivação**

A “querela” levantada por Caria relativamente ao primado da Sociologia sobre a Educação “decorre, (segundo ele) de um posicionamento epistemológico de carácter racionalista, no qual se atribui o papel de co-

mando à teoria no processo social de investigação e se atribui a diferenciação entre as Ciências Sociais como decorrendo de um processo histórico que permitiu construir logicamente "objectos científicos/teóricos diferenciados" (Caria:1994).

O modo como a questão é levantada desloca para outros terrenos o problema tal como ele aparece equacionado no referido texto. Para nós, a reflexão deve estar centrada, antes de tudo, no lugar a ocupar pela Sociologia da Educação no âmbito das Ciências da Educação. Mais à frente, voltaremos a discutir este assunto.

Todavia, Caria faz pressupor, quer da nossa percepção sobre esta disciplina, quer do modo como encaramos a sua relação com as "Ciências da Educação", o resultado de um posicionamento epistemológico de natureza racionalista.

É sobre o posicionamento racionalista que dedicaremos as nossas próximas reflexões. Em primeiro lugar, convém explicitar a nossa concordância com o princípio de que é a teoria que comanda todo o processo de pesquisa. Esta expressão aparece aliás inserida numa determinada concepção de Ciência que partilhamos. Mesmo contra a maré pós-modernista de Ciência, hoje muito em voga em certos sectores da nossa academia, continuamos determinados em apostar nas virtualidades da racionalidade científica bachelardiana.

Desta atitude científica não se pode inferir qualquer pressuposição de superioridade do ponto de vista da Ciência em relação aos pontos de vista **dos sentidos comuns**<sup>7</sup>. Cada um deles joga em tabuleiros sociais distintos, porque promovem percepções particulares sobre a realidade social.

Assim. "a ruptura com as evidências (**dos sentidos comuns**) (reveste-se) de algumas propriedades: tendo por objectivo, tal como noutros campos científicos, conquistar, **contra** o saber espontâneo dos agentes acerca da sua própria prática, um espaço intelectual onde a progressão do conhecimento sistemático e empiricamente testável sobre a realidade se torne possível, não pode essa ruptura epistemológica consumir-se aqui sem retomar o saber que antes se afastou, integrando os seus principais operadores socio-semióticos no conjunto das condicionantes objectivas dos fenómenos em apreço" (Pinto,1992:179).

Isto é, no espaço social, os sociólogos confrontam-se com diversas formas de objectivação construídas pelo conjunto de agentes com quem coexistem. Essas objectivações - retraduições práticas das suas experiências vividas nos diferentes contextos e relações socialmente estabelecidas - tornam-se objectivadas, quer pelo tipo de atitudes adoptadas e accionadas nas suas trajectórias, quer pelo tipo de discursos que produzem. É também preciso não esquecer os lugares onde se realiza o referido trabalho de objectivação.

O trabalho de ruptura com as opiniões ( ou as “doxas”) expressas, tornado visível através de todo o processo de (des)construção mencionado (ou de reconstrução do já instituído), não pressupõe, nem qualquer dicotomia entre **Ciência=Racionalidade** e **Sensos Comuns=Irracionalidade**, nem uma outra desenhada muitas vezes como **Ciência=Desinteresse** e **Sensos Comuns=Interesse**.

Abandonar estas dicotomias implica evidentemente conceber a Ciência como uma actividade social (uma prática, entre outras) que lida constantemente com os Universos simbólico-ideológicos, e os incorpora nos seus produtos. Esta noção de implicação mútua entre a Ciência e os Universos simbólico-ideológicos, mais marcantes nas diversas conjunturas históricas, não pode ser traduzida por qualquer atitude de conformidade relativamente a este obstáculo. Existem muitos esforços científicos que visam atenuar aqueles efeitos (não com o sentido de os resolver).

Estes esforços têm começado exactamente por mostrar, por exemplo, o carácter arbitrário da delimitação dos objectos a partir das indicações, aparentemente objectivas, vindas dos indicadores estatísticos produzidos pelas instâncias administrativas.

