

Departamento de Sociologia
Actas do Encontro
realizado nos dias
6 e 7 de Dezembro de
2002 na FLUP

Sociologia no ensino
superior: conteúdos,
práticas pedagógicas e
investigação

coordenadores

Carlos Manuel Gonçalves
Eduardo Rodrigues
Natália Azevedo

Intervenientes

Ana Maria Brandão
Ana Nunes de Almeida
António Firmino da Costa
António Joaquim Esteves
António Teixeira Fernandes
Carlos Fortuna
Carlos Manuel Gonçalves
Fernando Luís Machado
João Sebastião
Maria Manuel Vieira
Sandra Gomes



Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Porto_2004

Título > *Sociologia no ensino superior: conteúdos práticas e investigação*

Edição > Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

ISBN > 972-9350-86-8

Depósito Legal > 219252/04

Design > Carlos Eduardo Moreira

Produção gráfica > SRDesign

Impressão > Gráfica Vilar do Pinheiro

Sociologia no ensino superior: conteúdos, práticas pedagógicas e investigação

Introdução	7
Ana Maria Brandão	
Métodos, práticas pedagógicas e públicos da sociologia	11
Ana Nunes de Almeida	
Ensino e investigação na sociologia: convergências e divergências múltiplas	19
António Firmino da Costa	
Será a sociologia profissionalizável?	35
António Joaquim Esteves	
Métodos, práticas pedagógicas e públicos da Sociologia: um ponto de vista situado	61
António Teixeira Fernandes	
Ensino, investigação e profissionalização	79

Sociologia no ensino superior: conteúdos, práticas pedagógicas e investigação

Carlos Fortuna

Trabalho sociológico: desafios e oportunidades 95

Carlos Manuel Gonçalves

Algumas notas sobre as relações entre ensino-aprendizagem e investigação científica 103

Fernando Luís Machado

Quatro princípios para o ensino da sociologia 115

João Sebastião

Modelos de ensino e tendências de mudança no ensino superior 123

Maria Manuel Vieira

Converter incrédulos: a Sociologia na cidade das Ciências Duras 137

Sandra Gomes

A sociologia no ensino de não sociólogos: relato de uma experiência pedagógica 157

Sociologia no ensino superior: métodos, práticas pedagógicas e investigação

A sociologia em Portugal adquiriu, nos últimos trinta anos, uma crescente visibilidade institucional e pública, assim como uma maturidade científica que a tornaram mais presente e mais consistente no panorama das ciências em geral, das ciências sociais em particular, do ensino superior e da actividade de investigação científica. Estamos perante um processo de institucionalização, de contornos múltiplos, que se encontra fortemente imbricado com as tendências de transformação social, de dimensões várias, que vêm reconfigurando a sociedade portuguesa e que vão reproduzindo a necessidade científica e social do olhar sociológico.

Um dos vectores axiais da institucionalização da disciplina consubstancia-se no desenvolvimento de um próprio espaço de ensino universitário, ao nível da graduação e da pós-graduação, dirigido para a formação de sociólogos. Em simultâneo com o alargamento da oferta de ensino, que se acelerou nos anos noventa do século passado, as disciplinas de sociologia geral ou de sociologias especializadas passaram a integrar os planos curriculares de diferentes cursos do ensino superior. Todo este movimento está, por sua vez, interrelacionado com a emergência de novos problemas sociológicos, o acréscimo da publicitação e divulgação dos resultados da reflexão sobre a disciplina, a difusão da imagem pública do sociólogo face aos outros agentes da comunidade científica e a inserção sócio-profissional de sociólogos em múltiplos e diversificados contex-

tos organizacionais, ampliando o leque de papéis e experiências profissionais.

Pensar o que é hoje a sociologia em Portugal passa obrigatoriamente por reflectir e discutir o ensino da própria disciplina. Neste sentido, o Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto realizou em 6 e 7 de Dezembro de 2002 um Encontro temático com o título "Sociologia no ensino superior: conteúdos, práticas pedagógicas e investigação". Pretendeu-se, mais especificamente, alcançar determinados objectivos: debater a posição do ensino da sociologia no âmbito do ensino superior; reflectir sobre a formação básica em sociologia nas respectivas licenciaturas e os modos de inserção profissional dos recém-licenciados; promover a discussão em torno dos métodos e das práticas pedagógicas ao nível quer da formação académica de sociólogos, quer da de diplomados de outras áreas científicas; analisar as relações entre a investigação e o ensino da sociologia, delimitando particularidades e formas de interrelacionamento.

Os textos que integram o presente livro são o produto deste Encontro. Importa destacar, em primeiro lugar, que as reflexões apresentadas constituem um testemunho importante das principais questões sobre o ensino e a investigação científica no campo da sociologia. Se traduzem genericamente o património acumulado ao longo do passado recente da institucionalização da sociologia no nosso país, não deixam de equacionar novos temas, de propor configurações curriculares, de repensar as relações entre aprendizagens, em contextos académicos, e práticas profissionais, entre outros elementos objecto de análise. Elementos em si mais do que justificativos da publicação das presentes Actas, que irão constituir um ponto importante para o debate continuado sobre a sociologia.

interventores no Encontro, e que aqui manifestam a sua contribuição, afigura-se-nos como demonstrativo da presença da sociologia no espaço do ensino superior e da pluralidade reflexiva existente ao nível da disciplina.

A publicação das presentes Actas só foi possível graças à disponibilidade dos autores para elaborarem os seus textos e ao apoio financeiro do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A todos estamos profundamente reconhecidos.

FLUP, Novembro de 2004

Carlos Manuel Gonçalves

Eduardo Rodrigues

Natália Azevedo

Ana Maria Brandão¹

Métodos, práticas pedagógicas e públicos da sociologia

Quando me convidaram para este Encontro lançaram-me como desafio participar de um debate sobre métodos, práticas pedagógicas e públicos da sociologia, longa designação que diz basicamente que a organização entendeu que a minha experiência no ensino poderia ter aqui alguma utilidade.

Não vou, portanto, dedicar esta breve intervenção vagueando pela Sociologia da Educação, área que não é a minha e sobre a qual outros reflectirão bem melhor. Não vos levarei por um passeio através das muitas “armadilhas” do sistema de ensino, pelos seus *curricula* “escondidos”, pelos seus ocultos critérios de selecção que condenam, à partida, uns ao sucesso e outros ao insucesso... Não vos conduzirei, pois, pela pista dos principais e usuais “suspeitos” de tais (in)justiças... Concentrar-me-ei no papel daqueles que se sentam do lado de cá, do lado de quem “escolhe” e “decide” (em termos relativos) o que se passa numa Escola, numa disciplina, numa sala de aulas...

Mais do que respostas que a custo dou a mim própria, lançarei – assim espero – questões sobre as quais poderemos pensar e (penar...) em conjunto ou a sós. Tomando de empréstimo um esquema adaptado de Chris Livesey² (baseado em Young e Bernstein) e cujo original constitui a única responsabilidade do autor visto que quanto ao mais terei eu que

¹ Departamento de Sociologia da Universidade do Minho – anabrandao@ics.uminho.pt

² Disponível em <http://www.sociology.org.uk>

responder, tentei articular algumas reflexões em torno de dois eixos centrais: o *curriculum* formal e as questões pedagógicas, concentrando-me, neste último caso, em torno da organização do conhecimento e da avaliação do conhecimento.

Para cada um destes eixos procurarei, quando tal for pertinente, equacionar as especificidades dos públicos da sociologia, agrupados em duas categorias: os candidatos a sociólogos e os candidatos a outros perfis profissionais.

1. O *curriculum* formal

Direi que, com frequência, os temas e “disciplinas” dos planos curriculares são escolhidos em função de critérios alheios àquele que deveria ser o critério central: o desenvolvimento de competências sólidas e fundamentais para uma actividade profissional futura. Por trás dessas opções encontramos diversos factores cujas consequências se podem revelar mais ou menos desastrosas.

Por um lado, temos as concepções ora do “aluno-cliente”, ora do “aluno-vítima”. O primeiro é erigido em especialista antes de o ser e a sua presença, introduzida e popularizada pela expansão do ensino privado, começa já a notar-se no ensino público. Assumindo ao nível discursivo que o aluno constitui a única razão de ser de uma escola, na verdade estamos, na maioria das vezes, perante uma estratégia de sobrevivência desta pela via mais fácil: a de garantir que, pela (aparente) satisfação daquele, as suas fontes de financiamento, a sua dimensão, etc., se mantêm intactas, quando não aumentam. Já o “aluno-vítima” corresponde a um imaginário algo diferente. É o aluno pelo qual tudo se deve fazer no

sentido de facilitar a aprovação, ainda que tal signifique baixar os critérios de exigência. As famosas desvantagens socioculturais são, assim, usadas como justificção para um nivelamento por baixo dos padrões de qualidade do ensino ministrado.

Por outro lado, certas concepções de ensino parecem-me ser, no mínimo, questionáveis. De entre elas, saliento os “pós-modernos” sistemas self-service que fazem adivinhar a “fabricação” do especialista em coisa nenhuma, muitas vezes responsabilizado pela “escolha sem rede” do percurso a seguir.

Se a isto tudo acrescentarmos interesses organizacionais diversos, teremos um quadro que nos permite pensar razoavelmente a missão do ensino. As estratégias das escolas, as estratégias departamentais e as estratégias dos docentes são, em parte, explicadas pela própria lógica de funcionamento do sistema de ensino que temos, mas também por uma cultura académica em que a docência é um elemento da carreira tido como acessório e “suportado” a custo.

Acrescentarei que, na minha perspectiva, a centralidade do aluno deveria significar da nossa parte todos os esforços no sentido de não alijar a nossa responsabilidade, enquanto docentes, na definição das temáticas tidas como centrais na formação do candidato a sociólogo, definindo, pelo menos, as escolhas coerentes disponíveis numa “cafetaria” que temos a obrigação de conhecer melhor. Do mesmo modo, penso que nos compete perceber que, no caso dos restantes públicos, a sociologia não é, geralmente, uma disciplina considerada central ou sequer particularmente atraente (e nisto temos também responsabilidades), o que implica um esforço suplementar na escolha dos conteúdos e dos métodos pedagógicos mais adequados.

Parece-me, igualmente, importante ter presente que facilitar a aprendizagem (missão do docente) não significa facilitar a aprovação e que, geralmente, o aluno dá na medida do que lhe é dado, mas também do que lhe é pedido...

Finalmente, não posso deixar de sublinhar que a docência implica entrega, disponibilidade e "sentido de missão".

2. As questões pedagógicas

2.1. A organização do conhecimento

Do ponto de vista dos docentes, o método de ensino privilegiado continua a ser o método expositivo, muitas vezes sem recurso sequer a qualquer tipo de meio audiovisual. Embora isto possa resultar com alguns públicos e nalguns contextos particulares, sabemos hoje que dificilmente se trata da melhor forma de captar quer o interesse, quer a atenção dos alunos, sobretudo quando constitui instrumento exclusivo. Para além disso, é um método que não permite desenvolver o "pensamento lateral", a capacidade de resolução de problemas/conflictos, a aplicação eficaz de todos os conceitos e ferramentas.

Para os candidatos a sociólogos isto resulta, normalmente, na ideia de que a sociologia não é um conhecimento operacional, nem operacionalizável, e resulta também na "produção" de licenciados sem algumas das competências exigidas pelo mercado de trabalho. Para os outros públicos, a sociologia é tida geralmente como "chata", "teórica" e "inútil", uma espécie de enciclopédia de "cultura geral". Deveríamos preocupar-nos, penso, em mostrar que a sociologia não é uma disciplina nem mais nem menos "chata" do que as outras, que é útil em termos

profissionais, que pode ser mesmo assustadoramente operacional quando pensamos seriamente nisso...

Tudo isto exige mais de nós. Exige, por vezes, o impossível quando as turmas se estendem a perder de vista. Mas, com alguma frequência, simplesmente demitimo-nos da nossa função, não nos mantemos científica e pedagogicamente actualizados, não procuramos cativar os nossos públicos.

Por outro lado, aceitamos demasiadas vezes que os alunos adoptem uma postura passiva, não incentivando a auto-aprendizagem, a procura activa do conhecimento que distingue o bom do sofrível, não usando as suas próprias experiências como exemplos a trabalhar nas aulas, não os envolvendo na preparação, condução e avaliação da disciplina, e do nosso e do seu próprio desempenho. Deveríamos envolver os alunos numa lógica de co-responsabilização na preparação, condução e avaliação da aprendizagem, o que não significa perder de vista a centralidade do docente nesse processo.

Recordaria que só aprendemos quando estamos interessados em fazê-lo. Enquanto docentes, podemos procurar despertar a curiosidade, mas não nos podemos substituir ao esforço que terá que ser, necessariamente, do aluno. Aprender exige investimento e trabalho, não se trata apenas de divertimento.

Queixamo-nos também com frequência da irrequietude das turmas e dos seus comentários mais ou menos marginais às aulas. Ora, por vezes, os comentários e situações mais disparatados (ou mesmo provocatórios) podem permitir clarificar conceitos e teorias sociológicas, atraindo mais depressa a atenção da plateia do que os exemplos tradicionais ou os comentários sociologicamente mais acertados.

Precisamos, igualmente, de fazer um esforço no sentido de perceber as dinâmicas de cada turma, de identificar os seus elementos-chave, de saber como geri-los no sentido de cativar e “controlar” o conjunto.

2.2. A avaliação do conhecimento

Na academia, privilegiamos geralmente o conhecimento teórico sobre o empírico e continuamos a apostar na compartimentalização das disciplinas. Temos como resultado uma sobrevalorização da memória face ao raciocínio, do conformismo face ao pensamento crítico, o que é particularmente grave num sociólogo.

Surpreendemo-nos depois (!) com a incapacidade de aplicação de conceitos velhos a novas situações, de perceber a complexidade dos problemas com que nos deparamos, de resolver problemas e conflitos, de intervir eficazmente na realidade social nos muitos casos em que temos que o fazer, de inovar.

Penso que deveríamos apostar na articulação dos contributos das diferentes disciplinas, por exemplo, através da realização de trabalhos conjuntos ou solicitando que esse seja o contributo do próprio aluno, sobretudo quando este não cursa sociologia.

Deveríamos, igualmente, apostar no desenvolvimento da capacidade de questionar a realidade, por exemplo, incentivando o aluno a pensar sobre as suas próprias dúvidas, encaminhando-o nesse raciocínio, não (nos) permitindo a resposta imediata...

Sociologia no ensino
superior: conteúdos,
práticas pedagógicas e
investigação

Ana Nunes de Almeida¹

Ensino e investigação na sociologia: convergências e divergências múltiplas²

Um percurso e os seus gostos

Gostaria de começar por agradecer o convite e felicitar os organizadores, confessando-vos depois as razões que explicam o meu gosto em participar neste debate.

Em primeiro lugar, a consciência que sinto em ter sido uma protagonista activa na construção do actual campo científico e profissional da sociologia no nosso País, não só pelo meu percurso individual de investigadora (aliás típico de uma certa geração de sociólogos que se formou após o 25 de Abril), como sobretudo pela minha participação militante nesse projecto colectivo que é a Associação Portuguesa de Sociologia. Depois, o facto de trabalhar numa casa que tem um lugar à parte no panorama académico português pesa também neste prazer. Sendo uma unidade orgânica da Universidade de Lisboa, equiparada a uma faculdade, o Instituto de Ciências Sociais é um centro de investigação com uma história longa e peculiar, onde trabalham, a tempo inteiro, investigadores com formações disciplinares distintas. Ora a sua existência e o seu trabalho consagraram pioneiramente a legitimidade de uma carreira de investigação em sociologia e vem conferindo, desde há pelo menos três décadas, visibilidade a essa esfera de actividade. Por último, o facto de conciliar o meu papel principal de investigadora com uma actividade regular de

¹ Investigadora, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa - ana@ics.ul.pt

² Este texto refere-se a uma intervenção oral que fiz no Encontro Temático organizado pelo Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porque faz parte da sua história, mantém propositadamente a marca da oralidade.

docência em pós-graduação, não só coordenando cadeiras e dando aulas (em sentido clássico), como tendo a responsabilidade de tutorias ou orientações de teses de mestrado ou doutoramento (formas muitas vezes esquecidas de docência!), coloca-me num ângulo privilegiado para abordar o tema das convergências e divergências múltiplas entre as duas actividades.

Devo admitir, desde já, que esta alternância de papéis me dá pessoalmente um enorme prazer, o que permite imediatamente encontrar uma primeira resposta, nesta entrada introdutória, ao desafio que os organizadores nos lançaram...

A investigação, com a sua dose de gestos artesanais e improvisados, pequenos passos livres e experimentais, muitas vezes solitários, dá-me instrumentos e referências para perceber a sociedade em que vivo, Portugal hoje. Creio aliás que foi o facto de estar no (antigo) 7.º ano do liceu quando aconteceu o 25 de Abril, e o de ter sido profundamente marcada por esse tempo de viragem e de esperança, que me desviaram de um futuro na Física e me conduziram à vocação sociológica... Ora ser investigadora remete-me quotidianamente para esse desafio sedutor da descoberta, do saber e da novidade que uma realidade complexa encerra. Mas a investigação treina também competências de leitura e de escrita, a persistência metódica para construir um objecto e entrar num terreno empírico. Através do trabalho de terreno, a investigação abre-nos a porta, amplia-nos e enriquece o conhecimento de universos, grupos e valores sociais que constituem o intrincado da diversidade em que vivemos e onde, dia a dia, fazemos escolhas e agimos. Ouvir a palavra do outro-diferente, interpretá-la, contextualizá-la são um dos pontos mais atractivos deste ofício...

E o ensino, depois. Diria que esta outra actividade me permite participar no desígnio nacional e colectivo de formar e qualificar novas gerações, num país com níveis assustadores de iliteracia científica. A verdade é que me entendo eticamente implicada neste esforço que deveria ser de todos, e obrigada a dar-lhe uma quota parte de mim mesma e daquilo que sei. Entusiasmo-me, aliás, não só em dar aulas a “elites” de jovens alunos que possuem a minha formação disciplinar, mas também a outras franjas menos qualificadas e mais “periféricas” ao universo académico – profissionais de terreno, decisores (da área da educação, saúde ou serviço social) que encontro, por exemplo, em cursos de formação ou actualização profissional. Para mim, o desafio é diferente nos dois casos mas basicamente idêntico: contribuir para a formação, divulgação e fortalecimento da cultura científica entre os portugueses. Além do mais, aprendo (e muito!) com os meus alunos: aprendo obviamente “matéria” (para lhes “dar”), aprendo a ouvi-los, a dar-lhes resposta (a dúvidas, a críticas), a procurar exemplos para ilustrar o que lhes quero transmitir. Actualizo-me com a novidade empírica que, através das experiências dos mais novos, me é contada; e aprendo também a “tornar claro”, a esquematizar para lhes passar uma mensagem com sentido. Ensinar pressupõe portanto um esforço permanente de formação contínua em teoria, método, ilustração e divulgação da ciência. Além disso, ensinar possui uma componente de encenação e de exterioridade que compensa a introspecção e o silêncio que envolve muitos momentos (do meu ponto de vista os mais duros) da pesquisa. Investigar e ensinar constituem portanto duas frentes exigentes de actividade, cúmplices e complementares – proporcionando realização e prazer a quem se lhes dedica.

Dito isto, e deixando agora o terreno da mera experiência indivi-

dual, proponho-me olhar para a relação entre ensino superior e investigação em sociologia, contextualizando-a no caso português e situando-a no tempo. Vou tentar recuperar o fio à meada e reconstruir brevemente, convosco, a história da emergência e consolidação destes campos disciplinares em Portugal. Com um aviso: a minha procura de respostas à questão sobre as suas convergências e divergências está obviamente situada e é estruturada a partir do lugar da investigação.

Num relance, uma história...

Se pensarmos no caso português, a relação entre ensino e investigação sociológica tem uma história em que podemos distinguir três etapas.

Embora a institucionalização da sociologia como disciplina académica, ciência ou profissão apenas aconteça em Portugal a partir de 1974, assiste-se na década de 60 do Estado Novo ao despontar de uma "primeira geração informal de sociólogos". Em alguns lugares circunscritos da universidade de então, tolera-se a presença parcial daquele ramo do saber, inscrevendo-o discretamente em certos conteúdos de cadeiras integradas em licenciaturas clássicas (como Economia ou Direito). Neste cenário, podem apontar-se duas datas-chave: em 1964 surge a primeira licenciatura em sociologia, numa instituição particular de ensino em Évora (o Instituto Superior Económico e Social); a partir de 1962, sob o impulso de A. Sedas Nunes, é criado o Gabinete de Investigações Sociais, que reúne em Lisboa um grupo activo de intelectuais de distintas formações disciplinares (não raro adquiridas no estrangeiro), que se lançam na aprendizagem por conta própria do ofício de sociólogo. No GIS empreendem-se

então estudos inovadores sobre aspectos cruciais da sociedade portuguesa, como os do desenvolvimento, ensino/escola/universidade, ideologia, agricultura, emigração; mas aprendem-se, aprofundam-se e debatem-se, também, modelos teóricos e conceptuais de pesquisa, estratégias metodológicas de abordagem da realidade, que reivindicam para este novo ramo do saber um estatuto de cientificidade. Publica-se, desde 1963, a revista *Análise Social* e vai-se recheando, aos poucos e poucos, uma nova biblioteca com livros e revistas da especialidade. Num contexto de “liberdade” de pesquisa muito condicionada e na ausência de verdadeiro financiamento para a investigação de campo, a recolha de informação nestes primórdios é insistentemente dirigida para o estudo de fontes escritas como legislação, indicadores estatísticos, documentação histórica.

Com a instauração da democracia, em 1974, o panorama científico muda radicalmente. A experiência democrática favorece a hospitalidade académica e a curiosidade pública perante ramos do saber que justamente fornecem instrumentos para explicar e interpretar a mudança social. São anos efervescentes de arranque, criação, institucionalização e crescimento de núcleos científicos. Em todo o caso, é na universidade (portanto como ramo de ensino) que a sociologia se institucionaliza, com um lugar e um estatuto próprios no campo concorrencial dos saberes e dos diplomas que os creditam. No binómio que hoje abordamos, o ensino superior revela naqueles anos quentes um crucial papel fundador do campo sociológico, no qual depois entrará, por arrastamento, a investigação.

Em 1974, em Lisboa, é criada a licenciatura em sociologia no ISCTE e o movimento alastra a outras instituições públicas do país (Universidade de Évora, Universidade Nova de Lisboa, Universidade do Porto, Beira Interior, Coimbra, etc.); mais tarde, os anos 90 levam a sociologia às

recém-criadas universidades privadas e estendem o seu ensino aos níveis de pós-graduação e formação avançada (com a concessão de graus de mestrado e doutoramento). Desde princípios da década de 80, entra assim em campo uma segunda geração de sociólogos, numerosa, jovem, cada vez mais feminizada, já formada na universidade portuguesa; confronta-se com a rotinização das práticas de pesquisa e docência, enfrenta os desafios da profissionalização e da diversificação profissional. A criação da Associação Portuguesa de Sociologia em 1985, o seu crescimento exponencial (hoje com quase 2000 sócios), ilustram justamente este vigoroso movimento de institucionalização.

No interior ou na periferia próxima das escolas de ensino superior constituem-se, desde os anos 70, centros de investigação que resultam da iniciativa de docentes que, através deles, procuram lançar e organizar com alguma flexibilidade os seus projectos de pesquisa³. Esta vivia, de resto, em permanente estado de aperto financeiro, subalternizada pelos pesados encargos da docência e pelas prioridades das tarefas de formação e qualificação de alunos. A investigação traduzia-se então, na maior parte dos casos, num acto individual e solitário, destinado à conclusão de uma tese de doutoramento, indispensável à conservação do vínculo laboral⁴. Ensaiam-se as abordagens do país real, estabelecem-se protocolos de pesquisa no terreno, publicam-se mais revistas científicas, organizam-se redes de intercâmbio, encontros, colóquios e seminários. Consolidam-se portanto os núcleos duros da investigação sociológica portuguesa, sob a tutela legislativa e financeira do Estado.

³ Entre os principais, assinala-se o Centro de Estudos Sociais, na Universidade de Coimbra (fundado em 1978, editor da *Revista Crítica de Ciências Sociais*) e, no ISCTE, o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (fundado em 1985, editor da revista *Sociologia, Problemas e Práticas*).

⁴ É um esforço que teve frutos evidentes: entre 1986 e 1996 conferem-se (ou reconhecem-se) em Portugal 79 graus de doutoramento em Sociologia – cf. dados fornecidos pelo Observatório das Ciências e Tecnologias (apresentados e discutidos em A. Nunes de Almeida; C. Bastos; J. Ferrão; K. Wall - *Perfil da investigação científica em Portugal - Antropologia, Demografia, Geografia e Sociologia*. Lisboa: Observatório das Ciências e Tecnologias, 1999).