A ruptura com os **sensos comuns** exige, mais uma vez o reafirmamos, o exercício intelectual de (des)construção dos diferentes processos de objectivação social muitas vezes impregnados nos objectos científicos constituídos. Assim, a objectivação científica destina-se a integrar os referidos processos de objectivação social “num sistema de relações que restituam o seu sentido objectivo, **sem contudo ignorar que os geradores sociais e operadores semióticos (destes - processos de objectivação social) são uma componente específica (daquele - a objectivação científica)**” (op.cit.:179).

Todavia, o postulado científico assumido anteriormente - comando da teoria em todo o processo de pesquisa - faz “reconhecer que a própria dinâmica da pesquisa observacional não está impedida de influir, ela própria, no desenvolvimento das matrizes teóricas disciplinares de referência” (Pinto,1984:19).

Parece estar claro que, ao contrário de outros pontos de vista, não partilhamos uma concepção de Ciência, nem de cariz utilitária-instrumental, nem de cariz pragmática.

### 3.2. Dos problemas sociais aos problemas sociológicos

Os sociólogos que trabalham directamente com objectos construídos a partir dos fenómenos educativos, são muitas vezes confrontados com diversos problemas sociais. Estes problemas não se circunscrevem exclusivamente ao domínio da educação.

Trabalhar directamente em Sociologia com problemas sociais - como por exemplo o insucesso escolar ou o professorado - exige a criação de uma outra atitude. A adopção das representações comuns, designadamente aquelas que são reconhecidamente o resultado do trabalho de objectivação administrativa (estatal), nos objectos científicos construídos, leva a Sociologia a reconfirmar a significação já anteriormente confirmada pelas práticas dos respectivos grupos de agentes em análise.

Por isso, a transformação dos problemas sociais em problemas ou objectos sociológicos exige a determinação das condições históricas que configuraram a sua própria génese (Lenoir:1989). Cada um dos problemas hoje conhecidos foram socialmente produzidos e reconhecidos como tal: primeiro por grupos sociais mais restritos e, depois, lentamente, promovidos como problemas de toda a sociedade. A generalização ou a universalização desses problemas exigem um trabalho de explicitação, quer dos seus respectivos sentidos, quer dos critérios justificativos para adoptarem uma figuração real.

A exigência em procurar a génese social de qualquer problema, levamos a determinar, tal como faz Lenoir, as formas de “pressão” e de “expressão” a ele ligados; a “força do discurso” e “as forças sociais” que os produzem; a “consagração estatal” e o respectivo “trabalho de legitimação”, indispensável para a sua universalização; e, por último o trabalho realizado pelo “especialista” em geral, e pelo “sociólogo” em particular, convocados expressamente pelas instâncias estatais com a finalidade de lhes atribuir a sua respectiva marca objectiva, isto é, consagrar a sua existência real (op.cit.:78-89).

A realização desta tarefa de (des)construção dos referidos problemas contribui para evitar a constituição de objectos sustentados por um discurso “realista” ou “substancialista”. Assim, o reconhecimento da pertinência das recomendações de Elias quanto à indispensável aplicação da “perspectiva genealógica” (Elias:1980) nos processos sociais, ajuda-nos a ultrapassar o perigo, sempre à espreita, de reificação social dos problemas eleitos.

Os exemplos de problemas e respectivas análises, mencionados no nosso artigo, são indicados como possíveis ilustrações de análises impregnadas de sentidos realistas<sup>8</sup>. Tomemos, por exemplo, os estudos realizados pela equipa da Prof<sup>ª</sup> Ana Maria Morais sobre as relações entre o aproveitamento escolar nas disciplinas científicas curriculares e a origem social dos estudantes, mediada pelo tipo de prática pedagógica (e código utilizado) accionado pelos respectivos docentes (Domingos, 1988:113-122), (Domingos, Peneda,1988:123-135), (Domingos, Cardoso,1988:136-149).

Não pretendemos desprestigiar o esforço analítico realizado por esta equipa no tocante ao objecto referido; nem tão pouco considerar



desinteressante o esforço em sistematizar, através da construção de um modelo, as relações entre o fraco aproveitamento escolar dos estudantes das classes trabalhadoras (incluindo o aproveitamento diferencial entre os sexos da mesma classe) nas disciplinas científicas, no secundário, e as respectivas práticas pedagógicas (Morais,1988:903-927).

Contudo, em nenhum dos artigos considerados vimos qualquer reflexão sociológica sobre o conceito "classe social". Este é integral e exclusivamente encarado como um indicador estatístico. Escolhem-se as habilitações dos pais como sua única dimensão (op.cit.:912). Deste modo, a sua assumpção exprime-se através de uma realidade "em si mesma" e "para si mesma".

Em oposição a este tipo de pensamento, julgamos pertinente afirmar, "contra o **realismo do inteligível** (ou reificação dos conceitos), que as classes que podemos recortar no espaço social (por exemplo, por exigências da análise estatística que é o único meio de revelar a estrutura do espaço social) não existem como grupos reais embora expliquem a probabilidade de se constituírem em grupos práticos, famílias (homogamia), clubes, associações e mesmo "movimentos" sindicais ou políticos. O que existe é um **espaço de relações** o qual é tão real como um espaço geográfico, no qual as mudanças de lugar se pagam em trabalho, em esforços e sobretudo em tempo (...)" (Bourdieu,1989a, 136-137).

O mesmo tipo de análise se pode construir em relação à categoria sexual/género. Como categoria biológica ela é cultural e socialmente construída. As conclusões retiradas por Morais, no seu estudo, não revelam a problematização global aqui proposta.

Assim, segundo esta autora as diferenças de aproveitamento em ciências entre rapazes e raparigas tem uma base de classe. Pondo de parte, "a influência geral dos professores e da escola" (...) (Morais,1988:925) no mais baixo aproveitamento das raparigas (especialmente as da classe trabalhadora), desloca a questão para "os padrões diferentes de masculino e feminino mantidos na família como factor mais importante na produção de um fraco aproveitamento relativo das raparigas em ciências" (op.cit.:924) (pensamos, quer em relação à aquisição dos conhecimentos, quer em relação à utilização dos conhecimentos).

Estas conclusões expõem as fragilidades da análise. Sem questionar o sentido escolar das designações - aquisição dos conhecimentos e utilização dos conhecimentos - e as suas respectivas relações com os universos culturais das diferentes famílias de classe; sem questionar o sentido da referida relação, ajustando-a à produção cultural e social dos lugares dos sexos/géneros na divisão social da vida doméstica em cada uma das classes; isto é, sem problematizar historicamente, as relações entre as repre-

sentações sociais sobre a actividade escolar (conectada com a construção social do género) produzidas nas famílias de classe (e suas respectivas fracções), tendo em atenção a proximidade relativa daqueles agregados com o tipo de entendimento sobre as coisas (neste caso sobre o género) produzido por esta instituição, e as representações escolares sobre o social - em especial, a fabricação da excelência escolar - elaborados pelos professores, técnicos e políticos de educação -, a análise sociológica sobre o aproveitamento diferencial não se encontra completa.

A visão realista-substancialista associada ao conceito "classe social" fragiliza as análises sobre o "insucesso escolar". Talvez se compreenda melhor agora o sentido da formulação das nossas observações críticas.

#### 4. A Identidade da Sociologia

Para terminar, não queremos deixar escapar uma última questão que se prende com a crítica colocada à nossa definição estatutária de "Ciência da Educação". Esclareçamos, em primeiro lugar, o sentido das nossas observações, para em seguida podermos responder mais claramente às apreciações de Caria.

Postularmos o "primado da Sociologia sobre a Educação", quando falamos de Sociologia da Educação, significa desde já recusarmos liminarmente a equivalência de termos nesta equação. O primeiro refere-se a uma ciência (social), a uma formação disciplinar que, nessa medida, dispõe de "(...) uma **perspectiva** própria, uma maneira particular de olhar para os fenómenos sociais, de os interrogar e analisar"(Costa, 1992:21). O segundo termo, por sua vez, reporta-se a um fenómeno social e, por isso, é susceptível de se instituir enquanto **objecto de investigação**, não só sociológica, mas também para as restantes ciências sociais. Daí que os fenómenos educativos tenham merecido múltiplos equacionamentos, pelo menos tantos quanto a diversidade de **perspectivas** que os têm acolhido.