Uma terceira etapa é encetada a partir dos anos 90 e coincide politicamente com o consulado de Mariano Gago à frente do recém-criado Ministério da Ciência e Tecnologia. A investigação científica, nomeadamente na área das ciências sociais, passa a ter uma indiscutível visibilidade pública em Portugal e entra nos seus anos de maturidade. Creio poder dizer-se, aliás, que é a partir desta altura que a produção de ciência em Portugal entra num processo de modernização, diversificação e transformação acentuadas, que afecta as suas infra-estruturas materiais, logísticas e financeiras, os seus recursos humanos ou protocolos de trabalho. Por contraste, o edifício do ensino superior parece perder liderança em matéria de dinamização do campo, permanecendo vinculado a um padrão de maior estabilidade e conservação de estruturas, posições e recursos adquiridos.

A equipa governativa no novo Ministério aposta, de resto, numa filosofia de fundo (que temo se venha a perder no futuro próximo!). Recusa a defesa artificial e interesseira de dualismos entre as supostas “ciências duras” de primeira grandeza, “objectivas” (e por isso úteis) e as “ciências suaves”, relativamente secundárias perante outros ramos de saber, até aí relativamente penalizadas ou mesmo excluídas das principais fontes de financiamento. Cair nesse dualismo amputaria afinal o conhecimento científico de uma das suas componentes principais e prejudicaria o esforço de reflexividade social, traço marcante da cidadania e da democracia modernas. Assiste-se pois a um crescimento e qualificação sem precedentes da comunidade científica, que tem o seu auge na criação de Laboratórios Associados, atributo que é concedido em 2002 a duas instituições de investigação na nossa área: o Centro de Estudos Sociais (da Universidade de Coimbra) e o Instituto de Ciências Sociais (da Uni-

versidade de Lisboa). Normalizam-se as rotinas de financiamento da investigação, multiplicam-se as oportunidades de acesso a bolsas de pós-graduação (mestrado, doutoramento, pós-doutoramento) ou de iniciação à pesquisa. Os centros de investigação são pela primeira vez sujeitos a uma avaliação institucional, a cargo de equipas independentes e internacionais, e os resultados publicamente divulgados.

Nesta viragem, a investigação em ciências sociais enfrenta outros desafios. Seleciono alguns que considero cruciais para o debate de hoje.

O trabalho por equipa e encomenda, fortemente impulsionado por uma nova procura de informação consistente e actualizada sobre terrenos e grupos sociais por parte dos decisores políticos, assume uma popularidade inédita. Há novas e abundantes verbas canalizadas para as equipas de investigação que procuram, através de recrutamentos de jovens bolseiros ou investigadores, responder à crescente procura de conhecimento aplicável. Mas o risco existe de a prioridade das questões sociais se sobrepor à das questões científicas e de a investigação se realizar a reboque da agenda política. Por outro lado, esta pressão de fora encoraja respostas rápidas e formatadas, modelos analíticos simples e metodologicamente "eficazes", pode reforçar modos de trabalho que se encostam comodamente à realidade empírica existente, mais do que sustentar o esforço da elaboração teórica que dela se distancia e a reconstrói criticamente. Promove-se o recurso a técnicas quantitativas, massivas, de recolha e tratamento da informação, que facilitam a construção de (por vezes gigantescas) bases de dados, uma apresentação e publicação sintéticas de resultados (não raro expressos em grandes números e indicadores estatísticos), triturados pelo *software* informático disponível, enviados a decisores e *media*. É uma tendência reforçada pelo apelo do

mercado internacional da ciência, nomeadamente europeu, que abre às equipas e instituições portuguesas a possibilidade de se candidatarem às grandes linhas de financiamento disponíveis, privilegiando o estudo de terrenos e populações-alvo pré-definidas e pré-enquadradas por tais agências. E a que não é alheia a entrada do computador no quotidiano da investigação e do investigador. Utilizado como máquina de escrever, instrumento de armazenamento ou tratamento de informação, ou como meio de acesso à *Internet*, altera profundamente ritmos, espaços e hábitos de comunicação ou trabalho individual e colectivo.

A diversificação e dispersão dos lugares e das práticas de investigação (num contraste relativo com a maior uniformidade, centralização e rigidez do edifício da docência universitária) é outra situação que emerge nesta terceira fase de maturidade criativa. Multiplicam-se as equipas de investigadores em órgãos, gabinetes e observatórios da administração pública (central, regional ou autárquica) e, em alguns lugares, a investigação liberta-se totalmente da dependência da docência. O “tradicional” corpo de investigadores de carreira vê surgir à sua volta, não raro com algum desconforto, novas franjas de pessoal de investigação portadores de estatutos diversos, reflectindo distintos modos ou tempos de permanência ou passagem pelas suas instituições de pertença – bolsiros seniors ou juniors, “pós-docs”, visitantes, associados...

Num cenário de crescimento, especialização e internacionalização de equipas e centros de investigação, de um aumento da procura e do financiamento de conhecimento científico, ora se exigem novas competências e desempenhos aos investigadores, obrigando-os a desdobrar dispersivamente a sua actividade em múltiplas frentes, ora se reconhece a necessidade de se lhes associar novas figuras profissionais, como as do

“gestor de base de dados”, o “gestor de ciência”, o “gestor de comunicação” ou ainda o “secretário técnico” – cada vez mais indispensáveis às modalidades do trabalho científico moderno.

O próprio processo de mediatização voraz da realidade social deixa marcas nesta viragem. A incontornável relação dos investigadores e da ciência com os *media*, em especial a televisão, nem sempre seriamente vocacionada para um esforço da divulgação científica, não é hoje pacífica. Uns demitem-se pura e simplesmente desse desafio; outros não resistem à tentação de uma presença constante diante das câmaras ou nos jornais, comentando assuntos que em muito ultrapassam o domínio dos seus saberes profissionais. É tempo, pois, de a própria comunidade de investigadores de ciências sociais reflectir sobre as potencialidades, os riscos, o âmbito e o formato desta abertura aos *media*, bem como as competências que aqueles necessitam de adquirir (até talvez no decurso da sua formação académica) para a realizar com qualidade, critério e no respeito pelas elementares regras da deontologia.

Em contraste com este movimento de explosão e crescimento, o fechamento das carreiras docente e de investigação a jovens recém-licenciados sem vínculo à função pública afasta os melhores talentos das universidades do Estado, acentuando um *braindrain* para as instituições privadas de ensino superior, entretanto criadas nestas áreas disciplinares. O perigo de amolecimento de actividades inovadoras e de cristalização de posições adquiridas, para as primeiras, é real e as duas comunidades profissionais, docentes e investigadores de carreira, confrontam-se hoje com o problema do envelhecimento demográfico. Esta situação é, apesar de tudo, menos dramática nas unidades de investigação, já que, como vimos, a criação de bolsas de investigação e pós-graduação, bem

como a possibilidade que é dada aos Laboratórios Associados de contratarem pessoal de investigação a termo certo, permitiram a entrada de sangue novo nas equipas de pesquisa. Mas através destas formas de trabalho precário e incerto, cresce uma numerosa e heterogénea população de “juniors” (desde bolseiros de doutoramento a tarefeiros “descartáveis”), trabalhando em projectos ou por conta de “seniors”. É importante dar visibilidade a esta mão-de-obra flutuante, reconhecer o seu contributo informal e subterrâneo para a produção de ciência e de inovação científica. Sem burocratizar, há que fixar e qualificar percursos profissionais promissores – na investigação e no ensino.

Algumas pistas finais...

Contada esta história num relance e chegados ao presente, gostaria de lançar, para terminar, algumas ideias finais para o debate sobre convergências e divergências múltiplas entre as duas actividades profissionais, ensino e investigação.

Começaria por defender que genericamente existe uma relação óbvia, isto é, uma convergência umbilical, entre as duas: o ensino (não só o superior, mas também o secundário) precisa absolutamente da matéria-prima da investigação (teórica, conceptual, recolhida no terreno) para alimentar, actualizar e enriquecer os seus conteúdos. Não há transmissão sem produção de conhecimentos.

Constato, depois, que, apesar de alguns espaços de abertura e de diferença, a investigação em ciências sociais (ainda maioritariamente sediada nas universidades) se encontra relativamente subalternizada face ao ensino e às exigências da carreira docente, é na prática tratada, nas

instituições acadêmicas, como uma actividade secundária e supérflua relativamente ao magno desígnio da docência. Para além de uma visão ideológica redutora e empobrecida do papel da Universidade, esta representação hoje dominante é sobretudo fruto de um tacanho “princípio de realidade” orçamental – num país em que paradoxalmente se exalta a prioridade da qualificação de recursos humanos e, em simultâneo, se desinveste em educação e ciência.

Em Portugal (e ao contrário de outros países europeus) o ano académico é longo, as sobrecargas lectivas cada vez mais pesadas, a desproporção entre número de alunos e professores muito acentuada; a rigidez formal da carreira de ensino tira fôlego, autonomia e iniciativa à investigação. Esta subalternidade tem aliás tradução em termos da organização do espaço, marcada pela inexistência ou degradação das infra-estruturas de acolhimento material à investigação científica: entre a sala de aula, o gabinete sobrelotado de professores, os escritórios administrativos ou a biblioteca, não existem lugares disponíveis ou concebidos em função do trabalho de investigação – realizado, as mais das vezes, numa terra pública de ninguém ou no aconchego do lar.. Ora a investigação não pode ser apenas uma preocupação exclusiva dos investigadores, mas um desafio para toda a universidade, interessada em conquistar protagonismo e um lugar ao sol no campo da produção de conhecimento e da excelência.

Por outro lado, os percursos de mobilidade de professores e investigadores, dentro de cada uma das respectivas carreiras, continua a ser muito diminuta; a sua circulação regional e nacional (e também internacional) entre diferentes instituições universitárias mantém-se discreta. Continua a ser muito difícil o cruzamento entre as duas carreiras: são raríssimos aqueles que conseguem intercalar semestres de docência e

semestres de investigação, trocar sazonalmente os papéis de investigador e professor. Esta ausência de flexibilidade e a dificuldade de gestão *à la carte* de desempenhos profissionais distintos, limita projectos e percursos inovadores que combinam e cruzam olhares e contributos vindos de uma e de outra área, dos quais beneficiariam sem dúvida as instituições académicas, os alunos e a produção científica.

Por último, investigadores e docentes devem incentivar a criação de uma cultura de avaliação nas instituições em que trabalham. Para além da avaliação institucional externa ou daquela que versa sobre as franjas mais jovens e vulneráveis, é indispensável criar rotinas de auto-avaliação e apreciação do desempenho individual não só de "juniors", mas também (e sobretudo) de "seniors". Com excepção das provas académicas que lhes possibilita a progressão na carreira, os doutorados (tanto professores como investigadores) raramente são confrontados com uma avaliação crítica, exigente, substantiva do seu trabalho. Ora é indispensável sermos nós, os de dentro, a exigir procedimentos regulares, sérios, multidimensionais de avaliação do nosso trabalho científico nas suas várias frentes – não hesitando em propor ou participar muito activamente na construção dos critérios múltiplos de tal avaliação.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, A. Nunes de; BASTOS, C.; FERRÃO, J; WALL, K., orgs. - *Perfil da investigação científica em Portugal – Antropologia, Demografia, Geografia e Sociologia*. Lisboa: Observatório das Ciências e Tecnologias, 1999.

ALMEIDA, A. Nunes de - Terra Nostra: pretexts for lusophony. Current and future challenges for sociology and the social sciences. In ALMEIDA, A. Nunes de, ed. - *Terra Nostra. Challenges, controversies and languages for sociology and the social sciences in the 21st century*. Montreal: International Sociological Association, 1998. p. 9-29.

CARREIRAS, H.; FREITAS, F.; VALENTE, I., orgs. - *Profissão sociólogo*. Oeiras: Celta Editora, 1999.

COSTA, A. Firmino da - Cultura profissional dos sociólogos. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 5 (1988) 107-124.

MACHADO, Fernando Luís - Profissionalização dos sociólogos em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 20 (1996) 43-103.

PINTO, J. Madureira - Sociology in Portugal. Formation and recent trends. In ALMEIDA, A. Nunes de, ed. - *Terra Nostra. Challenges, controversies and languages for sociology and the social sciences in the 21st century*. Montreal: International Sociological Association, 1998. p. 57-67.

Sociologia no ensino superior: conteúdos, práticas pedagógicas e investigação

António Firmino da Costa¹

Será a sociologia profissionalizável?

Uma sociologia da sociologia em três componentes

Quando falamos em *sociologia*, num contexto de reflexão sobre as suas condições e modalidades actuais de exercício e desenvolvimento, ela surge-nos necessariamente desdobrada em três componentes: a sociologia como *ciência*, a sociologia como *formação* e a sociologia como *profissão*. A primeira, a sociologia como ciência, diz respeito, fundamentalmente, a um conjunto específico de critérios e instrumentos cognitivos, conhecimentos acumulados e práticas de investigação. Núcleo constitutivo da sociologia, confere-lhe configuração própria enquanto uma das áreas consolidadas do saber contemporâneo, sendo ainda a base principal a partir da qual se desenvolvem as outras duas componentes. A segunda, a sociologia como formação, incide em primeiro plano sobre o sistema de ensino, sobre os cursos, graus e diplomas, e, de um modo mais geral, sobre os processos de aprendizagem da sociologia. A terceira, a sociologia como profissão, reporta-se à diversidade de papéis e práticas profissionais em sociologia, assim como aos parâmetros e processos de constituição dos sociólogos como grupo profissional, incluindo aspectos relativos às suas modalidades de cultura profissional e às suas formas de associação/organização colectiva.

Cada uma destas três vertentes da sociologia - ciência, forma-

¹ Departamento de Sociologia e CIES, ISCTE – antonio.costa@iscte.pt

ção, profissão - polariza aspectos distintos, constituindo, em si mesma, objecto de análise susceptível de inúmeros aprofundamentos. Mas, ao mesmo tempo, dificilmente se pode analisá-las com completa pertinência e actualidade se não se levar em conta que, hoje em dia, essas vertentes se interligam fortemente entre si (Figura 1). Não no sentido retórico banalizado de que "tudo se relaciona com tudo", mas de uma maneira concreta, multifacetada, cada vez mais acentuada e importante.

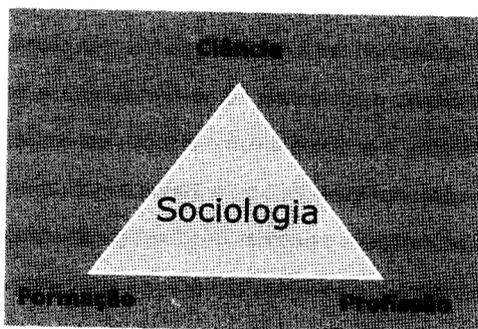


Figura 1

Sociologia: ciência, formação, profissão

Este entrelaçamento crescente tem, aliás, repercussões, mais directas ou mais indirectas, tanto na reelaboração de quadros teóricos e métodos de análise como no recentramento e focagem de objectos de estudo e domínios de acção profissional, tanto nas tendências de mudança dos sistemas e processos de ensino/aprendizagem da sociologia como nas que se verificam ao nível da profissionalização e do emprego, das

áreas e contextos de actividade profissional dos sociólogos, das culturas profissionais e da deontologia, ou, ainda, da organização colectiva do grupo profissional.

Se, à partida, a sociologia como ciência esgotava praticamente tudo o que de relevante acontecia na área, mais tarde a investigação científica e o ensino universitário em sociologia passaram a estabelecer laços decisivos entre si, tanto em termos cognitivos como institucionais. Actualmente, com a formação de milhares de licenciados e a respectiva inserção na esfera profissional, por um lado, e com as expectativas e pedidos sociais entretanto desenvolvidos relativamente aos contributos potenciais da sociologia nos planos científico, formativo e profissional, por outro, a articulação tornou-se irreversivelmente tripla. O processo não ocorreu ao mesmo tempo em todos os países; em Portugal, por razões conhecidas, foi particularmente tardio; mas, de um modo geral, observou esta mesma sequência².

O mais importante é que, hoje, na sociologia, estas três componentes não existem umas sem as outras. As dinâmicas, presentes e futuras, de cada uma delas, e da sociologia no seu conjunto, dependem cada vez mais da respectiva articulação.

Sociologia e sociedade

Na terceira componente referida, a da sociologia como profissão, a questão das relações dos sociólogos com a sociedade ganha uma configuração específica e uma acuidade muito particular, qualquer que seja o nível considerado: a) o dos papéis/práticas profissionais de cada sociólogo

² António Firmino da Costa - Cultura profissional dos sociólogos. In AAVV, orgs. - *A sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século*. Vol. I. Lisboa: APS e Editorial Fragmentos, 1990 [1988]. p. 25-40; Odile Piriou - *La sociologie des sociologues. Formation, identité, profession*. Fontenay-aux-Roses: ENS Éditions, 1999.

go; e b) o do grupo/organização profissional do conjunto dos sociólogos.

A questão reporta-se, de maneira muito concreta, às relações dos sociólogos com entidades empregadoras, contratadoras ou financiadoras, com as organizações em que trabalham, com grupos e meios sociais objecto de estudo científico e acção profissional dos sociólogos, com profissionais de outras especialidades, com os meios de comunicação social e outras instâncias de formação da opinião pública e, mais em abstracto, com a sociedade em geral. E aplica-se a todos os sociólogos, quer sejam profissionais do ensino superior e da investigação científica, trabalhando em universidades e centros de investigação, quer desempenhem outros papéis profissionais, noutras organizações.

Decorre, aliás, em grande medida, dessas relações profissionais da sociologia com a sociedade, que, a uma *dimensão cognitiva* da sociologia, se venha adicionar uma *dimensão deontológica*, também presente, como é óbvio, nas outras duas componentes, mas assumindo uma relevância muito especial na componente profissão³.

Delas decorre também, por um lado, boa parte da pertinência em se proceder a uma análise propriamente sociológica da sociologia como profissão, e, por outro lado, a importância de, em qualquer análise sociológica da sociologia contemporânea, tomar suficientemente em conta a componente profissional. As relações da sociologia com a sociedade actual envolvem, de maneira incontornável, a componente profissional, embora esta não esgote, como é evidente, todos os aspectos relevantes dessas relações.

Dos estereótipos à análise sociológica

³ António Firmino da Costa - Cultura profissional dos sociólogos; António Firmino da Costa - Prática sociológica e deontologia profissional dos sociólogos. In AAVV, orgs. - *Estruturas sociais e desenvolvimento*. Vol. II. Lisboa: APS e Editorial Fragmentos, 1993. p. 785-792; Associação Portuguesa de Sociologia - *Código Deontológico*, 1992.

Seria irónico que os sociólogos se preocupassem sempre, quase que se poderia dizer obsessivamente, em ir mais longe do que os meros registos de senso comum, na procura de compreensão e explicação de todos os aspectos da vida social, excepto, afinal, quanto ao seu próprio campo de actividade e ao seu próprio grupo profissional.

E, com efeito, existe já, entre nós, um bom conjunto de contributos para uma análise sociológica do campo científico-profissional da sociologia e do grupo científico-profissional dos sociólogos, produzidos, em grande parte, no contexto de actividades ligadas à Associação Portuguesa de Sociologia (congressos, encontros, publicações). Permita-se-me referir, também, uma vasta série de pequenas monografias realizadas, ao longo dos últimos anos, pelos alunos da disciplina de "Práticas profissionais em sociologia" que tenho tido a oportunidade de coordenar no ISCTE.

Ao mesmo tempo, porém, é relativamente comum que sociólogos e estudantes de sociologia se revelem não menos atreitos do que quaisquer outros actores sociais a partilhar estereótipos pouco sustentados em informação empírica e analiticamente pouco reflexivos sobre o que se passa no seu próprio domínio de actividade. Noutros países a situação é variável, mas, nalguns, não é muito diferente da nossa, a despeito de trabalhos importantes realizados a este respeito, como, por exemplo: Sainsaulieu e outros⁴; Legrand e outros⁵; Piriou⁶; Lahire e outros⁷.

Mais concretamente, entre sociólogos e estudantes de sociologia, não são raros os que se mostram vulneráveis a confundirem a expressão de desejos ou angústias pessoais, ou de preconceitos e imaginá-

⁴ Renaud Sainsaulieu [et al.], orgs. - *L'exercice professionnel de la sociologie*. Paris: CNRS-IRESO, 1987.

⁵ Monique Legrand; Jean-François Guillaume; Didier Vrancken, orgs. - *La sociologie et ses métiers*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1995.

⁶ Odile Piriou - *La sociologie des sociologues. Formation, identité, profession*.

⁷ Bernard Lahire, dir. - *À quoi sert la sociologie?* Paris: Éditions La Découverte, 2002.

rios colectivos, que sempre haverá entre os protagonistas de qualquer campo ou situação, com os resultados cognitivos da realização cuidadosa de caracterizações e análises teoricamente esclarecidas e empiricamente sustentadas.

Compete a estas análises, é certo, tomar em conta as opiniões e sentimentos dos actores sociais envolvidos, como parte relevante que são da informação observacional a recolher e interpretar. Mas não se podem tratar esses elementos de matéria-prima informativa - opiniões, sentimentos, declarações dos actores sociais deste campo - como se eles fossem já, em si mesmos, análises sociológicas sobre o tema em questão.

Estas últimas precisam, como nos recomenda o saber acumulado em sociologia, de complementar aquele tipo de matéria-prima observacional, de carácter subjectivo e discursivo, com informação empírica de outros tipos: distribuições estatísticas, observação de práticas e situações, informação documental, elementos de contextualização e comparação, etc. Mais ainda, precisam de mobilizar teorias e conceitos apropriados, susceptíveis de, em articulação com a informação empírica e com um cuidadoso controle metodológico de todo o processo analítico, conduzir à produção de enunciados cognitivos que, dotados do maior grau de objectividade possível, constituam avanços de conhecimento efectivos sobre este campo social (da sociologia, com as três componentes referidas), tanto no plano da caracterização das situações que de facto aí se verificam, como no plano da análise interpretativa e explicativa do que nele se passa.

Uma interrogação estratégica

Quando se analisam estes assuntos, podem seguir-se, pelo menos, duas abordagens distintas: a) uma que privilegia aspectos de conjuntura e de contexto; b) outra que incide preferencialmente sobre aspectos relativos à constituição específica do campo científico-profissional em causa. Entre sociólogos, não é necessário acrescentar que estes dois planos não são mutuamente exclusivos; pelo contrário, interrelacionam-se e complementam-se entre si.

A situação actual da sociologia no país é susceptível, pois, de ser abordada a partir de um ponto de vista, sobretudo, contextual e conjuntural. Podem incluir-se aqui tópicos de âmbito mais circunscrito, como as reestruturações do ensino da sociologia que estão a ser postas em prática em algumas instituições universitárias. Por exemplo, no caso que conheço melhor, o do ISCTE, procura-se fazê-lo através de uma articulação mais integradora e sistemática dos três graus de formação em sociologia (licenciatura, mestrado, doutoramento); da inclusão nas licenciaturas (em Sociologia e em Sociologia e Planeamento), a par de uma sólida formação teórica, metodológica e temática na disciplina, de uma fileira de “laboratórios de sociologia”, do primeiro ao último ano, voltados para o desenvolvimento prático de competências sociológicas; ou, ainda, de uma complementaridade mais nítida entre um eixo “horizontal” de mestrados temáticos, partindo da sociologia mas com carácter interdisciplinar e aplicado (em áreas como comunicação e cultura, administração e políticas públicas, trabalho e organizações, cidades, território e desenvolvimento, política, família, educação), e um eixo “vertical” de aprofundamento disciplinar da sociologia, a nível de mestrado e doutoramento.

Do mesmo modo, é possível incluir nestas abordagens, de carácter predominantemente contextualizador, tópicos de âmbito mais alargado, como: a Declaração de Bolonha e o processo de construção de um “espaço europeu do ensino superior”; as tendências do emprego, em geral, e do emprego de licenciados, em particular, no contexto dos atrasos do tecido produtivo nacional e das comparações internacionais, antes de mais europeias, quanto aos níveis de formação e qualificação das populações⁸; os saberes, as competências e as profissões no mundo contemporâneo, no quadro dos processos de globalização, de inovação tecnológica, de constituição de uma sociedade da informação e do conhecimento.

Mas, sem esquecer aspectos como estes, podemos pegar na questão a partir de uma perspectiva mais de fundo, ou, talvez melhor, mais focada na constituição do campo da sociologia ele próprio. Tomando então, desta maneira específica, o triângulo ciência-profissão-formação, pode colocar-se a seguinte questão-chave: *será a sociologia, em si mesma, profissionalizável?*

Respostas empíricas

A questão proposta corresponde, efectivamente, a uma problematização estratégica, permitindo recolocar algumas interrogações prementes - ou, pelo menos, correntes - num quadro analítico que, em vez de meros receios, más consciências ou estereótipos apriorísticos, se apoie num mínimo de conceptualização e informação sociológica.

Vejamos, então: será a sociologia profissionalizável? Forçoso é começar por constatar que há quem ache que sim, e há quem ache que não. E há, ainda, quem ache que sim, ou que não, de maneiras diferentes.

⁸ António Firmino da Costa; Rosário Mauritti; Susana da Cruz Martins; Fernando Luís Machado; João Ferreira de Almeida - Classes sociais na Europa. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 34 (2000) 9-46.

Poder-se-ia avançar com uma primeira resposta, de carácter empírico, relativamente simples e segura. A sociologia surge, à observação, como já profissionalizada, em larga medida, na sociedade portuguesa. Só a Associação Portuguesa de Sociologia conta, neste início do século XXI, com cerca de 2 mil membros, praticamente todos profissionalizados, exercendo papéis profissionais variados, em áreas de actividade diversas. Os levantamentos estatísticos feitos por ocasião dos Congressos Portugueses de Sociologia mostram o mesmo.

O importante artigo sobre o tema publicado há alguns anos por Fernando Luís Machado⁹, ou os livros editados pela APS sobre experiências e papéis profissionais de sociólogos¹⁰ e sobre a sociologia no ensino secundário¹¹ convergem nesta apreciação, ilustram-na e analisam-na.

Os inquéritos do Odes - Sistema de Observação de Percursos de Inserção de Diplomados do Ensino Superior, realizados no início dos anos 2000, assim como os inquéritos de avaliação das licenciaturas de sociologia realizados por algumas instituições universitárias públicas junto dos seus antigos alunos, revelam igualmente que, na sua grande maioria, os licenciados em sociologia estão empregados, têm encontrado trabalho relativamente depressa (em bastantes casos antes de acabarem a licenciatura, em muito outros até seis meses após a conclusão do curso) e exercem actividades qualificadas. Também há excepções, claro, e conjunturas preocupantes, como, aliás, nas outras áreas de formação e profissionalização. Mas a maior parte dos licenciados em sociologia enquadra-se naquela caracterização geral.

Um conjunto muito alargado de pequenas monografias, já atrás

⁹ Fernando Luís Machado - *Profissionalização dos sociólogos em Portugal: contextos, recomposições e implicações. Sociologia, Problemas e Práticas*. 20 (1996) 43-103.

¹⁰ Isabel Valente; Fernando Luís Machado; António Firmino da Costa, orgs. - *Experiências e papéis profissionais de sociólogos*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 1995 [1990]; Helena Carreiras; Fátima Freitas; Isabel Valente - *Profissão sociólogo*. Oeiras: APS e Celta Editora, 1999.

¹¹ Associação Portuguesa de Sociologia - *A Sociologia no ensino secundário*. Oeiras: APS e Celta Editora, 1999.

referidas, realizadas ao longo dos últimos anos pelos estudantes da disciplina de "Práticas profissionais em sociologia", das licenciaturas em Sociologia e em Sociologia e Planeamento do ISCTE, vão claramente no mesmo sentido.

Um dos contextos de actividade mais frequentemente encontrados e analisados por essas monografias é o das câmaras municipais, hoje em dia com número crescente de sociólogos em áreas como as de animação cultural, intervenção social, projectos de luta contra a pobreza, projectos de desenvolvimento local, planeamento urbanístico, reabilitação urbana, protecção civil, ambiente, educação, desporto ou, ainda, gestão dos recursos humanos das autarquias. Para não falar daqueles responsáveis políticos autárquicos, presidentes de câmara e vereadores, que também são sociólogos.

Outras áreas de actividade e contextos de profissionalização dos sociólogos incluem ministérios (nomeadamente os respectivos gabinetes de estudos, mas não só), serviços públicos centrais (como o INE, o IIEFP e outros), laboratórios do Estado (como o LNEC e outros), gabinetes de estudos e projectos, empresas de sondagens, agências de publicidade, meios de comunicação social, empresas de consultoria e formação profissional, associações, sindicatos, IPSS, ONGs, empresas de serviços financeiros, empresas industriais, escolas do ensino secundário, institutos politécnicos, universidades, centros de investigação.

Em alguns destes contextos de actividade, a profissionalização dos sociólogos tem-se revelado razoavelmente dinâmica (por exemplo, nas autarquias, como se referiu); noutros está bastante estagnada (a ilustração mais evidente talvez seja o ensino secundário).

colaborações pontuais diversas e estágios de fim de curso, os quais se prolongam com alguma frequência em inserção profissional plena. Noutros casos é morosa, implicando a passagem por vários empregos precários antes de uma situação profissional mais duradoura. Num terceiro conjunto de casos, já existia uma actividade profissional estável antes da frequência e conclusão da licenciatura em sociologia, podendo esta influir muito ou pouco no trajecto profissional subsequente.

Há situações em que o papel profissional do sociólogo é explicitamente designado como tal, mas, na maior parte delas, o papel profissional desempenhado pelo sociólogo tem uma designação própria, corrente na organização ou área de actividade específica em que é exercido, por exemplo: formador, consultor, animador, técnico de marketing, técnico de recursos humanos, técnico superior da administração pública, director, jornalista, professor, etc.

Por outro lado, observa-se grande diversidade nas práticas profissionais exercidas, na maior ou menor mobilização de competências sociológicas para o desenvolvimento dessas práticas, nas modalidades de cultura profissional de que estes sociólogos são portadores, umas mais próximas da *cultura de associação* entre ciência e profissão, outras da *cultura de dissociação*¹².

Esta diversidade verifica-se, ainda, nas formas de identificação com a sociologia por parte destes profissionais, tendo ela apenas um carácter de *identificação cultural* (remissão para uma "sensibilidade sociológica", considerada pouco, ou só indirectamente, relevante para o conteúdo específico da actividade exercida), ou então, também, de *identificação profissional* (assunção, para além daquela identificação cultural, de uma operatividade profissional directamente ligada à sociologia) - para utilizar

¹² António Firmino da Costa - Cultura profissional dos sociólogos.

o pertinente par conceptual proposto a este respeito por Odile Piriou¹³.

Perante estes factos, e apesar das flutuações conjunturais e das indeterminações quanto ao futuro do emprego de licenciados em Portugal, condições envolventes que afectam os diplomados de todas as áreas, a sociologia parece, pois, ser profissionalizável. É certo que, mesmo entre os sociólogos, há quem não se deixe impressionar pela evidência empírica. Mas não creio que seja essa a posição sociologicamente mais esclarecida.

Relações formação/profissão

Em todo o caso, mesmo dando por assente que a sociologia é profissionalizável, coloca-se ainda uma outra questão: a dos tipos de profissionalização. Que tipos de profissionalização se podem esperar, e preparar, para os sociólogos?

As ilustrações empíricas acima convocadas, por um lado, dão já algumas indicações a este respeito. Por outro lado, num registo de ordem mais teórica, parece razoável considerar que, numa "sociedade de conhecimento" como a que tendencialmente está em vias de constituição, os sociólogos têm um nível de formação que os coloca potencialmente no âmbito dos "analistas simbólicos", mais do que nos "prestadores de serviços interpersonais" ou nos "trabalhadores da produção massificada", para abreviar argumentos recorrendo às conhecidas formulações de Robert Reich¹⁴.

Mas, deste ponto de vista, trata-se apenas de um potencial. Nos factos, tal não depende apenas da formação, mas também, crucialmente, dos modos de transposição da formação para a profissão, ou, em termos mais gerais, *das relações entre formação e profissão* que se construírem

¹³ Odile Piriou - *La sociologie des sociologues. Formation, identité, profession.*

¹⁴ Robert E. Reich - *O trabalho das nações.* Lisboa: Quetzal Editores, 1993 [1991].

no campo da sociologia.

Essas relações, por sua vez, dependem de diversos factores. Uns são factores gerais de contexto, relativos a tendências transversais da sociedade: qualificações crescentes das populações, redes alargadas de interdependências e fluxos, centralidade cada vez maior do conhecimento elaborado e da pericialidade profissional na actividade económica e na organização social, rapidez dos processos de produção científica, inovação tecnológica e mudança organizacional, entre outros.

Para além destes, contam-se dois factores específicos, particularmente importantes: a) *os modelos de formação* em sociologia (cursos, programas, professores, actividades de ensino/aprendizagem); b) *as estratégias de profissionalização* dos sociólogos - desenvolvidas quer a nível individual, por cada um, na sua trajectória escolar e profissional, quer a nível do grupo profissional organizado. A este nível colectivo, tais estratégias têm sido desenvolvidas em Portugal, principalmente, de forma mais abrangente, no âmbito da APS - Associação Portuguesa de Sociologia, e de forma complementar, para um segmento específico, no da APSIOT - Associação dos Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho.

Ora, continuando a sintetizar argumentos, há, nas sociedades contemporâneas, e a respeito das qualificações de nível superior, duas modalidades ideal-típicas fundamentais de relações formação/profissão. Uma é a das *relações formação/profissão unívocas*, em que a um curso corresponde basicamente uma profissão, ou uma área de actividade relativamente precisa e bem delimitada. Outra é a das *relações formação/profissão multívocas*, nas quais a formação tem, regra geral, uma articulação menos nítida com um (pré)determinado sector de profissionalização

ou um (pré)determinado papel profissional, mas, em contrapartida, possibilita o desenvolvimento de estratégias de profissionalização dirigidas a uma pluralidade, mais ou menos alargada, de actividades profissionais qualificadas.

A primeira modalidade, a das relações formação/profissão unívocas, tem, como ilustrações emblemáticas, áreas como a medicina ou a arquitectura, a cuja formação correspondem papéis profissionais bastante pré-definidos e bem delimitados, em termos de conteúdo e contexto de actividade. Há também outros casos, de características consideravelmente diferentes, como, por exemplo, a história ou a matemática, em que a esmagadora maioria dos licenciados se destina - ou pelo menos se destinava, até há pouco tempo - a uma única profissão, a de professores, sobretudo do ensino básico e secundário, para além de uma pequena minoria de professores do ensino superior. Contudo, o carácter unívoco da relação formação/profissão nestas áreas não é absoluto nem estático, mas apenas tradicionalmente maioritário, e, aliás, apresenta sinais de se estar a tornar cada vez menos acentuado.

A segunda modalidade, a das relações formação/profissão multívocas, abrange um leque crescentemente alargado de áreas, desde algumas de profissionalização consolidada, como a engenharia ou a economia, passando por outras de profissionalização mais recente, como a psicologia ou a gestão, até outras, ainda, de profissionalização emergente, como a biologia e a própria sociologia. Em qualquer delas se encontram diplomados que exercem papéis profissionais bastante diversificados. Nas áreas com efectivos mais numerosos, como a engenharia ou a gestão, essa capacidade de profissionalização alargada é particularmente notória; mas, nas restantes, também se verifica já em grau importante.

Essa profissionalização diversificada faz-se, tipicamente, com mobilização, em combinatórias de peso variável, de saberes e competências de vários géneros: a) saberes e competências *de base*, isto é, directamente provenientes dos programas de formação curricular iniciais; b) saberes e competências *contextuais*, decorrentes da experiência profissional adquirida nos contextos concretos de exercício da actividade; c) saberes e competências *complementares*, obtidos em cursos de formação, cada vez mais de nível pós-graduado, no prolongamento directo da formação inicial ou em domínios por vezes bastante diferentes. Quanto a este último ponto, aliás, se os sociólogos têm vindo a adquirir formações complementares com alguma frequência, a sociologia, pelo seu lado, é, hoje em dia, já bastante procurada como área de formação complementar por profissionais oriundos de outros domínios de formação inicial.

A experiência profissional e a formação complementar não são exclusivas, claro está, das áreas de relação formação/profissão multívoca. Também para os profissionais das áreas de relação formação/profissão unívoca elas têm a mesma importância, se não maior. O que tende a diferenciar a modalidade genérica de relações formação/profissão multívocas, em que a sociologia se insere, é, em termos ideal-típicos, que, à maior diversidade potencial, e menor definição prévia, de âmbitos de profissionalização e de papéis profissionais, tende a corresponder uma diversidade também maior de combinatórias de saberes e competências de base, contextuais e complementares, sendo igualmente mais variáveis os pesos respectivos dessas fontes da capacidade profissional.

Nesta perspectiva de procurar elucidação comparativa do campo científico-profissional da sociologia, importa acrescentar um ponto analítico de carácter intrinsecamente diacrónico, relativo ao sentido principal

dos processos de profissionalização - isto é, dos processos sociais de constituição progressiva de domínios de actividade e grupos profissionais específicos de elevada qualificação¹⁵.

Voltando a utilizar um registo conceptual de carácter ideal-típico, pode observar-se que o sentido principal dos processos de profissionalização tem seguido, consoante as áreas, duas sequências principais. Algumas áreas começam por constituir-se, antes de mais, em torno de um domínio de práticas profissionais específicas de elevada pericialidade, tendendo depois, gradualmente, a reforçar os fundamentos científicos, variados, dessas práticas profissionais. Outras, pelo contrário, começam por estruturar-se fundamentalmente como áreas de base do conhecimento científico, e só mais tarde, segundo processos de profissionalização com ritmos e intensidades variáveis, geram práticas profissionais de carácter mais técnico e interventivo, em múltiplos domínios de actividade e no desempenho de papéis profissionais diversificados. Podemos chamar aos primeiros *processos de profissionalização convergentes* (confluência de saberes de várias áreas científicas e técnicas num perfil profissional) e, aos segundos, *processos de profissionalização divergentes* (partindo de uma área científica, abertura para um leque alargado de papéis profissionais).

Claro que nenhum caso concreto corresponde em estado puro a qualquer destes dois percursos-tipo. Mas é fácil reconhecer que as engenharias ou a gestão, por exemplo, se aproximam mais do primeiro. E que a biologia ou a geografia, a economia ou a psicologia, se aproximam mais do segundo, constituindo a sociologia também um exemplo deste tipo, se bem que com as suas características particulares (como acontece com qualquer dos outros), as quais não é possível examinar aqui

¹⁵ Everett C. Hughes - *Le regard sociologique. Essais choisis* (org. Jean-Michel Chapoulié). Paris: Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1996; Keith M. Macdonald - *The sociology of the professions*. London: Sage Publications, 1995; Maria de Lurdes Rodrigues - *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta Editora, 1997.

com pormenor.

Pode acrescentar-se, no entanto, que o actual processo de profissionalização da sociologia assenta, essencialmente, no encontro de duas ordens de factores: a) no plano externo (contexto social), o aumento da procura potencial de acção profissional dos sociólogos, procura essa associada à complexidade e reflexividade sociais contemporâneas - fórmula com que se remete, em termos muito gerais e abstractos, para uma multiplicidade de processos bem conhecidos dos sociólogos e, em parte, já referidos atrás; b) no plano interno (campo sociológico), o crescimento da oferta potencial, associada à expansão do número de diplomados em sociologia, o qual desde há muito ultrapassou exponencialmente o volume e o âmbito do segmento profissional específico do ensino e da investigação universitários.

Ciência e profissão: perfis sociológicos

Refira-se ainda que, na sociologia, como é característico do respectivo percurso-tipo, o universo científico e as práticas de investigação tendem a permanecer, se não como actividade de muitos, pelo menos como referência forte de quase todos. Contudo, essa referência manifesta-se de forma ambígua, assumindo vários sentidos diferentes.

Um das vezes concretiza-se em vector poderoso de operatividade profissional, pela convocação de um repertório amplo de instrumentos de base científica, seleccionados e mobilizados de maneira criteriosamente e criativamente ajustada aos problemas, contextos e objectivos em causa, conduzindo a resultados de acção profissional efectivos, inovadores e de qualidade. É uma modalidade característica dos profissionais que se po-

dem classificar como de *perfil sociológico integrador* (integração produtiva da formação científica e da prática profissional). Encontra-se quer em investigadores-professores universitários, quer em sociólogos que desempenham diversas outras actividades profissionais.

Outras vezes, porém, também em sociólogos exercendo actividades profissionais variadas, a referência à dimensão científica da sociologia traduz-se basicamente numa aplicação ritualística de técnicas de investigação empírica, accionadas de forma rotineira, adoptadas aprioristicamente como se fossem chave universal e resposta suficiente perante qualquer questão ou situação - o que se revela, em geral, de utilidade limitada para terceiros e pouco gratificante para os próprios. O problema não está na utilização dessas técnicas, sendo ela até uma via de pericialidade importante em variadas situações, mas nesse modo ritualístico da sua aplicação. Por um motivo ou outro, um número considerável de situações profissionais inscreve-se nesta modalidade, designável como de *perfil sociológico rotinizado*.

Outras vezes, ainda, a matriz científica da formação de base apresenta-se como uma referência "em negativo", algo a que se renuncia, ou que se rejeita, pelo menos no emprego, por não se encontrar maneira de transpor eficazmente os instrumentos e os produtos cognitivos da sociologia para a acção profissional. Acaba-se, assim, por exercer esta última com recurso apenas a saberes práticos adquiridos em contexto profissional ou a fragmentos de saberes de outras disciplinas, isto é, sem nenhum valor acrescentado por parte da sociologia. Não será descabido atribuir a esta modalidade a designação de *perfil sociológico desistente* (desistência da sociologia, do que nela poderia ser tomado como base de competências específicas, a accionar em conjugação com outras, no de-

sempenho dos papéis profissionais).

Resta acrescentar que alguns professores de sociologia e investigadores universitários (creio que cada vez menos) não consideram que a sociologia seja profissionalizável fora do contexto institucional específico em que eles próprios se inscrevem. Em simultâneo, tendem a não ver a actividade que desenvolvem como propriamente uma profissão, mas como uma espécie de “estado de graça epistemológico”, só ele permitindo “fazer verdadeiramente sociologia”. Tal como a modalidade anterior, esta organiza-se igualmente em torno de uma rejeição, mas aqui não da dimensão científica da sociologia, mas da sua dimensão profissional. Não custa ver que se trata de uma concepção débil, que não resiste a um mínimo de análise sociológica, sendo os seus portadores, afinal, também eles, profissionais, nuns casos profissionais de docência, noutros casos profissionais de investigação científica, noutros ainda ambas as coisas. Sem desenvolvermos mais, aqui, a análise desta modalidade¹⁶, podemos em todo o caso registá-la, de acordo com uma terminologia corrente, como *perfil sociológico academicista*.

Competências sociológicas

Tudo o que se disse atrás quanto à profissionalização dos sociólogos e às suas modalidades tem, como é evidente, repercussões decisivas no ensino/aprendizagem da sociologia, designadamente a três níveis: a) na organização curricular; b) nos conteúdos dos programas; c) nos processos de formação.

Este último aspecto, o dos *processos de formação*, não é menos importante que os outros, até porque remete, de maneira muito especial,

¹⁶ António Firmino da Costa - Cultura profissional dos sociólogos.

para a aquisição, treino e desenvolvimento de *competências sociológicas*.

Importa retomar brevemente aqui a distinção entre *conhecimentos*, *competências* e *práticas*¹⁷. Avançando já para a área concreta que nos ocupa, as competências sociológicas constituem instância mediadora crucial, entre, de um lado, os conhecimentos enquanto “produtos” (de trabalho sociológico prévio) e “conteúdos” (de programas de formação em sociologia) e, do outro lado, as práticas sociológicas, designadamente enquanto “ação profissional” (tanto dos profissionais da investigação e do ensino em sociologia como dos sociólogos que desempenham outros papéis profissionais) (Figura 2).

Conhecimentos	Competências	Práticas
Produtos/conteúdos	Capacidades de acionamento eficaz de conhecimentos/conteúdos gerais em contextos/situações particulares	Ação profissional

Figura 2:

Conhecimentos, competências, práticas

Nos processos de profissionalização em sociologia, uma dificuldade recorrente tem a ver, precisamente, com as competências. Não basta ter conhecimentos discursivos acerca da sociologia para ser capaz de transportar eficazmente esses conhecimentos para a prática sociológica, nomeadamente para a esfera profissional.

Seja qual for o papel profissional desempenhado, uma questão decisiva é, pois: como usar os conhecimentos sociológicos gerais em cada um dos variados contextos de utilização particulares?

A questão coloca-se, muito em especial, relativamente aos conhecimentos teóricos dotados de elevado grau de síntese conceptual e

¹⁷ António Firmino da Costa - Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação. In AAVV - *Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 179-194.

aos conhecimentos metodológicos portadores de grande transversalidade processual, dadas as potencialidades cognitivas e profissionais generalizadas que comportam. Na verdade, eles constituem as ferramentas mais poderosas de que os sociólogos podem dispor para as suas práticas profissionais. Mas, na condição de conseguirem mobilizá-los de maneira apropriada, em situação. O que remete, de novo, para as competências.

Sublinhe-se, aliás, que, nesta perspectiva das competências, *as práticas de investigação sociológica e as outras práticas profissionais em sociologia aproximam-se bastante entre si* - muito mais, em todo o caso, do que alguns gostam de reconhecer. Tanto umas como outras requerem essa mediação fundamental pelas competências, essa capacidade de selecção e accionamento de recursos cognitivos e operatórios, de forma tão ajustada quanto possível aos contextos específicos, e tão eficaz quanto possível perante os problemas colocados, sejam eles de ordem mais analítica ou mais interventiva.

Em termos gerais, as competências sociológicas podem desdobrar-se em *competências teóricas, competências metodológicas, competências relacionais e competências operatórias* (Figura 3).

O valor social especificamente acrescentado pelas práticas profissionais dos sociólogos, mesmo quando desempenham papéis profissionais que podem ser também preenchidos por colegas com outras formações de base (que é, como se viu, o caso mais comum na profissionalização dos sociólogos e, aliás, se afirma como tendência forte do emprego contemporâneo em geral), assenta no accionamento de *competências específicas* - a par de outras, partilhadas.

Competências teóricas	Capacidade de selecção, aplicação e produção de teorias e conceitos de forma adequada aos objectos e problemas em causa, em especial a capacidade de mobilização produtiva dos quadros teórico-conceptuais elaborados de modo nuclear na área disciplinar da sociologia.
Competências metodológicas	Capacidade de utilização e desenvolvimento pertinentes de métodos e técnicas de recolha e análise de informação empírica sobre as relações e processos sociais, designadamente dos métodos e técnicas de carácter quantitativo e qualitativo mais cultivados nesta área.
Competências relacionais	Capacidade pericial para agir nas interações sociais envolvidas nas objectos de trabalho sociológico, não apenas de maneira corrente como qualquer actor social o faz, mas de maneira informada pelos conhecimentos sociológicos acumulados a este respeito.
Competências operatórias	Capacidade de seleccionar, accionar e construir um conjunto diversificado de procedimentos de acção técnica, estratégica, organizacional ou comunicacional, desenvolvidos ou reelaborados pelos sociólogos em múltiplos domínios.

Figura 3:
Competências sociológicas

De maneira esquemática, esse valor acrescentado específico tende a ser elevado nas práticas dos sociólogos de perfil integrador, reduzido nas dos sociólogos de perfil rotineiro, e nulo nas dos sociólogos de perfil desistente. Não é que não possa haver, nestes últimos, excelentes profissionais. Mas, nos seus desempenhos, não acrescentam nada de sociologicamente específico, privando assim as actividades em que se envolvem de contributos que, em princípio, profissionais com outras formações de base não poderão dar. Quanto aos de perfil academicista, podem muito bem acrescentar valor sociológico nas suas actividades de docência ou de investigação, mas não se envolvem na potenciação recíproca da relação ciência-profissão, ao contrário dos professores-investigadores universitários de perfil integrador.

Competências e formação em sociologia

Para além da caracterização sumária acima esboçada, não cabe aqui aprofundar o exame substantivo das competências sociológicas, dos seus graus de centralidade, transversalidade e especificidade, das articulações entre elas, dos seus contextos preferenciais de aquisição e utilização, etc., embora estes sejam temas da maior importância.

Gostaria apenas, a concluir, de salientar que a questão das competências sociológicas não só é crucial nos processos de profissionalização dos sociólogos em geral, como tem relevância específica para os processos de ensino/aprendizagem da sociologia.

Uma formação em sociologia exclusivamente centrada nos conhecimentos teóricos e metodológicos não dá o devido lugar aos processos próprios da passagem à prática, antes favorece uma captação de conteúdos limitada, realizada só a nível discursivo. Pelo seu lado, uma formação em sociologia preenchida apenas por catálogos de práticas aplicadas - de carácter localizado, fragmentário, imediatista, não transponível - fica, com as mudanças de inserção profissional de cada um e as mudanças no contexto social envolvente, extremamente vulnerável à obsolescência rápida, tornando-se também, em geral, bastante superficial e circunscrita, e, por isso, pouco interessante e pouco útil.

Não basta adquirir conhecimentos para, sem mais, de maneira directa e automática, se ganharem competências. Estas, para além dos conhecimentos, em si mesmos, supõem a capacidade de, perante cada nova situação que se apresente e cada novo problema a enfrentar, seleccionar os conhecimentos a mobilizar, de entre o leque de possibilidades acumuladas e disponíveis, e de os accionar de maneira especificamente

adequada ao caso concreto.

Ora esta capacidade só tem uma maneira de se adquirir e desenvolver: é através do respectivo treino concreto e exercício continuado, em situação, e, tanto quanto possível, com acompanhamento e orientação de colegas mais experientes nestes processos. Assim sendo, não se pode esperar que as competências sociológicas se obtenham somente, e se estruturem completamente, na formação inicial. Os estágios e as formações pós-graduadas ou complementares concorrem de maneira relevante para as desenvolver, para já não falar do carácter insubstituível, a este respeito, da experiência profissional ela própria.

No entanto, do que ficou dito, decorre também que essa formação inicial só ganha em não descurar as competências. É provavelmente decisivo, assim, na actual fase do processo de profissionalização da sociologia, reforçar, logo desde o nível das licenciaturas, um conjunto de processos de aprendizagem vocacionados explicitamente para a aquisição efectiva e consistente de competências sociológicas.