No que se refere concretamente à Sociologia, pode-se dizer que este objecto tem aqui obtido grande popularidade, a avaliar pela variedade de questões que, desde Durkheim (1969,1972) e Weber (1982), os problemas educativos têm desde sempre suscitado. Mas, reafirmamos de novo, se esta popularidade contribuiu para consolidar um espaço temático com um já vasto património de conhecimento acumulado, como o é o da Sociologia da Educação, ele não deixa de ser, antes de mais, a aplicação da matriz teórica sociológica ao estudo de fenómenos educativos.

A defesa deste princípio afasta-nos claramente quer de uma concepção empirista e autónoma de Sociologia da Educação, quer de uma abor-

dagem social, não sociológica, dos fenómenos educativos frequentemente presente em áreas de maior ambiguidade semântica como as de “sociologia educacional” ou de “análise social da educação”, para utilizar a tipologia de Stoer (1992b).

Mas aquele princípio distingue-se também de uma perspectiva que entende a sociologia da educação como uma parte autonomizada e auto-sustentada da sociologia. Propormos a permanente requisição, no estudo de fenómenos educativos, da “perspectiva peculiar da sociologia” (Resende e Vieira, 1993:151), significa subscrevermos a ideia de que “(...) a sociologia da educação não é parte da sociologia, mas sim a **sociologia como todo** voltada para a delimitação, descrição e explicação dos fenómenos educativos (...)” (Esteves, 1992b:68).

Até agora os nossos esforços dirigiram-se para a clarificação da identidade da sociologia da educação. Vejamos agora o estatuto que atribuímos às chamadas “ciências da educação”.

No nosso texto original, longe de negarmos os benefícios da interdisciplinaridade, reconhecíamos “as vantagens que se retira, em termos do conhecimento mais complexo e rigoroso” dos fenómenos educativos, “do confronto entre conceitos, métodos, técnicas oriundos de outras ciências sobre o social” (op.cit.:153).

Logicamente, não podemos deixar de apoiar iniciativas que consubstanciam essa ideia. É este o sentido que damos e o estatuto que reconhecemos ao espaço que genericamente se abriga sob o termo “ciências da educação”, se esta classificação constituir um pretexto de partilha de saberes entre as várias ciências sociais em torno de um objecto comum. Note-se, a este propósito, que outros objectos de análise têm sido igualmente pretexto de interdisciplinaridade, sem que a esses espaços lhes tenham sido outorgados, pomposamente, semelhantes nomenclaturas.

Mas a ambiguidade que atribuímos a este termo “ciências da educação”, reside justamente aí. Se para alguns ele não significa senão um potencialmente fecundo espaço interdisciplinar, aliás fortemente institucionalizado na actualidade, não há dúvida que para outros esta denominação é reclamada como uma nova e consistentemente autónoma matriz teórica, ou seja uma nova ciência.

Esta questão remete-nos para duas reflexões complementares: a das condições sociais de produção científica e a da educação como campo social.

Sabe-se como, para além das chamadas “condições teóricas da produção científica (basicamente assimiláveis ao conjunto dos meios de trabalho que no âmbito de uma disciplina científica podem em dado momento ser accionados)”, os produtos do conhecimento científico são também deter-

minados pelas “condições sociais da produção científica (associadas ao sistema de estruturas e práticas - económicas, políticas, ideológicas e culturais - de uma formação social)” (Pinto,1994:99). São elas que ditam, em parte, o que é susceptível ou não de ser estudado, os objectos mais ou menos pertinentes, as orientações teóricas e metodológicas preferenciais.

Ora o desenvolvimento e a ulterior institucionalização do espaço das “ciências da educação” não surge de forma arbitrária, mas representa um processo historicamente localizado, que se encontra intimamente articulado com a expansão da escolarização universal e obrigatória, com a centralidade que os sistemas educativos detêm nas sociedades modernas, com a proliferação de agentes que lhes estão associados. É sobretudo a partir da década de 60 que vários factores confluem para a criação de uma forte procura social de conhecimentos nesta área, nomeadamente associada à formação de professores<sup>9</sup>.