De tudo o que fica dito não custa concluir que tais processos de aprendizagem não podem deixar de ter em conta o accionamento das competências sociológicas tanto na prática profissional de investigação como no campo muito mais alargado das práticas profissionais dos sociólogos. Importa, pois, conhecê-las melhor, estudá-las e desenvolvê-las, e dar-lhes um lugar efectivo no ensino da sociologia.

António Joaquim Esteves¹

Métodos, práticas pedagógicas e públicos da Sociologia: um ponto de vista situado

Aos primeiros movimentos para organizar a resposta ao pedido que me fizeram para colaborar activamente neste Encontro - que, antes de mais, quero saudar pelo múltiplo valor de que se reveste -, a esses primeiros movimentos, dizia eu, senti que devia fazer um esforço para controlar o pessimismo que por vezes me assalta no quotidiano, conjugado com uma visão de incerteza sobre as capacidades das teorias para iluminarem a prática docente.

Por isso, tentei que a vertente adversarial e polémica de encontrar os principais obstáculos e constrangimentos da relação pedagógica no ensino superior não ocupasse totalmente o espaço da análise, sem reconhecer os direitos à respectiva vertente positiva e edificante. Os seis pontos que trarei à vossa consideração aguardarão, assim, um aprofundamento do reequilíbrio entre estas duas vertentes e um esforço de superação do carácter "situado" com que foram elaborados: sem negar experiências gratificantes, ao longo de quase uma década, ao nível da licenciatura em Sociologia desta Faculdade de Letras, centrar-me-ei no ensino da Sociologia na Faculdade de Economia do Porto.

I. Em primeiro lugar, diante do título deste painel, vi-me compelido a situar na **(sala de) aula** o contexto espácio-temporal da relação pedagógica, da (re)descoberta dos métodos pedagógicos e da convoca-

¹ Faculdade de Economia da Universidade do Porto - antojoes@fep.up.pt

ção dos públicos escolares.

Esta tendência quase inconsciente para delimitar em termos tradicionais o espaço pedagógico universitário não se torna compreensível senão pelo facto de que as oportunidades de **contacto via correio electrónico** ainda são muito escassamente usadas e, na maioria dos casos em que são aproveitadas, são mais de natureza burocrática do que pedagógica.

Por seu lado, esta lógica de (não)uso também não se revela totalmente inconsistente com a do próprio **tempo de atendimento**, que, quase sempre *à la carte*, não é explorado por aí além, sobretudo quando se faz o confronto com outras cadeiras centrais do currículo específico da licenciatura de Economia ou Gestão.

E, por outro lado, não é seguro que os alunos, nomeadamente no primeiro ano de uma faculdade, tenham descoberto a **biblioteca** como recurso de nível superior, à altura da autonomia da aprendizagem universitária, em paralelo com a tendência para o progressivo apagamento da função magistral do docente em prol da sua função tutorial.

Em suma, - e este é um primeiro ponto que gostaria de deixar em termos problemáticos - não é de todo arbitrário, na minha opinião, aceitar que o espaço-tempo da sala de aula continua, ainda, a valer como o quadro por excelência da relação pedagógica.

Não faltará, até, quem julgue que há cada vez mais razões para o assumir como importante e decisivo para as novas coortes escolares que estão a aceder à universidade. A experiência do tratamento analítico dos textos carece, ainda, de treino guiado e de oportunidades de confronto entre colegas na interpretação dos mesmos. (Entre parênteses, poderá imaginar o leitor o que significa para alunos do primeiro ano de licenciatura

ra de economia uma afirmação como esta²: “toda a análise da mundialização da cultura que faz a economia de uma familiaridade com os terrenos locais é parcial e deve ser seriamente questionada”?).

As afirmações de Severino não deveriam chocar ninguém pelo seu carácter assertivo quando feitas a nível do ensino superior, mesmo se num mundo próximo da saturação da imagem e dispendo da Internet. Para ele, com efeito, “a educação universitária, para realizar suas tarefas básicas de pesquisa, de ensino e de extensão, precisa da leitura e da escrita como instrumentos fundamentais de atuação. É por meio delas – continua o autor – que o estudante poderá mergulhar no universo do conhecimento acumulado que lhe é posto à disposição. É igualmente por meio delas que os professores poderão operacionalizar sua contribuição ao processo de ensino/aprendizagem”³.

II. Ao esboçar uma apresentação sumária das práticas pedagógicas relativas à Sociologia, custa-me, por razões teóricas que noutra ocasião já explicitarei⁴, aceitar que possam ocorrer exclusivamente no quadro de um **modelo de transmissão** e, nessa medida, dissociadas de um **modelo de comunicação** e, mormente, sem garantias de um **processo de (re)construção**. Baste evocar os contributos do construtivismo pós-piagetiano (Grossi & Bordin), da teoria da acção comunicativa (de Habermas) e da análise da transmissão como metáfora (de Lakoff & Johnson)⁵.

Este é um segundo ponto que, por agora, deixaria sumariamente enunciado.

² Jean-Pierre Warnier - *A mundialização da cultura*. Lisboa: Editorial Notícias, 2000, p. 102.

³ António Joaquim Severino - A importância do ler e do escrever no ensino superior. In Sérgio Castanho; Maria Eugênia Castanho, orgs. - *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus Editora, 2001, p. 77.

⁴ A. J. Esteves - Sociologia da educação: notas de leitura. In A. J. Esteves; S. R. Stoer, orgs. - *A Sociologia na escola. Professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento, 1992. p. 97-106.

⁵ Esther P. Grossi; Jussara Bordin, orgs. - *Construtivismo pós-piagetiano. Um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993; Jürgen Habermas - *Sociologie & théorie du langage*. Paris: Armand Colin, 1995 [1984]; George Lakoff; Mark Johnson - *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Minuit. 1980.

III. Em termos de estratégias pedagógicas, a experiência que vou reunindo leva-me a pensar que o ensino da Sociologia não pode organizar-se sem levar em conta e ponderar o facto de que este se diversifica por força de **características objectivas da estrutura curricular** em que ele se concretiza.

Assim, parece-me que o ensino da Sociologia em cursos onde esta faz parte do núcleo disciplinar central adquire, por essa via, **oportunidades maiores de legitimidade e investimento** do que naqueles onde a sua localização periférica ou secundária constitui o maior dos desafios na relação pedagógica.

Com efeito, nesta última situação - isto é, de perifericidade da Sociologia - o docente não pode deixar de preocupar-se continuamente com a questão que é simultaneamente um desafio maior: como tornar aceite e legítima a sua presença e digna de investimento quer de tempo - sempre escasso para o saber institucionalmente nuclear - quer de energias intelectuais e afectivas?

A título de exemplo, não será desajustado e, menos ainda, ousado pensar que o ensino da Sociologia numa licenciatura de Economia ou Gestão faz parte de um jogo claramente assimétrico, onde tudo, desde a estrutura do programa até aos materiais de trabalho, passando pela interacção pedagógica, só pode ganhar com a convicção lúcida e consequente de que **o economicismo é empobrecedor...** e de que o sociologismo também pode sair (de)limitado com a própria complexidade da realidade social.

Para perceber quanto é árdua esta tarefa e incerto o seu sucesso, convém pensar que as ramificações económicas, políticas e gestionárias da **hegemonia economicista** não devem separar-se mas, antes, inter-

ligar-se como alvo conjunto do trabalho pedagógico de análise, confronto e complexificação na área disciplinar da Sociologia.

Como referência indicativa para este programa pedagógico elegeria os termos com que Bourdieu sugestivamente resume as possibilidades e urgências sociológicas face ao economicismo:

“Não podendo fazer uma demonstração completa, e para ir rápido ao essencial, direi que as consequências completas duma **política** concebida como gestão dos equilíbrios económicos (no sentido estrito do termo) pagam-se de mil maneiras, sob forma de custos sociais, psicológicos, sob forma de desemprego, de doença, de delinquência, de consumo de álcool ou de droga, de sofrimento conduzindo ao ressentimento e ao racismo, à desmoralização política, etc. Uma verdadeira contabilidade global dos custos e dos lucros sociais faria ver que a **sociologia** propõe uma economia que não é menos rigorosa e fiel à complexidade do real que a **economia** parcial dos puros gestionários; e que é a **lógica do interesse** bem compreendido que impõe romper com o *laissez-faire* liberal tanto como com o determinismo de leis sociais naturalizadas. E reafirmar o papel do **Estado**: contra as duas formas de submissão à necessidade das leis económicas que derivam destas duas formas de **economicismo**, é preciso pedir ao Estado que se arme do conhecimento das leis demográficas, económicas e culturais para trabalhar em corrigir-lhe os efeitos por **políticas** usando meios (jurídicos, fiscais, financeiros, etc.) de que dispõe. A justiça (ética e política) e a justeza (técnica) são, sem dúvida, menos, e menos muitas vezes, antitéticas do que deixa crer o cálculo de vistas curtas dos lucros e perdas estreitamente económicos. Longe de apelar ao “perecimento do Estado”, é preciso pedir-lhe que exerça a acção reguladora capaz de contrariar a “fatalidade” dos mecanismos

económicos e sociais que são imanentes à ordem social”⁶.

Este é um exemplo ilustrativo de como ensinar-aprender sociologia carece de condições curriculares e teóricas mínimas para que a sociologia tenha valor como disciplina e suscite interesse e curiosidade, a começar nos alunos e a terminar nos colegas de outras comunidades científicas.

Poderá não bastar, mas será, mesmo assim, muito importante em termos de *captatio benevolentiae* - e quem negará o direito e o dever do professor a uma boa parte de retórica? -, será muito importante - repito - recordar, a título de exemplo, a estudantes de uma licenciatura em economia, quanto a sociologia pode preencher a lacuna que Pierre Dockès⁷ apontava à economia: “o homem sempre soube que vivia no espaço; o economista, por vezes, deu ares de o ignorar” e que sectores mais recentes da mesma têm vindo a ultrapassar com evidente recurso à interdisciplinaridade.

Poderá não bastar, mas será, mesmo assim, muito importante em termos de *captatio benevolentiae*, recordar e fazer sentir a estudantes de gestão quanto a sociologia pode ajudar a compreender que não há princípios universais de gestão, havendo lugar a interferências mais ou menos fortes de culturas nacionais, inclusive no seio da mesma empresa multinacional⁸ ou, mesmo, especificidades na gestão pública sob pena de pôr em causa uma autonomia mínima do próprio Estado e do serviço público que nele se insere⁹.

Poderá não bastar, mas será, mesmo assim, muito importante

⁶ P. Bourdieu - *Interventions, 1961-2001. Science sociale & action politique*. Marselha: Agone, 2002, p. 242-243 (Sublinhados AJE).

⁷ Pierre Dockès - *L'espace dans la pensée économique du XVI au XVII siècle*. Paris: Flammarion, 1969.

⁸ Geert Hofstede - *Culture's consequences. International differences in Work-related values*. Londres: Sage, 1984; *Idem - Culturas e organizações. Compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Edições Sílabo, 1997; Philippe D'Iribarne - *La logique d'honneur*. Paris: Seuil, 1989; Philippe D'Iribarne [et al.] - *Cultures et mondialisation. Gérer par-delà les frontières*. Paris: Seuil, 1998.

⁹ Annie Bartoli - *Le management dans les organisations publiques*. Paris: Dunod, 1997; Xavier Greffe - *Gestion publique*. Paris: Dalloz, 1999.

em termos de *captatio benevolentiae* tirar partido, junto de estudantes de sociologia, da “cegueira que consiste em alimentar a ficção do trabalho assalariado mercantil como o alfa e ómega da criação da riqueza, quando na realidade é uma espécie em vias de extinção”¹⁰, colocando-o ao lado da economia doméstica, da autoprodução individual e colectiva e da economia associativa.

Poderá não bastar, mas será, mesmo assim, muito importante em termos de *captatio benevolentiae* adoptar, perante públicos vulneráveis a visões política e culturalmente assépticas, como chocante ponto de partida, a ideia de que o poder não se restringe ao campo do Estado e se torna diverso, difuso e coextensivo a todas as actividades e relações sociais, sem esquecer a própria produção sociológica¹¹.

A sofisticação desta **estratégia**, isto é, de **tornar força pedagógica a fraqueza curricular da Sociologia** pode, se bem penso, ser ainda desenvolvida pelo estabelecimento de um programa explicitamente formulado numa lógica de afinidades electivas com paradigmas que, transdisciplinares, são menosprezados ou totalmente esquecidos pelos paradigmas dominantes e excludentes das disciplinas curricularmente centrais.

Recursos de colaboração interdisciplinar e/mas intra-paradigmática não faltarão a esta exploração. Bastará para tanto atermo-nos, como exemplos algumas vezes virtuosos mas sempre desafiantes¹², à “Nova Economia Institucional” (Coase, 1988; North, 1990), à “Teoria da regulação” (Aglietta; Lipietz; Boyer) ou, ainda, à chamada “Teoria das

¹⁰ Roger Sue - *La richesse des hommes. Vers l'économie quaternaire*. Paris: Editions Odile Jacob, 1997, p. 13.

¹¹ Entre outros, cfr. Barbara Townley - *Reframing human resource management. Power, ethics and the subject at work*. Londres: Sage, 1994; Karin Legge - *Human resource management. Rhetorics and realities*. Macmillan, 1995.

¹² Philippe Cabin, coord. - *L'économie repensée*. Auxerre: Sciences Humaines, 2000.

convenções" (Dupuy, 1989; Orlean, 1989).

Sem renunciar ao ensino da Sociologia como ciência autônoma, esta via tem a seu favor a própria história da sua construção disciplinar. Todos os que, por uma razão ou outra, maior ou menor, têm sido eleitos para a galeria dos fundadores da sociologia não se pouparam ao trabalho de construir problemáticas e conceitos em confronto com outros campos de saber já mais ou menos consolidados, seja a história (Weber) e filosofia (Marx e Durkheim), seja a economia (Marx e Weber) ou psicologia (Durkheim). Na ordem da aprendizagem – o que não exclui a própria ordem da construção disciplinar – valerão as indicações de uma leitura "crítica, vigilante, cuidadosamente preparada" fornecidas por Severino: "Igualmente, em qualquer circunstância, é preciso inserir o texto no contexto, situá-lo nas suas circunstâncias de múltiplas configurações históricas, culturais e ideológicas. Só assim é possível ir interpretando e construindo as significações do real"¹³.

Outro argumento, porém, acresce que merece ser levado em consideração. A própria história da complexa emergência de conceitos, de sua emigração e de sua adaptação disciplinar acaba, por seu lado, por conferir ao ensino um meio de atenuar o que era apontado como sua fraqueza congênita. Aquela mesma que um plurifacetado investigador da ciência como J. Ziman colocava nos seguintes termos: "A Ciência, como é ensinada para os universitários, tende a ser lógica, precisa, impessoal e autoritária; em nível de pesquisa, ela passa a ser intuitiva, incerta, controversa e profundamente absorvente"¹⁴.

Em suma - e este é o terceiro ponto - o interesse e a curiosidade pela sociologia por parte dos alunos não estão prejudicados de forma irreversível pelo contexto concorrente de disciplinas "maiores" no merca-

¹³ Antônio Joaquim Severino - *A importância do ler e do escrever no ensino superior*, p.79.

¹⁴ John Ziman - *O conhecimento público*. Belo Horizonte / São Paulo: Ed. Itatiaia / Ed. Univ. de São Paulo, 1979 [ed. 1968], p. 86.

do da oferta curricular da instituição. Com isto não queremos, evidentemente, dizer que estejam automaticamente salvaguardados estes pré-requisitos quando inexitem tais concorrentes no interior da instituição do ensino.

IV. Mesmo assim prevenido, o docente de sociologia precisa de ter presente e recordar, com Bernard Lahire¹⁵, que "(...) a sociologia é uma das raras ciências que é forçada a passar tanto tempo *a explicar e a justificar o seu procedimento* quanto *a dar os resultados das suas análises*"¹⁶.

Haverá quem pense que a primeira tarefa - de natureza epistemológica e metodológica - se deve à "juventude" da sociologia, sempre proclamada tanto no exterior como no interior da comunidade sociológica. Mais do que por razões históricas, penso que a realização dessa tarefa deve ocorrer, também, por razões pedagógicas, na exacta medida em que não basta pôr em comum conhecimentos sociológicos mas é imprescindível formar a **inteligência sociológica**, para não recordar a necessidade de ancorá-la permanentemente na "imaginação sociológica" (C. Wright Mills).

Num capítulo de *Le rationalisme appliqué* (1949) em que reuniu considerações sobre "racionalismo docente e racionalismo ensinado", G. Bachelard proporciona algumas ideias que, porventura, não será de todo deslocado evocar neste momento.

Primeiro, lembra que "sob múltiplos aspectos, o método é a antítese do hábito, e é um erro gnoseológico do formalismo que queria tornar o método maquinal"¹⁷. Depois, jogando com o movimento alternante de construção de saber e de formação de cultura, afirma que "há cultura na proporção em que se elimina a contingência do saber", para de imediato

¹⁵ Bernard Lahire, dir. - *À quoi sert la Sociologie?* Paris: La Découverte, 2002.

¹⁶ *Ibidem*, p. 7 (Sublinhados AJE).

¹⁷ Gaston Bachelard - *Le rationalisme appliqué*. Paris: PUF, 1949, p. 25.

advertir que “esta eliminação, nunca completa, não é nunca definitiva”¹⁸. Por fim, aponta o que poderíamos designar como o prazer da abstracção em quem aprende. Escreve ele: “Meditemos, por exemplo, este pensamento de Goethe: “Quando a criança começa a compreender que um ponto invisível deve *preceder* o ponto visível, que o caminho mais curto de um ponto a outro é concebido como uma recta antes mesmo de a traçar no papel, ela experimenta, então, um certo orgulho, uma certa satisfação”. Este orgulho – comenta Bachelard - corresponde precisamente à promoção intelectual que faz passar a criança do empirismo ao racionalismo. Em lugar de constatar, a criança apercebe-se de que compreende. Ela vive uma mutação filosófica”¹⁹.

Qual dessas tarefas – analisar o procedimento ou dar resultados; culturalizar o saber ou manter-lhe a contingência; constatar ou compreender na abstracção – qual delas é a mais urgente? e a mais difícil de realizar? São perguntas a que só em conjunto deveríamos aceitar responder, tão necessárias e complementares elas são entre si.

V. Mas a viabilidade da relação pedagógica não se assegura com a transmissão de um conhecimento-produto, ainda que provisório no campo científico e com contribuições de monta, nem quando se dá acesso à “cozinha” onde se misturam os diversos processos de “construção do saber”.

Contra essa relação pedagógica conjugam-se, hoje, a meu ver, ameaçadoras e implacáveis, as manifestações de certo **credencialismo**, mormente quando este vem atizado pelos ventos da competição de uma sociedade liberal e consumista.

É que, a meu ver, à relação pedagógica faltam as condições básicas quando ao “trabalho” de ensino e de aprendizagem se sobrepõe,

¹⁸ Gaston Bachelard - *Le rationalisme appliqué*, p. 14.

¹⁹ *Idem, Ibidem*, p. 17.

numa cumplicidade multiplicadora de efeitos perversos, a procura, do lado dos estudantes, do sucesso imediato da "nota alta", da "aprovação final" e do "diploma" e, do lado dos docentes, a efectivação do sucesso profissional sem os custos da docência ingrata (ou, numa versão com tanto de sério como de jocoso, "o pior de ser professor é ter alunos a ensinar"!).

Tanto basta para que se invertam os **momentos da relação pedagógica** quer do lado dos alunos quer do lado dos professores: a avaliação sobrepõe-se, assim, com mais ou menos indecência, quer à docência quer à aprendizagem. Do lado dos docentes, o "bom docente" não é tanto o que bem ensina quanto o que benevolmente avalia; do lado dos estudantes, o "bom aluno" é o que, numa economia de casino, aguarda ser o último para, com a sorte, beneficiar das "moedas" e dos "lances" que os antecessores foram deixando no monte por distribuir.

Ramón Capella, ilustre professor de Direito da Universidade de Barcelona, na esteira de Lorenzo Martín Retortillo, distingue numa sua obra - curiosamente intitulada *El aprendizaje del aprendizaje* - três tipos de aulas que condensam estratégias muito específicas quer por parte dos docentes quer por parte dos alunos²⁰. São elas: "as aulas que servem para aprender"; "as aulas que servem para passar" e, por fim, "as aulas que não servem para aprender nem para passar". Fácil é de ver que as segundas se encaixam à perfeição no clima credencialista. Por parte do professor, "recorre-se então ao expediente de perguntar nos exames - escreve Ramón Capella - sobre questões que *só* se encontram tratadas nas aulas e não na bibliografia recomendada; ou, simplesmente, o professor tende a reprovar quem não vai à aula e aprovar quem vai". Por parte do aluno, "só há que frequentá-las o suficiente (e) pôr-se de acordo com os com-

²⁰ Juan Ramón Capella - *El aprendizaje del aprendizaje*. Madrid: Editorial Trotta, 1995.

panheiros para manter um turno de assistência é quase sempre a melhor solução (...); se só há que deixar-se ver de vez em quando, o sensato é não insistir demasiado e escapar ao tédio lendo algo interessante nas últimas filas”²¹.

A reforçar estas estratégias de credencialismo são frequentemente arrastadas iniciativas institucionais tão meritórias como os **dispositivos de avaliação pedagógica por parte dos alunos**. Ninguém estranhará que na relação de conflito latente próprio do ensino - como no início da sociologia da educação bem lembrou Willard Waller²² - esta oportunidade de julgar o trabalho docente se converta em oportunidade para, sem necessidade de justificação, condenar sem apelo o que naquele trabalho não vai ao encontro dos seus mais imediatos interesses. O círculo vicioso continua através do receio do docente de ser mal classificado e da aceitação submissa dos critérios mais facilitadores implicados nos juízos dos estudantes até ao fechamento do processo de avaliação num processo combinado aos mais baixos custos para todos os intervenientes.

Por outro lado, há que notar que as próprias **virtualidades formativas do momento avaliativo** na sua forma tradicional (teste, exame ou trabalhos práticos) nem sempre são exploradas, como quando os alunos deixam de consultar as provas, de verificar a avaliação e a justificação desta mesma. Ora, uma das razões que se me afiguram mais contribuir para evitar este maior aproveitamento formativo das provas de avaliação tem a ver com a mesma causa que, desde o secundário, levou a exorcizar as provas orais: o **medo da personalização da relação pedagógica**, ainda quando, numa dissonância cognitiva, se brada contra a burocracia da organização escolar.

²¹ Juan Ramón Capella - *El aprendizaje del aprendizaje*, p. 27.

²² Willard Waller - *The sociology of teaching*. Nova Iorque: Russel & Russel, 1961 (“Mesmo se uma pedagogia iluminada pode melhorar a relação adultos-jovens, não poderá, contudo, eliminar totalmente o confronto. Até nas escolas mais abertas há sempre uma certa tensão entre o docente e os estudantes, nascente do papel que a situação impõe ao docente na relação com os alunos”).

Para terminar este quinto ponto, tomarei como referência os sete princípios propostos pela "Associação Americana do Ensino Superior"²³ para transformá-los em perguntas a situar no contexto institucional e cultural acabado de ser sugerido. No seio desse clima, devemos, assim, perguntar-nos para efeitos de escolhas pedagógicas:

- 1- como é possível "encorajar os contactos entre docentes e discentes"?
- 2- como é possível favorecer o uso de "técnicas de participação activa na aprendizagem"?
- 3- como é possível suscitar e "desenvolver a reciprocidade e cooperação entre estudantes"?
- 4- como é possível promover a disposição de "responder prontamente às solicitações dos alunos"?
- 5- como é possível fazer sentir "a necessidade de dispêndio de tempo nas tarefas escolares"?
- 6- como é possível "incutir o desejo de excelência"?
- 7- como é possível "respeitar a diversidade de talentos e estilos de aprendizagem"?

Tantas perguntas quantos desafios para uma **pedagogia em perpétua experimentação**.

Este é, porventura, o resultado e o princípio maior de quem encontra um estímulo, contra o desencanto face a "teorias proclamadas" (Argyris), na imaginação e concretização de **pequenos enxertos experimentais nas rotinas institucionalizadas**.

Sem a certeza de que possam regenerar o tecido do desejo de

²³ Fernando Araújo - *O ensino da Economia Política nas Faculdades de Direito (e algumas reflexões sobre a pedagogia universitária)*. Coimbra: Almedina, 2001, p. 309.

saber²⁴ mas na convicção de que a pedagogia indolor do pós-trabalho tem poucos méritos, experimentaram-se, no âmbito da cadeira de “Introdução às Ciências Sociais”, por iniciativa do Prof. Madureira Pinto, algumas ideias de avaliação que procuraram tirar partido da lógica credencialista e da sua vinculação ao trabalho autónomo, individual e/ou em grupo.

Centravam-se essas propostas na feitura de “fichas de trabalho”, onde se combinavam a análise de textos da disciplina com a actualização de informações estatísticas e com o recurso a ensaios de levantamento no terreno. Pensadas com vista à bonificação da avaliação final, tudo leva a pensar terem despertado não apenas o desejo de saber mas também o interesse de trabalhar fora do quadro da sala de aula, com incursões no próprio terreno, experienciando a aventura nem sempre fácil de recolher informações dispersas, de conquistar a colaboração de pessoas a entrevistar, de ponderar a articulação do empírico com o teórico da academia, de insinuar-se em e captar a relevância no tecido social complexo de diferentes actores, com modos de ser e viver diferenciados, com interesses contrastantes, com resistências e cumplicidades face ao mundo dos estudos.

De permeio, ficava um momento de aprendizagem: a **prática da escrita**, com o que implica de objectivação do pensar, de estruturação dos enunciados a apresentar, de cerzir elementos de outras origens me-

²⁴ Achando pouco mas sugestivo o que Piaget deixou cair, no quadro da sua psicologia racionalista, isto é, que “o prazer é a energia da acção”, alguns dos autores que se congregam em torno do construtivismo pós-piagetiano voltam-se para a incorporação de temáticas freudianas, simultaneamente estimulantes como fontes de imaginação mas perturbadoras na análise concreta do passado itinerário escolar: “E o que é que a gente deseja? Vocês desejam o que já têm? Já possuir e desejar é possível? Desejamos o que não temos, ou melhor, desejamos o que nós sonhamos ter. Não se trata de necessidades - como o desejo de beber água, por exemplo - o que *eu desejo* entra na esfera do simbólico e na esfera do imaginário. (...) O desejo não se gera de uma falta, e sim de uma riqueza. Porque temos um sistema de representação interior que nos permite guardar os nossos *recuerdos*, os quais nos caracterizam, sonhamos com eles ampliados, com a força do infinito” (Esther P. Grossi [et al.] - *Construtivismo pós-piagetiano. Um novo paradigma sobre aprendizagem*, p. 159). O poeta espanhol António Machado (*Poesias completas*. Madrid: Editorial Espasa-Calpe, 1988, p. 234) não andava longe desta intuição pedagógica quando escrevia: “Nuestras horas son minutos/cuando esperamos saber/y siglos cuando sabemos/lo que se puede aprender”.

recedores de citação com produtos mais pessoais. É claro, cada vez mais, que neste momento pedagógico se abre um novo espaço de oportunidades à intervenção pedagógica do docente e às “astúcias” (M. De Certeau) do estudante. Reside ele na **Internet** como recurso na elaboração dos trabalhos escritos. Como em outros aspectos, também neste é preciso encarar e orientar o duplo modo de o usar: num registo meramente técnico ou num registo ético-pedagógico. Não basta, sem mais, incentivar a convocação dos elementos disponibilizados pela Internet para a produção de textos próprios. É preciso contornar e superar a “paste culture” que facilmente se insinua, a muitos níveis, como a forma expedita de responder à necessidade de trabalho intelectual, sem que se elabore, da forma mais explícita possível, uma ética conjugada quer com o direito de propriedade intelectual, quer com a dimensão colectiva e pública da ciência quer com o valor formativo do trabalho pessoal.

De não menor importância para valorizar esta inovação é o facto de os alunos procurarem e observarem em número elevado a análise e correcção feitas pelos docentes. Este contacto pessoal proporciona, tantas vezes, os momentos de aprendizagem frequentemente assinalada pelos próprios alunos, com as explicações então fornecidas pelo docente, pelas discussões então feitas como não acontecia nas aulas.

O significado, porém, deste ensaio de imersão no “real” - proporcionado pelas “fichas de trabalho” - pode calcular-se a partir das análises feitas acerca das consequências que derivaram do facto histórico, comum aos sistemas educativos ocidentais, de acordo com o qual, em boa parte, face ao sistema económico e à sociedade, “o sistema educativo desenvolveu-se de maneira autónoma”²⁵ e impôs como modelo de transição a relação “sequencial” formação-emprego: “adquirir uma formação,

²⁵ Claude Vimont - *Le diplôme et l'emploi*. Paris: Economica, 1995, p. 83.

para exercer, depois, uma profissão”.

Ora este modelo manifesta-se cada vez menos adequado e dá lugar, timidamente porventura, àquele em que “a relação formação-emprego deve tornar-se ‘simultânea’”²⁶. Sobre este ensaio de imersão no “real” julgamos ver projectado o quadro pintado por Claude Vimont nos seguintes termos: “Dois fenómenos novos, que só aparentemente são contraditórios, se conjugam na evolução recente desta relação: a parte do ensino teórico torna-se cada vez mais importante, não só para os níveis superiores de formação mas também na formação dos operadores de produção. Esta observação milita em favor do desenvolvimento das formas escolares de ensino. Mas – adverte o autor - nenhuma profissão pode ser exercida sem uma iniciação prática aprofundada na empresa: enquanto esta não for adquirida, o jovem não tem uma formação completa”²⁷.

Por limitada que seja a oportunidade oferecida por estas “fichas de trabalho” enquanto contacto orientado com a realidade social envolvente, ousamos pensar que o sentido da sua evolução só pode ser o de manter-se e projectar-se como complemento da aproximação académica à mesma realidade.

VI. Para terminar, diria que, sem renunciar, antes, pelo contrário, convocando a reflexão sobre as práticas em que nos envolvemos, vale a pena reler, atenta e o mais possível despreconcebidamente, a intuição de Michael Polanyi quando escrevia no contexto da sua reflexão sobre aprendizagem:

“Depois de interrogar os físicos, engenheiros e fabricantes de bicicletas, cheguei à conclusão de que o princípio segundo o qual o ciclis-

²⁶ Claude Vimont - *Le diplôme et l'emploi*, p. 83.

²⁷ *Ibidem*.

ta mantém o seu equilíbrio não é do conhecimento geral. A regra seguida pelo ciclista é a seguinte: quando começa a cair para a direita, vira o guiador para a direita, de forma que o trajecto da bicicleta é desviado, seguindo uma curva para a direita. Daqui resulta uma força centrífuga que empurra o ciclista para a esquerda e compensa a força da gravidade que o faz tombar para a direita. Esta manobra provoca, então, o desequilíbrio do ciclista para a esquerda, que ele neutraliza virando o guiador para a esquerda; e assim vai continuando a equilibrar-se, serpenteando numa série de curvas de curvatura apropriada. Uma simples análise mostra que, para um dado ângulo de desequilíbrio, a curvatura do arco a descrever é inversamente proporcional ao quadrado da velocidade a que segue o ciclista.

Mas será que isto nos diz exactamente como andar de bicicleta? Não. É óbvio que não conseguimos ajustar a curvatura do trajecto da nossa bicicleta na exacta proporção da relação do nosso desequilíbrio com o quadrado da nossa velocidade; e, se pudéssemos, caíamos da bicicleta, pois há toda uma outra série de outros factores a considerar na prática que não foi contemplada na formulação desta regra. **As regras de uma arte** (ou actividade - terminava Polanyi) podem ser úteis, mas não determinam a sua prática; são máximas, que podem servir como guia apenas na medida em que podem ser integradas no **conhecimento prático dessa arte**. Mas não podem substituir esse conhecimento²⁸.

Em suma, tanto ensinar como aprender Sociologia não dispensam esta rectificação permanente e imersa nos movimentos da prática quotidiana.

²⁸ M. Polanyi - *Knowledge Personal. Towards a post-critical philosophy*. Londres: RKP, 1962, p. 49-50.

António Teixeira Fernandes¹

Sociologia no ensino superior: conteúdos
Ensino, investigação e profissionalização
práticas pedagógicas e investigação

Na breve intervenção que vou fazer, tentando ir ao encontro do tema proposto, procurarei tecer algumas considerações sobre a relação entre ensino-investigação-profissionalização. São considerações sobre alguns dos seus relacionamentos e ainda nas suas linhas mais gerais, consciente de que a rede mais fina do problema merece um cuidado mais atento.

A confrontação do ensino universitário com os planos curriculares em que se apoia, com a sociedade que mantém expectativas a seu respeito, com o tecido produtivo e as ocupações profissionais, não é certamente dos nossos dias. A escola vem sendo entendida como um serviço à sociedade, concebida como uma das suas funções, particularmente em épocas em que se mantém um acentuado carácter classista. À formação ministrada e supostamente adquirida, corresponde um determinado desempenho na vida social. A tendência é para que cada sociedade tenha o seu próprio sistema escolar. Será, por isso, possível tipificar formas de escola, de harmonia com os correspondentes tipos de sociedade.

O problema, sendo também de ontem, apresenta-se, hoje em dia, bastante mais complexo, porque envolve novas dimensões. Mas não deixa de continuar a ser verdade que a cada sociedade tende a corresponder uma particular modalidade escolar.

¹ Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto - atfernandes@letras.up.pt

1. A escola tornou-se, no decurso do século XIX e inícios do século XX, o meio privilegiado para a formação da cidadania nacional. A despeito do universalismo dos seus princípios, ela afirmava-se na sua dupla valência de escola do povo e de escola da burguesia, em modalidades bem distintas de realização. Uma escola dual estava orientada para a formação elementar da população e para a preparação de elites.

O processo de democratização da sociedade fez passar a escola do elitismo à igualdade de ensejos. Tornando-se democrática, não deixa, contudo, de ser selectiva. A consideração dos problemas sociais que passa a incorporar não a dispensa de ter em conta a natureza dos diplomas e o acesso ao emprego. Porque hierarquiza conhecimentos e classifica alunos, introduz, de forma espontânea, a competição, com claros efeitos elitistas. A massificação torna a escola aparentemente democrática, constituindo-a, todavia, em domínio da vida social onde a desigualdade se torna justa. Uma escola democrática, ao mesmo tempo que aposta e investe na pessoa, apela ao seu valor diferenciado.

A escola é, deste modo, uma instituição que consagra desigualdades, convertendo as desigualdades existentes na realidade em desigualdades de mérito. O mito da escola libertadora pode servir assim para sustentar uma escola conservadora, sendo os "libertados" por ela os que mais tendem a manter-se em tal alienação.

A questão que se levanta é a de saber se se está perante um ensino de massas, ou se se promove antes a massificação do ensino de elites. É que ela vê-se na necessidade de conciliar a igualdade dos indivíduos com a diferença dos desempenhos, numa situação em que apenas o trabalho individual pode ser factor de nivelamento e em que a exigência de incorporação de conhecimentos se torna premente e se realiza de modo

diversificado. Dois princípios podem estar em conflito: o princípio da igualdade e o princípio do mérito proporcionador de uma competição clara e leal.

2. Poderá perguntar-se, antes de mais, se a escola é hoje uma função da pessoa ou se continua a ser uma função da sociedade. Converter a escola numa função da sociedade poderá ser uma tarefa relativamente fácil numa sociedade estabilizada, como são as sociedades tradicionais, pouco sujeitas a grandes transformações, ou mesmo nas sociedades na primeira fase da industrialização, em que as mudanças são rápidas mas, de certo modo, bem mensuradas, pelo menos aos olhos actuais. O mesmo não se poderá dizer das sociedades em constante e profunda mudança, como se apresentam as sociedades da segunda modernidade ou modernidade tardia, onde a correspondência necessita de ser permanentemente ajustada. Este fenómeno ocorre, em particular, no mundo contemporâneo, onde tudo se encontra em processo acelerado de mudança, mudança que se reveste frequentemente de um carácter qualitativo, nomeadamente quando a competitividade se torna um objectivo central a alcançar.

3. Na mudança em curso, opera-se um processo multifacetado de diferenciação de sectores e de actividades, que postula competências novas e cada vez mais específicas. A gama das profissões e sobretudo a multiplicidade dos novos desempenhos exigem actores devidamente preparados. A conjugação do avanço científico, das conquistas técnicas e da necessidade de competitividade, transforma o mercado de trabalho num campo cada vez mais especializado, onde as qualidades humanas de relacionamento, o conhecimento das respectivas matérias e o manejo

técnico devem encontrar uma combinação perfeita. Como observa Ulrich Beck, não basta atender à “flexibilidade” e “formação contínua”, há também que “situar a formação em contextos de competitividade social, capacidade de direcção, habilidade perante conflitos, compreensão cultural, mentalidade de relação e de acesso às inseguranças e paradoxos da segunda modernidade”². Se se procuram, cada vez mais, níveis superiores de competência e de capacidade de adaptação, terá de se intensificar o conhecimento, o único capaz de ser posto ao serviço de tal reforço.

4. O conhecimento, como de ninguém é desconhecido, cresce rapidamente, dizem alguns ao ritmo da sua multiplicação de dois em dois anos. Está a operar-se a passagem a uma sociedade da aprendizagem intensiva, onde predominam a produção e o consumo de conhecimento. Avança-se para um mundo de conhecimento alargado. Em virtude disso, não se pode conceber mais o ensino/aprendizagem como algo que, uma vez obtido, serve para toda a vida. A licenciatura não confere um conhecimento nem total nem definitivo. Corresponde a uma mera formação de base. Numa época em que o conhecimento se multiplica constantemente e as exigências profissionais crescem a cada momento, só uma formação contínua, para a qual deve apontar a própria formação da licenciatura, poderá responder aos objectivos que às sociedades e aos indivíduos hoje se põem. A formação académica, quer em virtude das mudanças sociais, quer em resultado do crescimento do saber, não pode ser dada uma vez por todas, exigindo uma aprendizagem permanente. O aluno da licenciatura, durante a sua formação, deverá tomar consciência disso mesmo.

² Ulrich Beck - *Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós, 1998, p. 191.

de base conferida a nível da licenciatura. Esta questão poderá ser acrescida de uma outra complementar, que é a de saber se essa formação deve ser feita tendo em vista um contexto específico como é o de Portugal, ou se tem de se ter em conta um horizonte mais alargado, como seja o da Europa. Como quer que seja, a Europa tem de fazer parte dos temas abordados pela Sociologia.

Se Portugal se encontra em processo de integração europeia – por vezes bem atribulado –, não pode deixar de se considerar um mercado mais alargado de actividades, não se podendo pensar apenas, quando se trata de problemas do ensino universitário, em meras questões internas, próprias de um país que teima em não apanhar o ritmo de desenvolvimento da Europa, na sua corrida para a mesma Europa. Esta variável não poderá naturalmente estar ausente do tratamento dos problemas universitários que requerem solução em Portugal.

6. Se se consideram as políticas educacionais adoptadas em Portugal, nos seus conflitos e nas suas contradições, complexifica-se ainda mais o problema, na medida em que apontam para objectivos que, nem sempre, se apresentam como conciliáveis. Deixando de lado o ensino preparatório e secundário, onde existe, por vezes, a impressão de que o que importa é construir estatísticas para o exterior, o desafio-dilema com que se confronta a Universidade parece ser o de uma formação sólida para uma sociedade complexa, num espaço reduzido de tempo, como se a preparação para a complexidade se pudesse operar mediante procedimentos de simplificação. A uma crescente complexidade social, será possível responder apenas com o progresso do conhecimento, e este pressu-

põe um tempo próprio de assimilação e maturação. A aplicação que se venha a fazer da Declaração de Bolonha, resolvendo alguns problemas, não deixará de levantar outros de não menor importância.

7. Outras variáveis podem e devem ser ainda introduzidas e tomadas em consideração: a montante, levanta-se o problema de saber se compete à Universidade promover a profissionalização ou se lhe cabe antes a função de produção e de transmissão do saber; a jusante, a questão consiste em saber se existem hoje, em relação à grande parte dos saberes, actividades profissionais correspondentes, ou se diversos saberes propiciam ou não desempenhos igualmente competentes na mesma actividade profissional.

É verdade que a Universidade não é só para si, é também para a sociedade. Mas aqui, como em outros domínios, a melhor forma de se ser para outrem começa por se ser melhor para si, quando o ser melhor para si não é um ensimesmamento, mas a competência que está na base de um melhor serviço. Ao menos, concebendo a escola como função dos indivíduos, teríamos pessoas menos frustradas, embora não de todo realizadas.

Por outro lado, desde que as formações académicas passam a servir para tudo, tendem a perder de vista o que as caracteriza como domínio específico do saber. Com isso, nada ganhariam, nem a ciência nem a sociedade. Os saberes acabariam por ser equivalentes. Ora, mais do que equivalentes, parece que devem ser específicos e complementares, e nunca dissociados de uma crescente consciência de cidadania.

sição de conhecimentos. Deve promover – e em grau suficiente – a produção de conhecimentos. Segundo Ulrich Beck, “uma das maiores respostas à globalização consiste em construir e reconstruir a sociedade do saber e da cultura; prolongar e não reduzir a formação; desligá-la ou separá-la de postos de trabalho e de ofícios concretos”³. Essa produção tem que ser feita, antes de mais, pelos docentes, numa aliança indissociável entre ensino e investigação. Mas deve ser ainda iniciada pelos próprios alunos – num ensino que não é passivo –, que não podem ser preparados apenas para certas tarefas concretas, mas igualmente para a produção do conhecimento e para o seu uso. E não basta que as Universidades tenham um objectivo preciso. É indispensável que os alunos possuam também um objectivo, objectivo que os torne activos no processo de aprendizagem. Quando falta esse objectivo nos discentes, cai-se facilmente na acomodação e na passividade. Tende a ser diferente, por exemplo, a situação do aluno/aluno e do aluno/trabalhador. Uma dupla razão está na base da estreita relação existente entre ensino e investigação: a actividade a desempenhar, uma vez deixada a Universidade, exige doses cada vez maiores de conhecimento; e os próprios alunos também não podem deixar de ter no seu horizonte, como actividade específica futura, a investigação, assim como a actividade de docência universitária, além da investigação que é produzida nos diversos lugares de trabalho, investigação directamente necessária aos respectivos serviços.

9. Conjugando a mudança rápida operada nas sociedades e a sua crescente complexidade e o teor do ensino/aprendizagem a ministrar nas Universidades, poderá concluir-se sobre o que não deve ser o ensino

³ Ulrich Beck - *Qué es la globalización?*, p. 191.

universitário e sobre o que ele deve ser. Uma análise desta natureza tem sempre como pressuposto a concepção que cada um possui do conhecimento científico, da Universidade e da função que a esta possa ser atribuída.

9.1. Em absoluto, o ensino, em qualquer nível, mas sobretudo a nível da Universidade, não pode ser uma mera transmissão de fórmulas e de receitas. Se a aplicação da convenção/processo de Bolonha viesse a ter este efeito, poderia ser grandemente nefasta para a formação universitária, nomeadamente para as Universidades como até agora têm sido concebidas. Estas não podem apostar e fixar-se na praticidade. A conversão da actividade universitária em mera transmissão de receitas seria um efeito perverso a evitar. O ensino deve ser crítico e formar para uma certa capacidade crítica, capacidade que apela à intuição, que nem a tecnologia mais sofisticada pode substituir. E esta capacidade crítica traduz-se também em capacidade de descodificação da sociedade, do peso do seu passado e das teias do seu presente, em ordem ao seu desenvolvimento e à construção do futuro. Porque aquela capacidade se promove numa cultura de mudança, o sistema de ensino não se poderá reduzir ao ensino do sistema.

9.2. A incidência demasiada em aspectos práticos do ensino não deixaria de provocar um outro efeito perverso. Uma sociedade em mudança postula actores de mudança, e estes são munidos de ideias e não de meros instrumentos práticos. A praticidade em si mesma tende à inércia, ao fazer/fazer, e não ao saber/fazer, que implica sempre novas formas de saber e de fazer, em saberes perfeitamente integrados. A aquisição do saber não pode ser feita de forma estática. O conhecimento deve ser dinâmico para que quem o utiliza seja capaz de adaptar e de criar de

novo. Das competências centradas na acção, é necessário passar às competências intelectuais, porque o trabalho actual, mais do que actividade material, vai implicando crescentes doses de conhecimento explícito e tácito. Mais do que aprender, é indispensável aprender a aprender. Aqui se confronta a Universidade com um dos seus principais desafios.

A incorporação do património sociológico, em formações disciplinares, deve ser acompanhada de uma preparação cuidada no tratamento de problemas que a sociedade, a cada momento, oferece. O desenvolvimento de competências – na assimilação de conhecimentos e na investigação – tem de conduzir a práticas de saber e de fazer. O pluralismo de perspectivas teóricas associa-se, então, à empiria. Sem problemas sociais, problemas reais, e não meros problemas criados pela cultura mediática, há o perigo do saber teórico estiolar.

A Universidade não se pode constituir, por isso, em torre de marfim, mas também não se deve dissolver nas exigências contrastantes da sociedade. A denúncia que, por vezes, se ouve de que a Universidade não está a corresponder à sociedade em que se situa pode ser também perversa. Depende do que está em causa. Pierre Bourdieu, num dos seus últimos livros, adverte para o facto de que “o universo da ciência está hoje ameaçado por uma temível regressão”. Ela corre, na verdade, o risco de ser posta “ao serviço de fins impostos de fora; a submissão aos interesses económicos e às seduções mediáticas ameaça conjugar as críticas externas com os descréditos internos, de que alguns delírios “pós-modernos” são a última manifestação, para destruir a confiança na ciência e muito especialmente na ciência social”. É forte a pressão da economia, levando à criação de equipas que “trabalham para satisfazer pedidos subordinados aos imperativos do lucro”⁴. Ao lado das lutas criadas no inte-

⁴ Pierre Bourdieu - *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'Agir Éditions, 2001, p. 5-6.

rior da própria sociologia – e estas são salutare e fecundas quando têm em vista a construção do campo científico e não um qualquer projecto demagógico, ou um lugar mais ao sol ou à boca de cena –, estão as lutas e os impactos vindos do exterior, da economia, lutas e impactos que estão longe de ser condição e estímulo para mais ciência. A Sociologia parece ser ainda confrontada actualmente com o poder político que tende a não ver nela, por influência do neoliberalismo reinante, capacidade para criar riqueza, isto é, lucro. A produção científica tem que estar acima de todas estas conjunturas e oscilações.

Diferente desta questão, é a da necessidade de se fazer uma ponte entre os saberes eruditos, elaborados no interior da Universidade, e os saberes que nascem do trabalho no terreno. O diálogo entre estes diversos saberes tem que ser permanente e mutuamente fecundante.

É artificial e perfeitamente funesta, de facto, a dicotomia que se possa estabelecer entre trabalho científico elaborado de acordo com metodologias rigorosas e com vista em outros especialistas da mesma área, e trabalho dos que se empenham e comprometem no terreno, levando para fora o seu saber. Por um lado, o conhecimento científico não se produz em qualquer espaço acima do espaço real e do tempo concreto. Por outro, o cientista empenhado não o é verdadeiramente a não ser quando empenha um saber.

Será necessário, além disso, acabar com algumas clivagens que se revelam totalmente destituídas de sentido. Não há ciência progressista *versus* ciência conservadora. Se a oposição tem alguma pertinência, é porque não existe ainda ciência sociológica. Também a sociologia não pode ser convertida em mera literatura, que, na melhor das hipóteses, seria sempre literatura de segunda qualidade.

O perigo, para a sociologia, pode ser duplo: submetendo-se à lógica económica, torna-se meramente instrumental, não produzindo conhecimento, mas respondendo apenas a solicitações concretas, com preocupações imediatistas; cedendo aos delírios do pós-modernismo, na expressão de Pierre Bourdieu, perde o que constitui a ciência como ciência, a racionalidade. Satisfazendo estas duas tendências – na tensão em que se lança –, corre o risco de perder a sua especificidade como ciência.

10. As sociedades complexas apelam a uma constante inovação. E a inovação exige a criatividade. Mais do que fornecer receitas e mais do que incidir em saberes práticos, a Universidade parece ser chamada a desenvolver a criatividade nos seus alunos, no suposto de que esta criatividade existe, desde logo, nos seus docentes. As sociedades actuais, sujeitas a constantes e profundas mudanças, exigem, como já se sublinhou, uma particular capacidade de adaptação. Servem esse objectivo mais as ideias do que os esquemas pragmáticos cristalizados. Enquanto estes se desadequam rapidamente, aquelas são dotadas de uma força transformadora. São as ideias que fazem mover o mundo, pela sua força inventiva e inovadora. Há que fazer descobrir a grande dimensão prática da teoria. Só que o desenvolvimento da criatividade levanta problemas novos.

10.1. A criatividade não se faz a partir do nada. Afirma-se através do desenvolvimento de competências específicas que se criam. Ela exige um lastro de conhecimentos, a partir do qual se possa desenvolver e exprimir. Não existe dicotomia ou contradição entre criatividade e saberes consolidados. A criatividade pressupõe a posse de saberes sólidos e bem incorporados. Poderá mesmo dizer-se que a criatividade tenderá a

ser tanto maior quanto mais consolidados estão os saberes. Ela depende de níveis superiores de competência.

Se o investimento no saber específico não encontrasse justificação em si mesmo, a justificação ser-lhe-ia dada pela própria mobilidade profissional. Se, actualmente, as pessoas tendem a mudar de emprego vezes sem conta, torna-se impossível prever os trajectos profissionais. Além disso, se se deseja configurar uma profissão, há que construir previamente um saber que a enforme e caracterize. A profissionalização faz-se na relação constante entre a Universidade que forma e a sociedade que reconhece o respectivo saber como específico. O problema para a Sociologia está em saber apresentar à sociedade um saber específico que, por esta, possa ser reconhecido como tal, na sua imprescindibilidade para a mesma sociedade.