Mas é justamente devido a estes factores que a educação se consolida **também** enquanto campo social, na acepção bourdiana do termo<sup>10</sup>, enquanto palco de lutas sociais pela imposição da definição mais legítima do que está em jogo nesse campo e pela apropriação/manutenção do capital específico a ele associado. No que às “ciências da educação” diz respeito, a sua ambivalência decorre da sua situação de intersecção entre vários campos - o científico, o profissional, o institucional. As diferentes concepções de sociologia de educação a que atrás aludimos não constituem senão uma das dimensões dessas lutas, tal como na generalidade, o estatuto a conferir às “ciências da educação” - desde mero espaço de interdisciplinaridade até à reivindicação de espaço disciplinar autónomo - reflecte os conflitos (a que os autores deste “intercâmbio crítico” obviamente não são alheios) que opõem saberes científicos instituídos, no interior dos quais se cruzam tradições divergentes e se defrontam disciplinas concorrenciais, saberes práticos pedagógicos em busca de autonomia e reconhecimento científico, constrangimentos institucionais operados por múltiplas instâncias (governamentais, sindicais, entre outras) que favorecem ou dificultam a afirmação de determinadas concepções.

Passemos então à resposta às questões formuladas por T. Caria.

O nosso postulado do “primado da Sociologia sobre a Educação” constitui o ponto de partida para uma série de observações desenvolvidas por aquele autor.

Em boa verdade, aliás, confessamos a nossa dificuldade em discortinar o verdadeiro alcance da principal crítica formulada já que o próprio autor afirma concordar com aquele postulado (p.3).

Assim sendo, será que as observações avançadas pretendem apenas, num salutar propósito pedagógico, revelar-nos a existência de outras posturas

epistemológicas mesmo que, como se depreende, não merecedoras da preferência do autor? Se for esse o caso, o nosso texto, reacção crítica a essas posturas, é justamente a comprovação do facto de elas terem estado bem presentes nas nossas reflexões. Não obstante, reconhecemos que o nosso ponto de vista possa não ter sido exposto de uma forma suficientemente clara, razão pela qual aproveitámos neste texto para levar mais longe e de uma forma mais sistematizada a nossa argumentação (cf. ponto anterior). Eis justamente uma das mais profícuas consequências do exercício de interpelação entre pares.

Contudo, uma leitura atenta dos argumentos posteriormente invocados permite-nos deparar, surpreendentemente, com a aceitação das teses contrárias, a saber, o primado, ou, com todo o rigor, a total autonomia da Educação face à Sociologia - aliás face ao conjunto das Ciências Sociais - ao reconhecer a possibilidade da transmutação deste objecto em Ciência ( em “nova disciplina científica” (p.5) ). Afim de reunir argumentos para provar a viabilidade desse projecto - o “de uma Ciência da Educação” - T. Caria propõe uma “formulação” que se poderia constituir como um “problema teórico” nuclear, uma espécie de acto inaugural a partir da qual se iniciaria o desenvolvimento desta nova ciência.

A prova da ausência - pelo menos no actual estado das condições teóricas da produção científica - de uma disponibilidade teórica suficientemente identificável para se poder autonomizar face às restantes está justamente no facto do autor utilizar a perspectiva sociológica (e o seu arsenal teórico, conceptual e linguístico) para produzir a plataforma de arranque da nova ciência. Se o autor conta, para consolidação desse projecto, com os contributos das restantes ciências que até agora têm alimentado o espaço das “ciências da educação”, será que, por exemplo, a formulação acima proposta é inteiramente descodificada ou será verdadeiramente pertinente para os portadores de uma perspectiva psicológica?

No final da sua argumentação o projecto concebido por T. Caria parece afinal diluir-se em favor da atribuição, às Ciências da Educação, do estatuto que, desde o início, sempre lhes tínhamos reconhecido: o de um espaço, “entre outros” (p.5), de partilha de saberes originariamente oriundos das diversas Ciências Sociais em torno de um objecto comum.

## NOTAS

<sup>1</sup> As expressões são, no campo da Sociologia da Educação, extremamente escassas. Lembra-mos, a este propósito, o interessante “intercâmbio crítico” instaurado nas páginas de uma recente antologia (Esteves e Stoer, 1992) entre Almerindo Janela Afonso e António Joaquim Esteves.