10.2. Incidindo a Universidade sobre o desenvolvimento da criatividade dos seus alunos, apoiada em saberes consolidados, não deixa também de se confrontar, ela mesma, com um problema de não fácil resolução.

A formação, nas Universidades de hoje, deve, sem dúvida alguma, orientar-se para a inovação. E quando se fala de formação, podem ter-se em vista os diversos níveis de ensino. Em todos eles, há que vencer a cultura da dependência. O ensino-aprendizagem deve conjugar o adestramento e a criatividade, a assimilação de conhecimentos e a abertura a novos conhecimentos. A cultura da dependência que parece marcar ainda profundamente a situação portuguesa – expressa igualmente nas diversas modalidades de aprendizagem – deve ser substituída pela cultura da criatividade, capaz de levar as pessoas a assumir o risco, capacidade

necessária a todos os títulos, nas modernas sociedades elas mesmas de risco.

É que, se existe uma lógica da prova e da demonstração, ou se se quiser, da produção de conhecimentos, não existe uma lógica da invenção ou da inovação. Ora, sendo na invenção que se manifesta a criatividade, terá de concluir-se que também não existe uma lógica da criatividade.

A criatividade é uma função de um espírito cultivado, flexível e capaz de estabelecer relações entre conhecimentos, entre factos, e entre factos e conhecimentos.

A criatividade está ainda associada a uma sensibilidade que só pode ser desenvolvida por procedimentos culturais que, nem sempre, são acessíveis ou, pelo menos, não são normais, nas Universidades. É necessário que, em sociedades da globalização e do risco, surjam fontes culturais que favoreçam a criatividade, mediante nichos de cultura criativa.

11. Quando se levanta a questão do relacionamento entre sociedades em mudança, complexidade social, saberes consolidados, criatividade e plano curricular que propicie esses objectivos, o problema parece apresentar-se bastante difícil e susceptível de concretizações diversificadas.

Uma questão merece ser sublinhada: na elaboração dos planos curriculares, deve procurar sempre obter-se um saber específico. A redução do tempo da formação académica não pode ser feita à custa da diluição dos saberes específicos, transformando-os num saber geral mais ou menos uniformizado. Poderá haver a necessidade de se distinguir entre sede de formação universitária e sede de preparação imediata para uma dada actividade profissional. Esta dupla formação pode corresponder a

lugares e a actores distintos. Também o potencial de trabalho desenvolve muitas competências, quando inserido em actividades concretas de emprego. Quanto à Universidade, parece que há que defender um saber específico, com a sua lógica própria e a sua específica *ratio*, sob pena de se defraudarem os alunos e de não se corresponder às expectativas da sociedade.

Sociologia no ensino superior: conteúdos, práticas pedagógicas e investigação

Investigação

Carlos Fortuna¹

Trabalho sociológico: desafios e oportunidades

Quero aproveitar esta oportunidade para tecer breves considerações gerais sobre alguns dos aspectos essenciais que caracterizam a sociedade contemporânea e o modo como a sociologia e, de forma mais ampla, as ciências sociais, se relacionam com eles. Um primeiríssimo tratamento do tema seria argumentar no sentido de que é cada vez mais notória a dificuldade das ciências sociais e da sociologia para converterem em conteúdos de ensino os sinais da transformação social mais evidente. Já não seria assim com as agendas de investigação, em que, por efeito conjugado da integração europeia, do crescimento em número e em competências dos centros de investigação e, por fim, da aceleração da competitividade no seio das ciências sociais, se regista uma crescente incorporação dos temas mais sensíveis e actuais da transformação social, de escala nacional e internacional.

É manifesta a implicação decorrente desta visão repartida – ensino *versus* investigação – da prática da sociologia e das ciências sociais. Tal visão sublinha o tão repetido argumento da inelutável distância (para não dizer in-comunicação) entre aquelas esferas, apesar dos múltiplos e continuamente renovados mecanismos adequados à sua superação.

Pretendo nesta breve comunicação assinalar o papel crucial que uma renovada parceria entre, de um lado, as ciências sociais e a sociologia e, de outro, as instituições como os governos, as universidades e organizações internacionais, pode desempenhar na re-orientação dos

¹ Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra – cfortuna@fe.uc.pt

cenários do ensino e da investigação e, por essa via, da própria acção cívica dos cientistas sociais.

Suspeito que vou, assim, ao encontro directo dos objectivos traçados pelos colegas do Departamento de Sociologia da FLUP – que cumprimento pela organização deste Encontro – quando nos propõem reflectir sobre os conteúdos de ensino e as práticas pedagógicas e de investigação da sociologia. Tratarei de reflectir sobre estes assuntos de uma forma relativamente esquemática, procurando seguir o princípio daquilo que Knorr Cetina chamaria de “prática epistémica”, isto é, sujeitar a análise do conhecimento sociológico a uma tentativa de enunciação e de contextualização dos factores que o condicionam e interferem na sua produção, difusão e apropriação.

Como forma de iniciar a discussão, diria que a produção e a difusão do conhecimento sociológico são, antes de tudo, condicionadas pela rápida transformação tecnológica e informativa dos dias de hoje. Num mundo sujeito a rapidíssimas transformações políticas e culturais, as condições de produção, transmissão e acesso à informação sociológica alteram-se também de forma acelerada. Aquilo que me parece ser mais importante discutir neste domínio é, por um lado, a complexidade e a interconectividade dos conhecimentos e, por outro lado, o sentimento de descanonização dos saberes, que se traduz, de forma mais prosaica, na sensação de rápida desactualização e desgaste do conhecimento.

Esta descanonização tem várias implicações para o tema central deste Encontro. Uma primeira, para a enunciar apenas, diz respeito ao lugar concedido à aprendizagem dos clássicos da sociologia e, de modo lateral, à sua própria identificação que, como sabemos continua a ser objecto de disputa². Uma segunda implicação pode ser enunciada recor-

² Um exemplo desta disputa na consagração dos clássicos da sociologia encontra-se na marginalização a que o cânone disciplinar tem votado contributos teóricos, filosóficos e epistemológicos tão pertinentes quanto diversos de pensadores como, entre outros, Ibn Kaldun (1332-1395), Harriet Martineau (1802-1876), Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939), Herman Schmalenbach (1885-1950) ou mesmo Georg Simmel (1858-1918).

rendo à ideia do “fim do longo prazo”, da valorização da instantaneidade e do sentimento da crise da memória colectiva.

Com a enunciação destes princípios está associado um outro que impõe à sociologia e ao seu ensino uma dúvida essencial. Trata-se da ideia do fim das relações directas entre sujeitos e da gradual redução da pertinência das relações de inter-conhecimento. Se antes as relações face-a-face asseguravam a estabilidade relacional das comunidades, afinal um fundamento dos primórdios da própria sociologia, a sua crise actual insinua o desconhecimento pessoal e a fragilidade e o risco como constituintes dos mais diversos arranjos societais. Que estratégias pedagógicas podem aconselhar-se em semelhante alteração de contextos? Mesmo que possa soar como elementar, o que parece poder dizer-se é que se ensine o risco enquanto oportunidade e o individualismo como história da civilização. Não como situação inelutável a que temos que nos sujeitar, mas enquanto terreno de ensaio e oportunidade que tem que ser experimentada, sem o que se pode converter em exasperante pessimismo da própria sociologia.

Decorre daqui, em meu entender, a necessidade premente de discutirmos a natureza de um conhecimento sociológico que, aceite-se a formulação, se apresenta cada vez mais distante e “desligado” da sociedade. Do ponto de vista da história da disciplina, mas também da consistência da avaliação que ela fornece. Haverá realmente uma sociologia *para além* das sociedades, como advogam alguns analistas? Será a sociologia, a ciência que, paradoxalmente, melhor perscruta o fim do social?

Faço esta interrogação partindo de uma manifesta orientação instrumental. Trata-se de uma dimensão que subjaz a interrogações que com frequência são dirigidas aos sociólogos, à sociologia e às ciências

sociais no seu todo. Para que servem? Conhecer para agir, pode ser uma das imediatas e mais convencionais respostas. Há muito que se sustenta que a eficácia da "tecnologia intelectual" (o conhecimento sociológico como infraestrutura) é tanto maior quanto mais territorializada ou contextualizada. O território e o contexto são o "lugar e o tempo vividos", a "cidade concreta", o "país real". Para se operar sobre eles, sustenta-se, temos que os conhecer de perto... não de longe. Por isso o conhecimento global que nos chega, oriundo e manufacturado em paragens distantes e ideologicamente hegemónicas, descontextualizado, não é o pensamento adequado à acção. Quanto muito e de forma mais condescendente, reconhece-se virtude em "pensar globalmente e actuar localmente". Mas, interroguemo-nos por um instante, continua a ser válida esta distinção? Ou, ao contrário, o local e o global encontram-se hoje de tal modo interligados que não somos mais capazes de pensar num deles para actuar sobre o outro? Então como explicar a sociologia? Como justificar a expansão recente desta e de outras ciências sociais por todo o globo? Como entender a institucionalização de *sociologias nacionais e locais*, em tempos de globalização do conhecimento e do "fim" das fronteiras?

A minha hipótese para reflexão é que com o processo de globalização a sociologia amplia o alcance do seu contributo. Tanto geograficamente, como em termos do número de estudiosos e praticantes como no que respeita à profundidade e variedade dos saberes que faculta. Com ela estamos melhor preparados para identificar a contínua mudança dos objectos de estudo, de análise e de intervenção. E isso revela uma faceta de *empowerment* da sociologia que é normalmente negligenciada. A sociologia amplia o conhecimento dos direitos de cidadania, mas também o conhecimento da natureza e das *driving forces* das mudanças

e das dinâmicas sociais, além de permitir um inventário mais esclarecido das necessidades de investigação sobre os macroprocessos sociais que lhes correspondem: a globalização e os seus refluxos, as transformações demográficas, a pressão sobre os recursos e o desenvolvimento sustentável, a sociedade baseada no conhecimento, na informação e na comunicação, a complexidade global e as mudanças institucionais, a governação e a democracia...

Com isto, enuncio um outro espectro de questões sobre como equacionar hoje os conteúdos e as práticas pedagógicas da sociologia. Do que disse antes, ressalta uma preocupação com a dimensão política que o trabalho sociológico encerra. O ensino e a investigação em sociologia devem avaliar de modo rigoroso os seus objectivos, contextos e instrumentos de análise. Por exemplo, pode-se optar por uma sociologia mais preocupada com aquilo que hoje se chama qualidade de vida, que salvo erro, remete para um entendimento mais restritivo de sustentabilidade ambiental. Porque não a sustentabilidade sociocultural dos lugares? Podemos lê-la enquanto justiça social, direitos humanos, segurança, convivência... O que constitui realmente um desafio para a sociologia (ensino e investigação) é, digamos, o plano epistemológico em que estas opções estão a pôr-se nos nossos dias: *a qualidade da existência social* implica um conhecimento sociológico feito no reconhecimento da incerteza e da reflexividade das nossas premissas e conclusões; da magnitude dos problemas e da sua rápida evolução/ampliação; da necessidade da coordenação/cooperação institucional internacional.

Este compromisso cívico e político da sociologia para com a qualidade da existência social impõe uma agenda particular de estratégias e linhas de acção para o trabalho sociológico. Diria, sinteticamente, que

este trabalho sociológico

- (i) tem que ser desenvolvido como *trabalho multidisciplinar*, multisectorial e a níveis de acção diversos;
- (ii) implica a necessidade de se ultrapassarem as *escalas espaço-temporais* em que actuam os decisores políticos;
- (iii) exige tanto um *conhecimento especializado* como o envolvimento público de peritos e investigadores de sociologia e outras ciências sociais e humanas e de outros agentes;
- (iv) deve *saber comunicar* de forma efectiva e fazer propostas claras e socialmente pertinentes, pelo que
- (v) tem de ser levado a cabo como *actividade prospectiva* e ser orientado simultaneamente pela definição/equacionamento dos problemas e pela definição da acção e dos seus instrumentos;
- (vi) por último, o trabalho sociológico deve manter a plena *autonomia intelectual e profissional*.

Neste quadro, chamo a vossa atenção para a *Declaração de Lisboa*³, um texto que, como outros que pretendem fazer pontos de situação e desenhar prospectivamente o futuro próximo, constitui um forte argumento em favor dos arranjos institucionais que poderão assegurar eficácia ao trabalho sociológico tanto enquanto prática pedagógica, como enquanto exercício de investigação ou prática profissional.

A *Declaração de Lisboa* deixa-nos perante dois grandes desafios:

O primeiro diz respeito à necessidade de definirmos conteúdos inovadores para o ensino da sociologia e das restantes ciências sociais, que reforcem a sua qualidade e rompam os limites nacionais, disciplinares e institucionais em que o seu ensino/investigação são muitas vezes

³ Cf. *Boletim Informativo da Associação Portuguesa de Sociologia*, 6: 3 (Julho de 2002).

estipulados.

O segundo desafio lançado pela *Declaração* é o da capacidade para forjar laços de cooperação entre os seguintes parceiros:

- (i) as *universidades*, que devem repensar as suas práticas, reforçar a interdisciplinaridade e contribuir para que o campo da sociologia se auto-organize;
- (ii) os *governos*, que devem promover os recursos e o reconhecimento adequados ao desenvolvimento das ciências sociais, incluindo nomeadamente a promoção do seu ensino ao nível pré-universitário;
- (iii) as *organizações internacionais*, governamentais e não-governamentais, que devem estimular programas de internacionalização das ciências sociais.

Para terminar direi que são dois desafios que devem ser articulados entre si na busca de renovadas parcerias entre instituições e entre formas de saber/fazer sociologia e ciência social.

Como aludi no início desta intervenção, a criatividade dos conteúdos e a articulação institucional podem ser vistas hoje como ágeis oportunidades para o reforço da coerência explicativa interna da sociologia (nomeadamente da interligação entre investigação e ensino) e, do mesmo passo, para o reforço da sua qualidade de acção/intervenção.

Carlos Manuel Gonçalves¹

Algumas notas sobre as relações entre ensino-aprendizagem e investigação científica

A sociologia em Portugal vive na actualidade uma fase de maturidade que pode, genericamente, caracterizar-se por diversos aspectos, dos quais salientamos os seguintes: acréscimo da oferta de ensino universitário da sociologia (graduado² e pós-graduado), ao nível do sector público e do não-público, com o conseqüente aumento do número de licenciados, mestres e doutores; acréscimo e diversificação da produção e divulgação dos saberes sociológicos para os quais têm contribuído decisivamente as actividades de pós-graduação (consubstanciadas em dissertações de mestrado e doutoramento), a existência de um número apreciável de publicações periódicas e um espaço editorial mais receptivo à publicação de textos sociológicos, de natureza diferenciada, elaborados sobre a realidade social portuguesa; acções desenvolvidas pelas associações científicas e profissionais existentes (Associação Portuguesa de Sociologia e Associação Portuguesa de Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho), no sentido de consciencializar os diversos agentes sociais sobre as potencialidades da intervenção dos sociólogos; aumento da inserção profissional de sociólogos em sectores de actividade não ligados ao ensino.

Em termos do mercado de emprego para os sociólogos, e tendo presente os resultados de alguns dos estudos³, sobressai um

¹ Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – cmgves@letras.up.pt

² No ano lectivo de 2002/03 existiam 16 licenciaturas, das quais 11 no ensino universitário público.

³ Vejam-se os estudos: Fernando Luís Machado - Profissionalização dos sociólogos em Portugal – contextos, recomposições e implicações. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 20 (1996) 43-104; Carlos Manuel Gonçalves, Cristina Parente e Luísa Veloso - Licenciados em Sociologia: ritmos e formas de transição ao trabalho. *Sociologia*. 11 (2001) 31-94.

entrecruzamento entre situações e processos diversos. Por um lado, testemunha-se a afirmação da profissão de sociólogo relacionada com os papéis profissionais de intervenção sociológica fundamentada, como técnicos especializados, de docentes e de investigadores, com um claro predomínio para o primeiro. É patente a diversidade de organizações, em termos dos seus fins jurídicos e económico-sociais, em que se inserem profissionalmente os sociólogos. Dado este que pode ser lido como indicador da capacidade de penetração dos sociólogos no mercado de trabalho e, em simultâneo, do acréscimo e pluralidade das procuras sociais dos conhecimentos sociológicos. Não deixa de ser igualmente relevante salientar a posição destacada que assume o emprego de sociólogos na administração pública.

A par de tais aspectos, a fase de maturidade da sociologia é igualmente caracterizada, para parte dos sociólogos, desde logo, pela precariedade laboral que enforma as suas actividades profissionais. Precariedade que assume contornos vários: quanto ao vínculo contratual, contratos a termo certo e de prestação de serviços (recorrentes em todas as organizações) - estes últimos encobrem situações de assalariamento oculto; instabilidade da trajectória profissional decorrente do facto de trabalharem em organizações dependentes de financiamentos públicos, no âmbito dos Quadros Comunitários da União Europeia, em que não tem sido possível colocar em prática a sustentabilidade do emprego. É, por seu turno, visível a existência de desemprego que persiste, no fundamental, ao nível das gerações mais recentes de licenciados e para o qual tem contribuído, entre outros factores, as presentes restrições financeiras no âmbito das políticas sociais por parte do Estado. Importa relativizar a situação apontada; ela não é particular aos sociólogos, verifica-se em

outros profissionais titulados pelo ensino universitário. Importa ter ainda presente que o não reconhecimento social extensível das competências científicas e profissionais dos sociólogos, por parte de empregadores públicos e privados, funciona como um autêntico travão ao seu emprego.

Encontramo-nos, por conseguinte, no presente numa fase complexa, multifacetada, na qual subsistem, em conjunto, elementos de forte potencialização do desenvolvimento da sociologia, em termos da ciência e profissão, e outros que contraditoriamente a esses, poderão funcionar como obstáculos, de difícil transposição, a esse mesmo desenvolvimento.

Convocar esta sintética caracterização da maturidade da sociologia portuguesa, afigura-se-nos importante como moldura analítica do tema do Painel III do encontro "Sociologia no ensino superior: conteúdos, práticas pedagógicas e investigação", intitulado precisamente "Ensino e investigação sociológica: convergências e divergências múltiplas".

Tornou-se recorrente afirmar, entre nós, que as universidades são espaços simultaneamente de investigação e de ensino e que entre as duas deve subsistir uma relação virtuosa. Essa é a herança do pensamento humboldtiano que inspirou, de forma decisiva, as instituições universitárias da Europa continental, no século XIX, e que se encontra subjacente às universidades contemporâneas. Contudo, tal consideração não tem deixado de ser alvo de debates, de interrogações e perplexidades. Olhando para a situação portuguesa é visível a persistência de alguma controvérsia. Perfilham-se as considerações que apontam para o facto de as universidades serem fortemente dominadas pela cultura do ensino em detrimento da cultura de investigação científica. O que prevalece é o ensino face à investigação. Essa prevalência materializa-se no tipo de organização burocrático-administrativa da universidade, na forma como estão

estruturados os cursos e os respectivos programas das disciplinas, no peso importante da docência no tempo de trabalho dos docentes. Estes só com um esforço redobrado conseguem, de modo satisfatório, conjugar as suas funções de ensino com as de produção de conhecimentos. O perfil de críticas apontadas é igualmente patente para a sociologia⁴. Claro que não nos podemos esquecer que a obrigatoriedade da realização de investigação para o prosseguimento da carreira docente (introduzida pelo Estatuto da Carreira Docente Universitária, em 1980) acabou por determinar decisivamente a consolidação da investigação na universidade.

Tal postura crítica tem-se vivificado num espaço universitário que, nas últimas décadas, é objecto de importantes mudanças. Acréscimo notório do número de estudantes e de docentes, aumento e diversificação regional da oferta educativa, em termos de instituições e de cursos, participação crescente do ensino universitário não-público, diversificação das solicitações pedidas às universidades, autonomia universitária são, entre outras, algumas das mudanças pertinentes a apontar. Estamos perante um processo de modernização, em determinadas dimensões, de crescimento acelerado e num curto espaço de tempo, que tem induzido uma segmentação do espaço universitário entre o modelo de "*research university*" e o de "*teaching university*".

Não é este o momento para discutirmos, de modo amplo, as questões que acabámos de destacar. Interessa-nos antes cingir a nossa reflexão, de natureza exploratória e necessariamente sintética, a alguns modos como através dos quais se pode frutificar as relações entre o ensino e a investigação ao nível da sociologia.

Para percebermos aquelas relações nada melhor do que assentarmos no que deve incorporar o ensino universitário da sociologia

⁴ Vejam-se documentos do Observatório das Ciências e Tecnologias (Ministério da Ciência e Tecnologia).

(referimo-nos à própria formação de licenciados em sociologia): auto-reflexividade epistemológica e metodológica; perspectiva sociológica sobre os fenómenos sociais em geral; perspectiva das outras Ciências Sociais e das formas de relacionamento com a sociologia no quadro mais alargado da interdisciplinaridade; perspectiva integradora, no decurso do processo de ensino-aprendizagem, dos saberes teóricos, dos saberes metodológicos e dos saberes operatórios; conhecimento da génese, da história da disciplina e da contribuição fundamental dos fundadores e dos trajectos teóricos formados a partir deles (teorias sociológicas contemporâneas); perspectiva pluriparadigmática da sociologia como formação científica; conhecimento aprofundado dos métodos e das técnicas de investigação, o qual se deve inserir, por sua vez, numa ampla reflexão sobre os limites e as virtualidades dos modos de observação dos fenómenos sociais; perspectiva sobre as sociologias especializadas; conhecimento de saberes operatórios directa ou indirectamente relacionados com as áreas de intervenção profissional, mas sempre inserido no corpo disciplinar do curso; conhecimento aprofundado dos principais estudos sociológicos, de índole teórica e teórico-empírica, elaborados em Portugal; conhecimento aprofundado da sociedade portuguesa contemporânea; conhecimento das atitudes profissionais e deontológicas e dos demais aspectos enformadores da cultura profissional dos sociólogos; contacto com as práticas e experiências profissionais em sociologia.

Os princípios que se apresentam (não entendíveis como meros normativos) deverão permitir não só o incremento, nos alunos, das capacidades comuns à generalidade do ensino universitário, mas fundamentalmente, para o caso da sociologia, o desenvolvimento da imaginação sociológica, o aprofundamento das capacidades analíticas, reflexivas, ope-

ratórias, preparando-os, assim, para o desempenho de uma futura actividade profissional, e também para o posicionamento valorizante da aprendizagem ao longo da vida.

Só faz sentido defender estes princípios se tivermos subjacente que o espaço universitário se deve configurar como um meio onde se desenrolam práticas de ensino-aprendizagem e não exclusivamente de ensino. Não nos referimos unicamente à sociologia, mas à pluralidade de formações académicas. Um dos elementos, entre outros, que ainda subsistem nas universidades portuguesas é especificamente a predominância do modelo tradicional do ensino, o qual choca redondamente com as aspirações e motivações do estudantado e não possibilita uma apreensão profícua dos conhecimentos. Valorizar, em termos absolutos, o modelo do ensino-aprendizagem é enveredar por um caminho em que ganham posição de primeiro plano determinadas questões como: a didáctica na universidade; os modos de apreensão dos conhecimentos por parte dos alunos; a formatação de programas disciplinares; as metodologias enformadoras da formação; a reflexão crítica sobre as próprias práticas docentes; o reconhecimento da diversidade do estudantado, em termos de formação académica anterior, de motivações e expectativas face à universidade e à futura inserção profissional, de desenvolvimento pessoal, de posse de recursos materiais e simbólicos desiguais; a integração nos planos de estudos de espaços onde decorra uma interligação entre conhecimentos académicos e competências profissionais de âmbito geral; a abertura crítica ao contexto sócio-económico e cultural onde se insere a universidade.

Consideramos, em suma, que só num contexto de uma cultura e identidade da universidade em que prevaleça o modelo do ensino-apren-

dizagem será exequível uma frutuosa relação entre ensino-aprendizagem e investigação científica, ou melhor, essa relação terá de incorporar necessariamente esse modelo.

Precisamente encontramos na estrutura organizativa das universidades, que podíamos qualificar de “burocracia profissional”⁵, um obstáculo importante à expansão desse modelo, na medida em que prevalece, entre outros elementos, uma actuação isolada organizacionalmente por parte dos profissionais, neste caso os docentes, uma postura negativa face à coordenação inter-pares das respectivas actividades e à inovação organizacional que pretenda romper com o isolamento, para além de uma defesa de discrecionalidade de procedimentos e de juízos avaliativos.

Fruto de importantes acréscimos de meios de financiamento estatais à investigação, bem como da proliferação de pós-graduações, vimos no espaço da década de noventa uma mais ampla produção de investigações sociológicas em Portugal. Testemunho disso são, por exemplo, a profusão de comunicações apresentadas em diversos eventos científicos, dos quais destacamos os congressos e encontros organizados pela Associação Portuguesa de Sociologia e pela Associação Portuguesa de Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho. Ou ainda o fluxo editorial ao nível das publicações periódicas existentes no seio da comunidade sociológica. Isto tem acontecido em paralelo com a consolidação dos espaços organizativos de investigação sociológica, nomeadamente tomando a forma peculiar de “instituições sem fins lucrativos”. Não nos parece arriscado dizer que temos vivido um período fértil em produção de conhecimentos sociológicos, particularmente focalizados sobre várias dimensões da sociedade portuguesa.

Consideramos que não podemos, ao nível da universidade, se-

⁵ Veja-se Henry Mintzberg - *La estructuración de las organizaciones*. Madrid: Ariel, 1988; Miguel A. Zabalza - *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Marcea, 2002.

parar o ensino-aprendizagem da investigação. Ambos são fundamentais e alimentam-se reciprocamente. Embora estejamos conscientes das dificuldades e obstáculos existentes, é importante que se assista concomitantemente à produção de conhecimentos e ao ensino. Por isso mesmo, o docente-investigador se torna um elemento fundamental no espaço da própria universidade. O acto de ensinar não fica completo se for estranho ao do investigar.

Um dos obstáculos que poderá subsistir quanto à articulação ensino-aprendizagem e investigação encontra-se precisamente no facto de existir recorrentemente uma separação organizacional entre departamentos das faculdades e centros de investigação, cada um deles com autonomia científica, administrativa e financeira. Genericamente, os primeiros tratam do ensino e os segundos da investigação científica. Os docentes universitários dividem-se entre os dois. Se tal separação emergiu como uma forma de contornar os obstáculos burocráticos que enformam a governação das universidades, e da Administração Pública em geral, ela não deixa de funcionar como uma autêntica barreira entre o ensino-aprendizagem e a investigação, não possibilitando a existência de sinergias entre ambos. Não assumindo, portanto, em determinados contextos organizacionais, os departamentos a plenitude das funções que lhes são conferidas pela lei, consideramos que é necessário reinventar quadros organizativos, de natureza simples e flexível, que permitam as necessárias ligações entre aqueles e os centros de investigação.

Uma forma de frutificar as relações entre o ensino-aprendizagem e a investigação é transformar a sala de aula num espaço privilegiado para a transmissão de conhecimentos sobre os processos de descoberta científica e não só na apresentação dos resultados da investigação. O

que se propõe é que, de acordo com a estrutura programática, se possa verter, de forma didáctica, para o ensino a descrição e análise dos procedimentos intrínsecos ao desenvolvimento da investigação. Este será o momento por excelência em que o docente universitário pode expor e discutir com os alunos os seus conhecimentos, elaborados directamente a partir da sua experiência pessoal ou traduzindo a experiência de outros, sobre a descoberta científica. É uma forma de materializar que o que está em causa na universidade não é uma simples e funcional transmissão de conhecimentos, mas fundamentalmente a capacitação dos estudantes para a aprendizagem. Claro que tal posição pressupõe que o docente não considere a sua actividade pedagógica como uma mera obrigação imposta pelos estatutos da carreira docente. Se tal acontecer, inevitavelmente estão em causa as relações virtuosas entre o ensino e a investigação, ao nível do espaço mais micro que é a sala de aula. Consideração que é igualmente verdadeira para o docente universitário que se divorciou da investigação científica.

É pertinente para atingir uma profícua relação entre o ensino-aprendizagem e a investigação que seja possível que os docentes possam leccionar disciplinas que se encontrem intimamente articuladas com as actividades de investigação e os seus interesses científicos. Sabemos que, por contingências de gestão dos recursos humanos nas universidades, esta não é uma prática recorrente, o que acaba por levar a um forte esforço, se não mesmo a uma certa desmotivação e insatisfação profissional por parte dos docentes.

Assumimos, portanto, que existem efeitos positivos sobre o ensino-aprendizagem desde que o mesmo ocorra num ambiente de investigação científica. Ambiente em que subsistam as condições para o desen-

volvimento de um conhecimento desinteressado, não confinado unicamente à figura das prestações de serviço à comunidade. Essa liberdade é fundamental e só ela poderá, em nossa opinião, ser compaginável com o facto de uma parte substancial do ensino universitário da sociologia ser, entre nós, não estreitamente especializado.

Um dos frutos fortemente válidos da maturidade da sociologia portuguesa encontra-se precisamente na existência de uma leitura sobre as relações entre o ensino, a ciência e a profissão que faz da sinergia entre estes três vectores um aspecto crucial para o próprio desenvolvimento da sociologia⁶. Com efeito, é errado pensarmos isoladamente cada um desses vectores dos restantes, sob pena de aligeirarmos o discurso sobre a sociologia e, mais grave, produzirmos um conhecimento fortemente parcializado. Ter isto presente, afigura-se-nos importante como moldura analítica para pensarmos as relações ensino-aprendizagem e investigação.

⁶ Fernando Luís Machado - O ensino da sociologia: entre a ciência e a profissão. *Cadernos de Ciências Sociais*. 12/13 (1993) 81-105.

Sociologia no ensino superior: conteúdos, práticas pedagógicas e investigação

Fernando Luís Machado¹

Quatro princípios para o ensino da sociologia

Pensar sobre o ensino da sociologia implica que nos situemos no plano das práticas de ensino e da sua adequação às circunstâncias e aos objectivos visados, mas, antes disso, que clarifiquemos a nossa posição face à disciplina e aos seus conteúdos. Nas curtas páginas que se seguem, enunciam-se, de forma necessariamente telegráfica, quatro princípios para o ensino da sociologia. Os dois primeiros têm mais a ver com o que se ensina; os dois últimos, com os modos de ensino.

Princípio 1, o da disciplinaridade descomplexada e reflexiva

Antes de discutir como se ensina sociologia, é preciso clarificar as concepções que se tem da disciplina e como nos posicionamos face a ela. Há os que pensam que a sociologia é pouco prática e devia ir procurar saberes, alegadamente mais operatórios, a outras disciplinas; há os que acham que a sociologia é prática de mais, e que deveria ser mais teórica, quando não anti-empírica; há os que defendem uma sociologia fusional com outras ciências sociais; e há ainda aqueles para quem tudo o que seja menos do que uma pan-interdisciplinaridade é pouco.

Todos têm em comum pensar que a sociologia seria tanto melhor quanto menos sociologia fosse. O valor da interdisciplinaridade é um valor epistemologicamente simpático, solidário, com o qual é difícil não

¹ Departamento de Sociologia/CIES, ISCTE – fernando.machado@iscte.pt

estar em acordo de princípio. Mas quando, em vez de uma disciplinaridade descomplexada, se tem uma disciplinaridade ressentida, o princípio da interdisciplinaridade não é mais do que uma forma de anti-disciplinaridade inaceitável.

Uma disciplinaridade descomplexada é também aquela que decorre de a sociologia portuguesa ter incorporado, na sua origem próxima, isto é, a partir de meados dos anos 60 do século passado, contributos interdisciplinares substanciais. O que não tem só a ver com as condições sociais e políticas desfavoráveis ao seu exercício antes de Abril de 74, de que a interdisciplinaridade é um efeito virtuoso, mas também com o facto de a formação inicial de toda a geração dos sociólogos fundadores ter sido muito diversificada. Essa marca de interdisciplinaridade tem-se reproduzido ao longo das gerações, o que faz da sociologia portuguesa uma realidade mais interdisciplinar do que se julga.

É claro que a institucionalização, a massificação, a especialização subdisciplinar (que exige cada vez mais a prática de uma intradisciplinaridade), as posturas instrumentais sem espessura epistemológica, põem em risco esse legado. Por isso, a reflexividade e a memória são fundamentais para que ele não se perca e continue a ser gerador de novas realizações concretas e não de meras declarações de princípios. Em suma, a disciplinaridade descomplexada e reflexiva é aquela que, por estar bem consigo própria, pode estar bem com os outros.

Princípio 2, o do pluralismo teórico-metodológico

Quanto maior visibilidade se proporcionar aos estudantes sobre a diversidade de paradigmas e correntes da sociologia, mais entendimen-

to eles terão sobre o social. A concretização deste princípio encontra um forte obstáculo na tendência cíclica, reveladora da grande vulnerabilidade das ciências sociais aos contextos ideológicos envolventes, para as exclusões internas de correntes e autores.

Um exemplo particularmente pernicioso dessa tendência é hoje o dos que afirmam que a única abordagem possível é a da dita teoria crítica ou sociologia crítica. As suas versões mais delirantes dizem que todas as sociologias existentes são não-críticas e que é preciso construir tudo de novo, um caso exemplar do que se pode chamar efeito D. Afonso Henriques, que, mesmo ele, para fundar o País, não teve de fazer tudo de novo nem sozinho.

Esta postura encontra eco, infelizmente, em algo que está inscrito no sistema de disposições académicas de uma parte dos estudantes – e a que, obviamente, não são alheias responsabilidades docentes –, que é o de querer aprender todas as “críticas” antes de conhecer em primeira mão os autores ou as teorias que delas são objecto.

Todas as grandes teorias sociológicas, com os seus enfoques e razões parcelares, são críticas. No campo clássico, por exemplo, há excelentes páginas críticas tanto em Marx e Weber, como em Durkheim e Merton. Dir-se-ia, então, que: a) todos os autores e escolas têm direito a uma apresentação contextualizada e não-parcial das suas obras e a não serem considerados não críticos até prova em contrário; b) seria lamentável privar os estudantes do acesso a todas as teorias e a todas as sociologias, impedindo-os de as julgarem intelectualmente por si próprios.

O pensamento crítico é um valor primeiro e insubstituível. Mas a melhor maneira de o manter e reproduzir por via do ensino não é o pensamento único ao contrário, que diz que tudo o que não é um certo enten-

dimento exclusivista de teoria crítica é convencional, funcionalista e favorável à ordem social. Para além de ser deontologicamente lamentável como atitude face aos pares, muito particularmente aqueles que têm feito um longo, sério, paciente, detalhado, e construtivo trabalho de reflexividade epistemológica sobre a prática da sociologia em Portugal, é uma forma de produzir ignorância. Não há condições de crítica sem pensamento plural.

O mesmo se pode dizer quanto ao ensino dos métodos e técnicas de investigação empírica. Contra os que acham que o uso do inquérito por questionário é indecorosamente acrítico e só se ganha alguma compostura emancipatória à medida que se caminha para a entrevista, a análise documental, a análise intertextual, há que manter com firmeza o princípio do pluralismo.

Princípio 3, o da aprendizagem da sociologia pela prática de investigação empírica

Componente indispensável da aprendizagem da sociologia é a iniciação, mesmo que muito preliminar, à prática da investigação empírica. Entender o que é o empirismo ou o positivismo, por exemplo, é não só compreender o que eles significam através da respectiva desconstrução epistemológica, mas também a confrontação prática, directa e pessoal com os problemas da ruptura com o senso comum, da construção de um objecto de investigação, da função de comando da teoria, das relações sociais de observação, da medida e dos indicadores sociais.

Certas evoluções universitárias recentes, de aumento do número de horas de leccionação, do número de alunos e do tamanho das tur-

mas, mesmo em contexto de aparente retracção global dos públicos universitários, tornaram de todo impossível manter algumas formas e tempos de trabalho pedagógico que propiciavam condições privilegiadas para momentos de iniciação à pesquisa. Neste quadro, o pior cenário seria o de deixar cair o princípio da aprendizagem pela pesquisa e enveredar por um ensino escolástico. Trata-se, portanto, de procurar manter o princípio, redefinindo, isso sim, os modos de o concretizar nas novas condições dadas.

Princípio 4, o da manutenção da interactividade docente-aluno

Perante os constrangimentos institucionais mencionados acima, são também certas modalidades altamente produtivas de interactividade com os estudantes que ficam em causa, limitando e empobrecendo os canais de comunicação em dois sentidos, insubstituíveis para se manter uma boa percepção da recepção de mensagens, para além da que é proporcionada pelos procedimentos mais estritos e estandardizados de avaliação. Trata-se, mais uma vez, face a novas circunstâncias desfavoráveis, de não deixar cair o princípio, mas sim de encontrar novas práticas para a sua concretização.

Se não é mais possível fazer o acompanhamento continuado de alunos enquanto eles preparam e realizam os seus trabalhos, os encontros com pequenos grupos, em momentos estrategicamente escolhidos, mesmo que tenham carácter pontual e curta duração, constituem dispositivos de comunicação e de ensino/aprendizagem privilegiados. Se outras razões não houvesse, bastaria o facto de esses momentos criarem condições para a tomada de palavra por parte daqueles que, em contexto

de grande turma, nunca ousam fazê-lo. Na mesma linha, pode fazer-se, sem grandes custos de tempo, uma preparação prévia das chamadas aulas práticas, que maximize as condições de participação do maior número possível de estudantes.

O que está em causa, em suma, é não transformar a relação pedagógica em ensino "à distância".

**Sociologia no ensino
superior: conteúdos,
práticas pedagógicas e
investigação**

João Sebastião¹

Modelos de ensino e tendências de mudança no ensino superior

As questões respeitantes ao ensino superior constituem hoje um tema frequentemente abordado, seja pelos problemas levantados pela recente expansão do número de alunos e cursos, seja pela pressão proveniente do campo político. Neste texto procurarei dar conta da experiência de quase década e meia de leccionação da sociologia na formação de professores, tentando analisar alguns dos problemas que em geral se levantam ao ensino da sociologia e às particularidades resultantes do seu ensino a públicos para quem esta, à partida, não constitui ou não é vista como um elemento central da sua formação.

O caminho percorrido pela sociologia para se implantar na formação de professores foi longo e cheio de obstáculos. A novidade relativa da disciplina (e dos seus profissionais) confrontou-se com os problemas quotidianos levantados pelos alunos durante a sua formação teórico-prática, o que obrigou a pensar a própria sociologia e o seu ensino, pela necessidade de procurar respostas que ultrapassavam as fronteiras dos quadros teóricos predominantes em Portugal².

É a partir desta experiência que procurarei então abordar as questões que hoje se levantam ao ensino da sociologia no ensino superior, analisando num primeiro momento o que poderíamos designar por tradição no ensino da sociologia, examinando posteriormente algumas consequências da mudança que se vêm sucedendo de forma significativa neste nível de ensino.

¹ ESE de Santarém, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – jsebastiao@eses.pt
joão.sebastião@iscte.pt.

² Esta necessidade de reflectir sobre o ensino da sociologia esteve na origem de um Encontro promovido pela APS/SPCE em 1990 relativa ao ensino da sociologia da educação na formação de

No que respeita ao primeiro aspecto encontramos o que podemos genericamente designar por tradição no ensino da sociologia.

Um primeiro conjunto de preocupações, dentro da tradição do ensino das ciências sociais, que cruza a epistemologia com a pedagogia, centrado na ruptura com o senso comum como base do ensino da sociologia (discurso dominante e largamente explicitado e fundamentado em variadas publicações):

- tem como base a ideia da sociologia como ciência reflexiva que procura um saber científico em questionamento permanente;
- encontramos aqui, com raras excepções, um discurso de transmissão dos modos de fazer ciência para os modos de ensinar ciência, em que as dinâmicas de transformação dos públicos, das suas motivações e das lógicas de funcionamento das instituições de ensino superior possuem tradicionalmente pouca influência;
- vista de fora do campo da sociologia esta perspectiva reproduz, em parte, a ideia ainda muito difundida acerca das ciências sociais enquanto saber desinteressado (saber pelo prazer de saber, das ciências sociais como uma certa retórica argumentativas sobre a realidade) por oposição ao saber interessado/aplicado das ciências exactas e das tecnologias.

Um segundo conjunto de preocupações, de desenvolvimento mais recente, centrado nas questões da profissionalidade, que toma a ruptura com o senso comum como elemento central da formação, mas que lhe adiciona os problemas levantados pela integração em contextos de traba-

Iho não directamente ligados à investigação. Neste novo universo coloca-

se em particular a necessidade de articular o trabalho de ruptura com o senso comum com os problemas colocados aos profissionais de sociologia a desenvolver actividade em diferentes contextos, conjugação muitas vezes vista exteriormente à disciplina como pura perda de tempo e constrangedora da capacidade para fornecer respostas em tempo útil.

Apesar da importância agora atribuída à futura inserção dos diplomados e às respostas às solicitações externas, mantém-se um significativo alheamento pedagógico no que respeita às características socioculturais dos públicos discentes dos cursos de sociologia, assim como globalmente do ensino superior.

Se a acentuação na primeira perspectiva respondia perfeitamente por si só às necessidades do período de arranque na implantação da sociologia, cuja finalidade consistia principalmente na produção de saber e de reprodução do corpo docente que ensinava sociologia, o desenvolvimento da segunda resulta da própria evolução pedagógica e das exigências colocadas pela afirmação social da sociologia como um importante domínio profissional em áreas exteriores à docência.

A esta evolução, que resultou das transformações operadas nas duas últimas décadas, junta-se agora a necessidade de procurar respostas para os problemas resultantes das modificações que se vão dando na estrutura institucional e nos públicos estudantis.

O ensino superior em Portugal, e dentro dele as instituições e docentes de sociologia, confrontam-se com a convergência temporal de um conjunto de factores que nos sistemas de ensino superior mais desenvolvidos foram típicos de momentos históricos distanciados.

Quase simultaneamente com o momento em que se iniciava um

incipiente processo de massificação, começou igualmente a sentir-se o efeito da redução demográfica que chega ao ensino superior, depois de atravessar os diferentes graus de ensino a partir dos anos 80. Esta traduz-se pela rarefacção em muitas instituições e cursos do número de candidatos, o que coloca em causa esse mesmo crescimento e, se tal não se fez notar mais cedo, foi apenas por nos encontrarmos num período de expansão, que ocultou parcialmente os seus efeitos.

Este facto deu origem a uma situação particular em que a conjugação do aumento do número de cursos e de vagas no ensino superior com a forte redução demográfica produziu, por caminhos ínvios, uma espécie de "primavera democratizadora". Esta abertura traduziu em muitas situações mais uma conjugação momentânea de interesses particulares de políticos, instituições e corpos docentes do que propriamente um genuíno interesse no desenvolvimento científico ou na produção de gerações mais qualificadas, como se pode comprovar pela entrada sucessiva em diversos anos de candidatos com notas de acesso negativas ou pela análise da política seguida na aprovação de cursos³.

Apesar destas contradições no desenvolvimento do processo de expansão, constatou-se que, apesar de na maioria das vezes esse não constituir um objectivo explícito, se verificou um maior acesso ao ensino superior por parte de camadas sociais historicamente dele afastadas⁴, fosse pelo enfraquecimento dos mecanismos de selectividade escolar, da alteração nas expectativas ou pelo facto da expansão regional do ensino superior possibilitar novas oportunidades àqueles que possuem recursos materiais mais baixos. Contudo, este processo comporta em si riscos importantes, já que existe hoje o risco real de se reproduzir no ensino superior um processo semelhante àquele que resultou da extinção dos antigos

³ Abrindo assim caminho a discursos elitistas baseados na ideia de falência do sistema de ensino superior público e na exigência de maiores restrições ao seu acesso.

⁴ Algumas das modificações na composição social dos estudantes de ensino superior podem ser verificadas em Almeida, Ávila, Casanova, Costa, Machado, Martins, Mauritti - *Diversidade na universidade*. Lisboa: CIES (relatório de investigação), 2000.

liceus e escolas técnicas/comerciais e posterior criação do ensino secundário.

O fim dos liceus e escolas técnicas/comerciais concretizou-se primeiro com a criação do ensino secundário unificado⁵ e secundário e posteriormente com a profunda reorganização do sistema educativo em 1986, resultante da aprovação da Lei de Bases do Sistema de Ensino, que alargou a escolaridade obrigatória para nove anos (sendo o secundário unificado substituído pelo 3.º ciclo). Estas medidas políticas tiveram um significativo impacto na alteração da composição dos públicos escolares, iniciando a universalização do 3.º ciclo, mas contribuindo igualmente para a expansão do ensino secundário, fosse pelo efeito da deslocação para cima dos filtros selectivos, fosse pelo aumento das expectativas e a procura de escolaridades mais longas e distintivas face ao mercado de trabalho.

O mais significativo em todo este processo foi que as novas orientações nos grandes objectivos educativos tiveram evidentes dificuldades para se imporem às representações construídas durante décadas sobre a escola. O “liceu”, visto como via de acesso à universidade e aos privilégios sociais a ela associados, insinuou-se nos novos níveis de ensino, acabando estas por se “licealizarem”. Apesar da crescente diversidade dos públicos e de algumas mudanças nos modelos organizacionais não se produziram transformações significativas nos modelos pedagógicos, mantendo-se no essencial muitas das práticas selectivas herdadas dos liceus e abandonando-se a dimensão técnica e prática que caracterizava as escolas técnicas e comerciais.

O desaparecimento das escolas técnicas e comerciais vistas como escolas de operários ou empregados subalternos (ou seja instrumentos

⁵ Na sequência do que tinha sucedido em grande parte da Europa, como reflexo de medidas políticas de expansão da escolaridade obrigatória cujo objectivo consistia na redução da selectividade social no acesso a níveis de ensino mais elevados.

de diferenciação dos percursos escolares e orientação socialmente selectiva dos jovens originários das classes sociais mais baixas) e a fraca importância dada ao ensino técnico e profissional de nível secundário, levaram a que o ensino secundário se mantenha basicamente como fornecedor dos contingentes necessários ao funcionamento do ensino superior. Esta conjugação de factos traduziu-se em realidades hoje amplamente conhecidas, como sejam as elevadas taxas de reprovação em todos os anos do ensino secundário e de desistência no 10.º ano, o que resulta na menor percentagem de população com o ensino secundário entre os 15 e os 24 anos da Europa comunitária⁶. O ensino secundário, apesar de relativamente massificado, parece manter ainda na memória colectiva da maioria dos estabelecimentos a nostalgia das funções desempenhadas pelos antigos liceus, constituindo-se principalmente em filtro socialmente selectivo dos candidatos ao ensino superior.

Processo semelhante corre o risco de se reproduzir no ensino superior. É verdade que a Universidade nunca se caracterizou particularmente pela reflexão pedagógica (desvalorizado como elemento relevante da progressão na carreira docente), contudo o equilíbrio instável que existia entre um corpo de alunos maioritariamente portadores de mecanismos sociocognitivos e de uma bagagem cultural facilitadora das aprendizagens, e um corpo docente alheado da questão, permitiu apesar de tudo sustentar durante longo tempo a eficácia do processo educativo (produzir diplomados). A situação actual rompe em grande parte com este equilíbrio.

Podemos verificar que, apesar da forte selecção, e pelos factores anteriormente referidos, se encontra apesar de tudo um número significativo de indivíduos cujo perfil se afasta significativamente daquele que ainda parece ser a representação dominante, quer na sociedade quer

⁶ AAVV, orgs. - *Relatório europeu sobre a qualidade do Ensino Básico e Secundário. 16 indicadores de qualidade*. Bruxelas: Comissão Europeia, 2000.

entre muitos dos docentes, de aluno de ensino superior⁷. Muitos deles tiveram acesso à chamada cultura geral tendencialmente através da escola e da televisão, possuindo hábitos culturais pouco adaptados às aprendizagens escolares de nível superior. O seu desempenho escolar, a sua capacidade para lidar com conhecimentos complexos, têm originado frequentes observações críticas acerca da qualidade e capacidade dos alunos, vistos como se de uma realidade uniforme se tratasse. Estas críticas resultam normalmente na reivindicação de uma maior exigência avaliativa e no potencial afastamento dos que são considerados desviantes face a padrões elevados de excelência escolar. O discurso meritocrático, socialmente selectivo, regressa em força (frequentemente disfarçado atrás da discussão avaliação/qualidade/financiamento), desinteressado dos percursos escolares, contextos sociofamiliares e culturais que os enquadram. Esta situação resulta em boa parte do crescendo de reivindicações das classes médias⁸, exigindo formas renovadas de selectividade escolar e social, que lhes permitam afastar a potencial ameaça para a posição social antecipada para os filhos que constitui a massificação dos diplomas e consequente aumento da competição no acesso ao mercado de trabalho. O mérito relativo em si, as diversas características das instituições, as características dos públicos estudantis ou o próprio contexto social, económico e cultural são afastados do debate e ocultados, recuperando-se argumentações centradas em torno de noções como as de vontade ou dotes individuais.

O ensino superior corre hoje o risco de, ao não tomar em conta esta nova realidade, reproduzir algumas dos processos referidos na transição do liceu para o secundário. Um ensino superior alargado necessita de questionar o enquadramento político e institucional existente e encon-

⁷ Ver a propósito Almeida, Ávila, Casanova, Costa, Martins e Machado - *Diversidade na universidade*. Lisboa: CIES (relatório final de pesquisa), 2000.

⁸ Que exprimem os seus interesses através de organizações como o Fórum para a Liberdade de Educação, e em consonância com interesses conservadores ou religiosos e se traduzem na defesa

trar novos modelos organizacionais e pedagógicos, já que o actual privilegia modelos educativos baseados na precarização da relação pedagógica e selectividade crescente. Este tipo de medidas políticas ignora qualquer tipo de reflexão sobre as experiências positivas existentes, o que inevitavelmente se traduzirá pelo abandono de modelos pedagógicos no imediato mais consumidores de tempo e recursos, mas significativamente mais qualificantes da sociedade e dos indivíduos a longo prazo.