A multiplicação de iniciativas semelhantes contribuiria certamente para alterar o “estado algo precário” em que, na opinião de Stoer (1992a), se encontram muitos trabalhos de Sociologia da Educação em Portugal justamente devido aos “(...) efeitos negativos que resultam de uma falta de comentário crítico, debate, etc.” (p.38).

<sup>2</sup> Alguns problemas e interrogações suscitados a propósito do ensino da Sociologia no nosso país foram apresentados e discutidos num encontro organizado pela Secção de Sociologia da Educação da APS em Abril da 1990. Nessa altura, realizámos um primeiro levantamento de questões relacionadas com o ensino da Sociologia no âmbito do ensino superior (Resende, Vieira, 1993:53-79).

<sup>3</sup> Quando analisámos as áreas temáticas circunscrevendo as disciplinas especializadas de Sociologia deparámos com uma situação particular: no conjunto dos lugares de aprendizagem considerados - público e privado - a disciplina de Sociologia da Educação era a que detinha um maior número de nomeações no conjunto dos cursos leccionados no país (ibidem:66). A expressão numérica elevada deste domínio especializado devia-se à grande quantidade de cursos do ensino superior dedicados à formação de professores.

<sup>4</sup> Quando referimos no nosso texto a expressão “já familiarizados com um mínimo de instrumentos teórico e empíricos”, pretendemos sublinhar o trabalho de incorporação já realizado, nos alunos dos dois primeiros anos da licenciatura em Sociologia, dos principais quadros conceptuais - “clássicos” e “mais contemporâneos” (ambos já património assegurado por este saber) e dos instrumentos metodológicos fundamentais para estabelecer um plano de pesquisa. Este trabalho prévio (desenvolvido num conjunto de disciplinas, como por exemplo, sociologia geral, teorias sociológicas, estratificação e classes sociais, teoria e métodos em ciências sociais, micro-macrossociologia, etc) permite, pensamos, encarar a disciplina de Sociologia da Educação como um espaço onde se podem discutir as questões educativas (perspectivadas historicamente) à luz das problemáticas teórico-empíricas formuladas ou em formulação pela matriz sociológica (pelas teorias sociológicas).

<sup>5</sup> Referimo-nos aos vários modelos de profissionalização ainda em funcionamento no “mercado” dos bens escolares, independentemente do seu lugar institucional: Univesidade - para os alunos que pretendam seguir a via ensino (em oposição à via científica ou outras); Escolas Superiores de Educação e Universidade Aberta para os professores já a leccionar há vários anos e que ainda não concluíram a sua profissionalização.

<sup>6</sup> Este “contra-olhar” salienta “o seu efeito de ruptura relativamente às “evidências”, - através das quais a realidade social é apreendida pelo senso comum (ou mesmo negada como tal). E tudo isso utilizando como “motivador didáctico” um objecto-problema que, em nossa óptica, possa revelar, de forma especialmente aguda, o alcance e também a legitimidade epistemológica de um ponto de vista que, por decisão de método, exclua todas as formas de explicação do social pelo não-social normalmente implicadas no discurso espontâneo dos aprendizes de sociologia” (ibidem:174-175).

<sup>7</sup> Boaventura Sousa Santos ao constituir as propriedades formais da “Ciência pós-moderna”, esclarece qual deve ser o tipo de relações que esta deve estabelecer com o senso comum. Deste modo, o autor afirma que “a ruptura bachelardiana só é compreensível dentro dum paradigma que se constitui contra o senso comum e recusa as orientações para a vida prática que dele decorrem; um paradigma cuja forma de conhecimento procede pela transformação da relação eu/tu em relação sujeito/objecto, uma relação feita distância, estranhamento mútuo e de subordinação total do objecto ao sujeito; um paradigma que pressupõe uma única forma

de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objectividade de que decorre a separação entre a teoria e prática, entre ciência e a ética (...)" (Santos:1989:36).

O desafio proposto por Boaventura Sousa Santos aos defensores da postura científica de Bachelard é, no mínimo, estimulante. As suas preocupações em reequacionar, no âmbito da segunda ruptura epistemológica, as relações entre a perspectiva científica pautada pela inspiração racional e o senso comum são de louvar.

Contudo, não deixaremos, ainda que de uma forma incipiente, de levantar algumas questões sobre o tipo de problemas encontrados nesta proposta.

A primeira reside na singularidade atribuída ao termo senso comum. Perante a diversidade de propriedades sociais (permanentemente (re)produzidas nas suas trajectórias) detidas pelos diferentes grupos sociais que compõem o senso comum - o que pressupõe a existência de relações distintas (e conflituosas) entre aqueles grupos e a actividade científica (encarada como sistema de produção e como produto) - de que modo se podem conceber as relações entre o novo paradigma e os sentidos comuns assim perspectivados?

A segunda decorre da primeira. Toda a actividade científica exige um determinado tipo de procedimento aliado a um determinado tipo de argumentação. Um e outro inserem-se num jogo de sentidos suportados por uma determinada gramática. Essa gramática pressupõe uma dada adequação com o léxico e sintaxe dominante, expressas nos resultados da actividade científica. Face à desigual distribuição dos operadores simbólico-ideológicos dominantes no espaço da Ciência, entre os diversos grupos do senso comum, de que modo se podem adequar as diferentes linguagens (expressando diferentes leituras do real, diferentes interesses em relação à Ciência, etc), para que os usos sociais do produto científico consigam alcançar o objectivo do novo paradigma que é atribuir novas orientações para a vida prática? A quem se destinam essas orientações?

Será possível corporizar conciliações entre percepções distintas, interesses singulares, práticas específicas produzidas por todos os grupos nacionais e assumi-las integralmente no esforço hermenêutico do discurso a realizar pelo paradigma pós-moderno? Ou presenciaremos a fabricação de uma multiplicidade de discursos, onde cada um estipula as orientações para a vida prática consoante o tipo de público a que se dirige? Ao assistir-se à fragmentação do discurso científico, que tipo de designação assumirão esses produtos?

O novo paradigma assim constituído, tem como finalidade apresentar-se como instrumento utilitário e pragmático, destinado a servir, principalmente, os grupos sociais mais "desqualificados"? De que modo se vai estruturar esse programa de emancipação?

<sup>8</sup> Para não tornar o artigo/resposta demasiadamente longo nada diremos sobre alguns estudos nacionais realizados sobre o professorado, onde aparece incorporada uma concepção realista construída a partir da categoria profissional. Em breve voltaremos a esta questão.

<sup>9</sup> Vários autores têm reflectido sobre o tema. No que se refere particularmente à Sociologia da Educação, e a título indicativo, o assunto tem sido versado, para o caso inglês, por Karabel e Halsey (1977) ou ainda Reid e Parker (1995), por Neves et al (1983), para o caso francês, e por Esteves (1984) (1992b) e Stoer (1992a), para o caso português.

<sup>10</sup> Para uma explicitação da génese da teoria dos campos sociais, consulte-se Bourdieu (1989a). A elucidação das propriedades dos campos pode encontrar-se, com bastante sistematização, em Bourdieu (1984). A aplicação desta teoria à análise de campos delimitados é feita, nomeadamente, em Bourdieu (1979) e (1989b).

## BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, A.J. (1992) - Sociologia da Educação não escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? in A.J.Esteves e S.R.Stoer (orgs), *A Sociologia na escola- professores, educação e desenvolvimento*, Porto, Ed. Afrontamento.
- ALMEIDA, J.F.(1992)-Trabalhar em Sociologia, ensinar Sociologia *Sociologia: Problemas e Práticas*, 12, 187-199
- BOURDIEU, P.(1979)- *La distinction, Critique sociale du jugement* Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P.(1984) - *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1989a) - *O poder simbólico*, Lisboa, Difel.
- BOURDIEU, P. (1989b) - *La noblesse d'état*, Paris, Minuit.
- CARIA, T.H.(1994)-Debater a Sociologia da Educação em Portugal (a publicar na revista Fórum)
- COSTA, A.F. (1992) -*Sociologia*, Lisboa, Difusão Cultural.
- DURKHEIM, É. (1969) - *L'évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F.
- DURKHEIM, É. (1972) - *Educação e Sociologia*, S.Paulo, Ed Melhoramentos.
- ELIAS, N.(1980) - *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- ESTEVES, A.J.(1984) - Sociologia da Educação - guia temático e bibliográfico, *Caderno de Ciências Sociais*, 1, 129-149.
- ESTEVES, A.J.(1992a) - Sociologia da educação não escolar: notas de leitura, in A. J. Esteves e S. R. Stoer (orgs), *A sociologia na escola - professores, educação e desenvolvimento*, Porto, Ed. Afrontamento.
- ESTEVES, A.J.(1992b) - A sociologia da educação na formação dos professores, in A. J. Esteves e S. R. Stoer (orgs), *A Sociologia na escola - professores, educação e desenvolvimento*, Porto, Ed Afrontamento.
- KARABEL, J., HALSEY, A.H. (ed), (1977) - *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press.
- LENOIR, R. (1989) - Objet sociologique et problème social, in P. Champagne, R. Lenoir, D. Merllié, L. Pinto (orgs), *Initiation à la pratique sociologique*, Paris, Bordas/Dunod.
- MORAIS, A.M.(1988) - Socialização primária e prática pedagógica como factores importantes no aproveitamento diferencial de rapazes e raparigas em Ciências, *Análise Social*, 103-104, 903-927.
- MORAIS, A.M. (1988) - Sociologia da Educação no Ensino das Ciências: para uma prática que altere o aproveitamento diferencial in *Actas da 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, Faro, ESE da Universidade do Algarve, 113-122.
- MORAIS, A.M., PENEDA, D. (1988) - Diferentes tipos de ensino-aprendizagem na sua relação com o aproveitamento dos alunos dos estratos sociais mais baixos in *Actas*



## Debater a Sociologia da Educação em Portugal: uma resposta

---

- da 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Faro, ESE da Universidade do Algarve, 123-135.
- MORAIS, A.M., CARDOSO, L.(1988) - Diferentes papéis sociais na classe trabalhadora e aproveitamento diferencial escolar in *Actas da 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, Faro, ESE da Universidade do Algarve, 136-149.
- NEVES, A.C., GIDELMAN, J., ZAGEFKA, P.(1983) - Tendences de la recherche en sociologie de l'éducation en France, *Revue Française de Pédagogie*, 65, 55-69.
- PINTO, J.M.(1984)-Questões de Metodologia Sociológica, *Caderno de Ciências Sociais*, 1, 5-37.
- PINTO, J.M.(1992a)- Epistemologia e Didáctica da Sociologia in A.J. Esteves e S.R.Stoer (orgs), *A Sociologia na Escola - professores, educação e desenvolvimento*, Porto, Ed Afrontamento.
- PINTO, J.M. (1994) - *Propostas para o ensino das ciências sociais*, Porto, Ed.Afrontamento.
- REID,I., PARKER, F.,(1995, Janeiro) - *Whatever happened to the sociology of education*, Comunicação apresentada na International Sociology of Education Conference, Universidade de Sheffield.
- RESENDE, J.M., VIEIRA, M.M. (1993) - A Sociologia e o ensino superior em Portugal: um levantamento e algumas interrogações, *Cadernos de Ciências Sociais*,12/13,53-79.
- RESENDE,J.M.,VIEIRA,M.M.(1993)-A desconstrução de uma prática: do saber ao fazer em Sociologia da Educação, *Fórum Sociológico*, 2, 147-167.
- SANTOS, B.S.(1989)-*Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*, Porto, Ed. Afrontamento.
- SANTOS, B.S.(1991) - Ciência in M.M.Carrilho (Org), *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*, s/l, Círculo dos Leitores.
- STOER, S.(1992a) - Notas sobre o desenvolvimento da Sociologia da Educação em Portugal, in A.J. Esteves e S.R. Stoer (orgs), *A sociologia na escola - professores, educação e desenvolvimento*, Porto, Afrontamento.
- STOER, S. (1992b) - Sociologia da Educação e formação de professores, in A. J. Esteves e S. R. Stoer (orgs), *A Sociologia na escola - professores, educação e desenvolvimento*, Porto, Afrontamento.
- WEBER, M. (1982)-Os Letrados Chineses in Max Weber, *Ensaio de Sociologia*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.