Uma outra questão diz respeito ao facto de o ensino da sociologia implicar a necessidade de questionamento. Aquilo que devemos proporcionar aos alunos deverão ser instrumentos sociocognitivos para compreenderem a realidade e sobre ela reflectirem/agirem, e não apenas momentos formais de ruptura com o senso comum. Esta perspectiva questiona os modelos de ensino e avaliação ainda largamente disseminados na universidade, que, por inércia da tradição escolástica, mantêm metodologias baseadas em aulas expositivas, alguma eventual discussão com base num ou noutro texto, avaliação por teste. Perde-se, em meu entender, o que de enriquecedor e efectivamente promotor da ruptura se encontra no processo de ensino/aprendizagem.

Aprender sociologia não constitui apenas dominar um conjunto de conceitos ou técnicas, mas construir no aluno uma progressiva maturidade reflexiva, capaz de o levar a compreender a relação entre as particularidades da actividade científica em ciências sociais e a complexidade da vida social. Esta questão é ainda mais premente quando a sociologia não se situa de forma central no plano de formação, como é o caso da formação de professores, onde a articulação com outras áreas das ciências sociais deve constituir um elemento estratégico para obter este resultado.

A diversificação dos processos de aprendizagem é então nesta perspectiva uma necessidade. A aula expositiva, baseada no saber docente e eventual brilhantismo oratório, constitui apesar de tudo um recurso a não desprezar, já que condensa de forma estruturada num período de tempo limitado uma quantidade significativa de informação, que de outra forma poderia levar tempo a adquirir. A sua conjugação com métodos de ensino mais apelativos da energia discente poderá constituir uma forma eficaz de caminhar na procura de alternativas para os problemas pedagógicos que nos confrontam. Nada de anormal para os meus alunos quando lhes é pedido, após um módulo temático, que escrevam em casa (individualmente ou em grupo) um pequeno ensaio de uma/duas páginas, para lerem e defenderem em público na aula seguinte e assim servir de base para um debate. Não se trata apenas de verificar se o aluno sabe, já que não me parece ser esse o objectivo central do ensino, mas o de levar os alunos a adquirir conhecimentos e a desenvolver capacidades para os manipular à medida que os vão adquirindo. Trata-se, com este e outro tipo de mecanismos pedagógicos, de procurar passar do aluno que reproduz para o aluno que pesquisa, se apropria e utiliza o conhecimento. Esta questão é, aliás, central, já que à medida que a relação existente entre áreas de formação inicial e mercado de trabalho se vai tornando progressivamente mais ténue, seremos obrigados não apenas a fornecer uma boa formação de base mas igualmente as capacidades para a transformar, expandir e adaptar aos diferentes contextos socioprofissionais em que os futuros diplomados irão exercer a sua actividade (e que nós dificilmente poderemos antecipar).

Outra das dificuldades mais significativas do ensino da sociologia a alunos de outras áreas de formação diz respeito ao contacto com o

pluralismo teórico característico da sociologia, algo de estranho e muitas vezes indutor de suspeitas quanto à sua cientificidade. É frequente que o contacto com os diferentes aspectos do desenvolvimento do pensamento científico tenha sido muitas vezes feito através de versões simplificadas, em que as formas de fazer ciência são apresentadas como um processo único, isento de divergências e frequentemente centrado em indivíduos. Trata-se então de “perder” uma ou mais aulas à volta de um conceito, propondo que a realização de uma pesquisa bibliográfica com o objectivo de referenciar as diferentes utilizações dele feitas, para que as diferentes perspectivas teóricas e empíricas possam ser discutidas. Este é tipicamente um trabalho em que a reflexão colectiva no exterior e interior da aula se impõe.

Poder-se-á objectar que tal não faz sentido ou que é impraticável face ao conjunto de conceitos hoje disponíveis, contudo a compreensão correcta dos conceitos assim como o desenvolvimento cognitivo que tal processo põe em marcha, é sem dúvida essencial para a compreensão da relação complexa que existe entre teoria e realidade. Trata-se de confrontar os alunos com a relativa opacidade do discurso científico (o que no caso da sociologia por vezes parece ser inverso, face a uma aparente similitude com a linguagem quotidiana) e a particularidade da produção científica na área das ciências sociais.

Este tipo de metodologias possui ainda uma outra dimensão importante. Face à crescente diversidade sociocultural dos alunos estes são momentos críticos na compreensão dos seus universos culturais, já que a posse de uma razoável bagagem cultural é, do meu ponto de vista, elemento estrutural para a aprendizagem da sociologia.

as tentativas de democratização, apenas mal iniciadas, se confrontam com pressões para o regresso a um ensino elitista, recuperando de forma agravada o papel da universidade na reprodução de posições sociais dominantes. Aos argumentos neoconservadores que questionam a abertura do ensino superior, por esta constituir a porta por onde entram as “hordas de bárbaros e ignorantes” que degradam o nível de excelência das universidades (apesar de hoje estas terem indicadores de desempenho claramente superiores), é preciso opor a ideia dum ensino superior aberto, capaz de se modificar nos seus modelos organizacionais, métodos pedagógicos e relação com os diferentes contextos socioprofissionais em que os seus diplomados irão exercer a sua actividade.

Para terminar gostaria de referir a necessidade de caminharmos para a estruturação de uma agenda de investigação que recentre em bases sociológicas o debate sobre as transformações do ensino superior que hoje nos é proposto/imposto a partir do campo político, para o qual deixo algumas questões:

- Até que ponto, com a “quase massificação”, o ensino superior perdeu parte do seu carácter de escola de elites? Para lá das escolas mais prestigiadas, em que a procura mantém uma elevada selectividade escolar e social, os “penetras” têm tendência a aumentar. Que diferenças existem entre áreas científicas/de formação e que consequências tem esse processo sobre o prestígio relativo de cada curso e respectiva relação com o mercado de trabalho?
 - Até que ponto a rarefacção do número de alunos obrigará as universidades a serem menos selectivas (socialmente e culturalmente)?
- É de salientar que algumas tentativas de democratização do ensino

superior (ensino politécnico em todos os distritos, novas universidades no interior, normalmente utilizando critérios de preferência regional) tinham dado um contributo positivo para que se reduzissem desigualdades, nomeadamente regionais e sociais. Contudo até que ponto essa atenuação não se traduziu principalmente no acesso a diplomas com menor valor no mercado de trabalho?

- Como responderão os docentes, neste caso simultaneamente sociólogos, às permanentes críticas ao “baixo nível cultural e intelectual” deste novo grupo de alunos, ignorando os seus diferentes percursos escolares? Será nosso papel ajudá-los a adquirir os instrumentos de acesso à excelência escolar (mesmo que apenas o consigamos com alguns, devido aos constrangimentos materiais e pedagógicos) ou deixar actuar as baixas expectativas face a estes alunos, qual profecia que se auto-realiza?

- Como se conjuga esta possibilidade de menor selectividade social no acesso ao ensino superior com movimentações de alguns grupos sociais e políticos que face ao crescimento do ensino superior viram questionados, via desvalorização relativa dos diplomas e concorrência directa no mercado de trabalho, alguns dos mecanismos tradicionais de manutenção da sua posição social?

- Que podem/devem fazer as escolas no que respeita à futura inserção profissional dos diplomados quando actuamos numa economia que, pelo menos aparentemente, até agora tem valorizado pouco essas qualificações?

**Sociologia no ensino
superior: conteúdos,
práticas pedagógicas e
investigação**

Paulo Sérgio de Souza

Maria Manuel Vieira¹

Converter incredulos: a Sociologia na cidade das Ciências Duras

1. Pensar a Sociologia no Ensino Superior significa, hoje, tomar em consideração os múltiplos lugares e condições em que este saber se situa e que extravasam, há muito, os limites estritos da formação de sociólogos.

Com efeito, a Sociologia é actualmente mobilizada, de forma mais ou menos duradoura, por inúmeros cursos e áreas do Ensino Superior. Longe de se restringir à vasta área das Ciências Sociais e Humanas, onde tem acolhimento natural, o saber sociológico encontra-se presente também noutras áreas, como o sejam, nomeadamente, nas artes, em algumas tecnologias ou na formação de professores². Neste caso, a intervenção é frequentemente realizada através das “sociologias especializadas” com maior aproximação à área de formação em causa – cultura, trabalho, educação, entre outras – que não raro se inserem como componente avulsa, com carácter de semestralidade, num núcleo duro de saberes marginal à Sociologia. De entre as “especializações” mais requisitadas, a Sociologia da Educação sobressai claramente no Ensino Superior, quer no Universitário quer sobretudo no Politécnico, associada às Licenciaturas em Ensino³.

Tal fenómeno, cuja visibilidade remonta, pelo menos, aos finais

¹ Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa – mmvieira@ics.ul.pt
Aquando da participação no Encontro “A Sociologia no Ensino Superior: conteúdos, práticas pedagógicas e investigação”, era docente no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, instituição onde durante vários anos fui responsável pela cadeira de Sociologia da Educação nas Licenciaturas em Ensino da Matemática, da Física e Química, da Biologia e Geologia. Foi nessa qualidade que desenvolvi a reflexão agora publicada. Ela é ainda em parte devedora do estimulante trabalho de equipa que, nos últimos três anos, pude desenvolver com Benedita Portugal e Melo, assistente da mesma cadeira no DEFCUL.

² J. M. Resende; M. M. Vieira - A Sociologia e o Ensino Superior em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*. 12/13 (1993) 53-79.

³ *Ibidem*.

da década de 80⁴ não deixa de ser surpreendente, tendo em conta que a afirmação da própria Sociologia como ciência, como disciplina académica e, sobretudo, como profissão é, como se sabe, bastante recente entre nós⁵. Contudo, o interesse pelas “questões sociais”, potenciado exponencialmente pelo processo de democratização da sociedade portuguesa iniciado em Abril de 1974, veio sem dúvida favorecer a curiosidade pública em torno desta ciência e propiciar a sua consolidação como espaço científico relevante.

Durante a década de 80 ter-se-á dado, assim, um movimento súbito de “inflação” da procura da Sociologia no Ensino Superior relativamente ao que a oferta de sociólogos estaria à época em condições de poder oferecer, o que não deixa de colocar, desde logo, duas questões particularmente pertinentes no que respeita aos *cursos e instituições exteriores a este saber*.

Em primeiro lugar, sabendo-se que a organização curricular é, no contexto do ensino superior, da responsabilidade autónoma das instituições⁶, que representações aí se construíram acerca do saber sociológico que terão justificado a sua inserção na formação científica e profissional dos seus formandos? Ou seja, como e por quem tem sido definido o pedido feito à Sociologia para que participe nessa formação?

Em segundo lugar, num contexto de recrutamento acelerado de docentes de Sociologia no Ensino Superior, face ao número limitado de licenciados disponíveis, como o terá sido pelo menos na década de 80,

⁴ J. M. Resende; M.M. Vieira - A Sociologia e o Ensino Superior em Portugal.

⁵ J. F. Almeida - Trabalhar em Sociologia, ensinar Sociologia. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 12 (1992) 187-199; A. S. Nunes - Histórias, uma história e a História - sobre as origens das modernas Ciências Sociais em Portugal. *Análise Social*. 100 (1988) 11-55.

⁶ Excepção feita, pelo menos, às Escolas Superiores de Educação inseridas no Ensino Superior Politécnico Público, onde os primeiros planos de estudo foram delineados por instituições associadas ao Banco Mundial, principal financiador do lançamento destas escolas e da formação inicial do seu corpo docente (Veja-se S. Stoer - *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982; e S. Stoer - *Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento, 1986).

qual o perfil científico dos profissionais recrutados? A resposta pode ser importante para se equacionar justamente os conteúdos e as práticas pedagógicas adoptadas. Com efeito, na circunstância plenamente justificada do acesso de não sociólogos à docência de Sociologia, ter-se-á verificado em todos os candidatos uma reconversão intelectual bem sucedida a este novo saber? Ou a resistência indolente de alguns a semelhante reconversão, num ou noutro caso eventualmente persistente e protegida pela segurança institucional entretanto adquirida, não estará a perpetuar ofertas formativas que apenas na denominação são sociológicas? A confirmar-se, tais situações não comprometerão ainda hoje a legitimidade colectiva desta ciência, bem como a sua utilidade social?⁷ Ainda que distantes no tempo, as observações de Simmel a propósito da afirmação disciplinar da Sociologia poderão por isso ter alguma actualidade para o caso português:

"As ciências em vias de formação têm o privilégio mediocrementemente invejável de servir como asilo provisório a todos os problemas que pairam no ar, sem terem ainda encontrado o seu verdadeiro lugar. Pela indeterminação e acesso fácil das suas fronteiras, elas atraem os "sem-pátria" da ciência, até adquirirem força suficiente para rejeitar todos esses elementos estrangeiros: a operação é por vezes cruel, mas poupa inúmeras decepções no futuro"⁸

2. O alargamento considerável dos contextos em que este saber é ensinado e a pluralidade de públicos a que este saber se dirige coloca, sem dúvida, inúmeras questões a todos aqueles que protagonizam a docência da disciplina.

⁷ B. Lahire - Utilité: entre sociologie expérimentale et sociologie sociale. In B. Lahire, dir. - *À quoi sert la sociologie?* Paris: Éditions La Découverte, 2002.

⁸ Simmel, 1889, citado por B. Lahire - Utilité: entre sociologie expérimentale et sociologie sociale, p. 45.

No nosso caso, a reflexão que iremos fazer decorre do lugar de *exterioridade face às instituições de formação de sociólogos* em que se tem situado a nossa actividade de ensino da Sociologia.

Exterioridade dupla, diríamos, já que não só não leccionamos esse saber a futuros sociólogos, como nem sequer o fazemos a outros públicos das Ciências Sociais e Humanas. Os nossos alunos estudam numa Faculdade de Ciências (Exactas e Naturais) e aspiram a ser futuros professores de Matemática, de Biologia e Geologia ou de Física e Química no Ensino Secundário. É, portanto, *no contexto da formação de professores de ciências* que a Sociologia é requisitada, sob a forma de Sociologia “da Educação”. Vejamos então quais as causas sociais de tal pedido para, depois, equacionarmos as especificidades que ele gera.

2.1. A inserção da Sociologia na formação de professores é de origem recente, tanto nos países ocidentais mais desenvolvidos⁹, como entre nós¹⁰. As causas dessa recente associação podem ser encontradas, quer na expansão da própria ciência (sociológica), quer nas transformações observadas nos sistemas escolares a partir da segunda metade do século XX.

Por um lado, a afirmação pública da Sociologia decorre do aumento dos produtos-conhecimento que ela tem vindo a disponibilizar e, nessa medida, do reconhecimento da utilidade do saber pericial que ela oferece¹¹ para a decifração da vida social e sua transformação.

⁹ Veja-se J. Karabel; A. H. Halsey, eds. - *Power and ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977; J. Delcourt - *Vers une nouvelle sociologie de l'éducation. Recherches Sociologiques*. XV: 1 (1984) 11-28; J. C. Forquin - *Sociologia da Educação. Dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995 [1990].

¹⁰ A. J. Esteves - A Sociologia da Educação na formação dos professores. In A. J. Esteves e S. Stoer, orgs. - *A Sociologia na escola*. Porto: Afrontamento, 1992; S. Stoer - Notas sobre o desenvolvimento da Sociologia da Educação em Portugal. In A. J. Esteves; S. Stoer, orgs. - *A Sociologia na escola*.

¹¹ M. M. Vieira - Ensino superior e modernidade: algumas breves considerações. *Fórum Sociológico*. 5/6 (2001) 169-184.

Por outro lado, a expansão dos sistemas escolares, fortemente associada ao processo de construção da modernidade no mundo ocidental, está na origem do recrutamento acelerado e da necessidade de formação massiva de professores. Na verdade, é no quadro do aprofundamento colectivo de conquistas sociais vivido sobretudo a partir da segunda metade do século XX, que se amplificam as preocupações políticas com a democratização do ensino¹². Estas irão ser traduzidas na generalização de uma escolarização longa a muitas crianças e jovens outrora precocemente excluídos do sistema. Mas, também, no próprio modelo escolar, agora mais centrado na criança¹³ e menos exclusivamente nos saberes, mobilizador de práticas pedagógicas desejavelmente mais democráticas compatíveis com o reconhecimento de cidadania ao menor-aluno.

Estas transformações fazem da escola um novo palco para a afirmação de velhos e novos problemas sociais. Neste novo quadro da acção profissional dos professores, o mero domínio do saber a ensinar, ou mesmo a ágil manipulação de um saber pedagógico exclusivamente assente na didáctica e na psicologia¹⁴, parecem agora revelar-se insuficientes. A elucidação dos processos sociais que ocorrem nas escolas - que a Sociologia está particularmente habilitada a promover - é tida como contributo indispensável para uma intervenção pedagógica e institucional bem sucedida. A mobilização do saber sociológico na formação de professores decorre, justamente, do novo contexto gerado pela massificação escolar.

Tal reconhecimento remonta, na instituição onde trabalho, à década de 80. Com a criação de um Departamento de Educação no seio da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, em 1983, deu-se início

¹² M. M. Vieira - Famílias e escola: processos de construção da democratização escolar. In M. M. Vieira; J. Pintassilgo; B. P. Melo, orgs. - *Democratização escolar: intenções e apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2002.

¹³ P. Rayou - L'enfant au centre. Un lieu commun "pedagogiquement correct". In J. L. Derouet, dir. - *L'école dans plusieurs mondes*. Paris: De Boeck Université, 2000.

¹⁴ A. J. Esteves - A Sociologia da Educação na formação dos professores, p. 74.

a um processo de formação de professores de ciências reestruturado, contendo um leque mais alargado de disciplinas pedagógicas, incluindo pela primeira vez a Sociologia da Educação¹⁵. A importância então adquirida por esta ciência nos currículos de formação de professores praticados nos países francófonos e anglo-saxónicos onde os docentes do núcleo fundador deste Departamento realizaram as suas pós-graduações, assim o aconselhou.

Contudo, o peso diferencial atribuído a cada uma das cadeiras da área das chamadas Ciências da Educação, tanto em termos de créditos como em termos de tempo de leccionação, revela claramente uma representação hierarquizada do contributo de cada uma para a formação profissional dos futuros docentes. Assim, para além do saber científico na área respectiva (Matemática, Física, Química, Biologia, Geologia) adquirido nos primeiros anos do curso, continua a ser um saber pedagógico mais restritivamente associado ao *como* ensinar (as Didáticas e as Metodologias) e ao *indivíduo* a ensinar (a Psicologia), a constituir o núcleo central dessa formação caleidoscópica – inscrita nos anos terminais do curso – e, conseqüentemente, aí a obter maior peso institucional e lectivo. A Sociologia – aliás como a História e Filosofia da Educação – é remetida para um espaço semestral de temporalidade mais reduzida, ao qual se associa uma função mais acessória de “enquadramento social” genérico do fenómeno educativo.

2.2. Esta inserção traz, obviamente, múltiplas implicações para a forma como pensar a Sociologia neste contexto de ensino.

Ponto de partida essencial, neste caso, é a própria definição do que se entende por Sociologia da Educação. Defendemos, há longo tem-

¹⁵ M. O. Valente - História da formação de professores na Faculdade de Ciências de Lisboa e do Departamento de Educação. *Revista de Educação*. XI: 1 (2002) 7-15.

po, que ela não constitui um subconjunto delimitado, virtualmente autonomizado, do saber matricial sociológico; pelo contrário, ela mais não é do que a mobilização desse saber – de *todo* esse saber – para o conhecimento e análise dos fenómenos situados no campo educativo. À Sociologia “vai, afinal, retirar a sua identidade científica, buscar a sua inspiração teórica, requisitar procedimentos e técnicas”¹⁶.

Contudo, a defesa de semelhante ponto de vista não impede que reconhecamos os limites da sua operacionalização, no contexto de exterioridade em que trabalhamos.

Por um lado porque, perante os constrangimentos institucionais acima descritos – o contacto único e pontual e a temporalidade reduzida desta disciplina – a tarefa de selecção e condensação de saberes é indiscutivelmente acrescida e o cumprimento de alguns dos pressupostos do ensino da sociologia – aprender a sociologia, fazendo, e praticar o pluralismo teórico-metodológico, por exemplo – nem sempre se torna exequível. Não se pode dar tudo o que consideramos pertinente, nem se pode trabalhar da forma que consideramos mais estimulante. Aceitar humildemente tais limites, identificando as suas causas, representa em si uma aprendizagem importante para todos aqueles que se dedicam a ensinar a Sociologia fora do espaço sociológico. Sem ela, a pretensão ingloria de exaustividade teórica e metodológica poderá instalar-se, gerando um inevitável “mal-estar docente”¹⁷ e uma previsível reacção alérgica por parte dos discentes.

Por outro lado porque, justamente, os alunos a que se destina *esta* Sociologia impõem a escolha de métodos e a adopção de práticas pedagógicas específicos. De facto, este é um público que desconhece, em boa medida, o que é a Sociologia, que não tem formação prévia em Ciên-

¹⁶ J. M. Resende; M. M. Vieira - A desconstrução de uma prática: do saber ao fazer em Sociologia da Educação. *Fórum Sociológico*. 2 (1993), p. 151.

¹⁷ J. M. Esteve - *El malestar docente*. Barcelona: Ed. Laia, 1987.

ciências Sociais – em termos de teorias, métodos e técnicas – e que não visa no futuro ser sociólogo. Pelo contrário, é um público que, após uma aprendizagem intensivamente realizada num outro código científico – o das “ciências duras” – numa outra forma de linguagem e de procedimento – o do método experimental – através de outras práticas de estudo e de avaliação, entra subitamente em contacto com o diferente universo das ciências sociais e humanas, o que exige uma profunda reconversão no exercício do seu ofício de aluno.

Tanto mais que essa entrada inaugura o troço “profissionalizante” da sua trajetória de formação, face ao qual muitos criam expectativas de aquisição de um saber prático, equacionando as disciplinas “pedagógicas” como verdadeiros guias de acção para o exercício profissional. Desconhecimento, crenças e expectativas são, pois, ingredientes invariavelmente transportados pelos alunos com que trabalhamos cada novo semestre.

Daí não ser de estranhar as resistências que muitos colocam à perspectiva sociológica. Não sendo exclusivas destes alunos, mas recorrentes também entre estudantes de ciências sociais¹⁸ incluindo os de Sociologia¹⁹, não deixam de o ser, por maioria de razão, nestes jovens. Nas primeiras semanas de contacto com a disciplina, muitos alunos demonstram resistências mais ou menos explícitas a um discurso científico de natureza distinta daquele até aí praticado. Não apenas aquelas que constituem o fundamento do contra-olhar sociológico – a explicação do social pelo social e a concomitante recusa de interpretações de tipo individualista ou naturalista – mas sobretudo as que relevam da especificidade das Ciências Sociais e Humanas face às (suas) Ciências.

Três dessas perplexidades são recorrentes. A primeira diz res-

¹⁸ J. M. Pinto - *Propostas para o ensino das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 1994

¹⁹ J. S. Nunes - *Desencontros: a propósito do sentido que a Sociologia não faz*. In Associação Portuguesa de Sociologia, org. - *A Sociologia e o Ensino Secundário*. Oeiras: Celta, 1999; M. C. Silva - O lugar do sociólogo em contexto universitário. Alguns elementos de reflexão sobre o ensino da sociologia na Universidade do Minho. In Associação Portuguesa de Sociologia, org. - *A Sociologia e o Ensino Secundário*.

peito ao carácter pluriparadigmático das Ciências Sociais, em contraste com o sólido uniparadigmatismo que parece dominar a prática científica nas Ciências Exactas e Naturais. A segunda incide sobre a questão da compreensão e do sentido, ou seja, sobre o estatuto de subjectividade dos actores sujeitos do conhecimento, já que nas “suas” ciências não existem actores-sujeitos reflexivos, apenas abstracções, rochas, astros, animais ou matéria. A terceira reside na questão da validade dos resultados em Ciências Sociais e Humanas, não tendencialmente universalista, como nas “Ciências Duras”, mas fundamentada numa “epistemologia dos domínios de validade” de alcance mais limitado. Diferentemente das ciências matemáticas, físicas ou naturais, “não teríamos assim enunciados sociológicos que poderiam ser apelidados de “verdadeiros” ou “falsos”, mas “verdadeiros” ou “falsos” numa *certa* medida, sob *certas* condições, em *certas* circunstâncias (...)”²⁰, o que gera recorrentemente, em alguns alunos, uma dúvida metódica acerca do próprio grau de cientificidade da Sociologia e restantes Ciências Sociais, de resto nunca totalmente dissipada.

Curiosamente, outros domínios tradicionais de resistência ao discurso da ciência (sociológica) revelados pelos estudantes dos primeiros anos de Sociologia, não parecem ter eco na generalidade destes alunos. Com efeito, o imperativo de transformação de problemas sociais em problemas sociológicos é rapidamente adquirido e aceite como legítimo – embora não praticado, por ausência de instrumentos que lhes permitam realizar tal alquimia – já que o mesmo desígnio está na base da sua prática científica anterior – a transformação de questões comuns em problemas cientificamente colocados.

As considerações expostas decorrem da observação sistemática

²⁰ P. Corcuff - *As novas sociologias*. Sintra: Vral, 1997, p. 139.

dos alunos que temos tido o privilégio de ter, ao longo dos anos. Este é, aliás, um incontornável legado das ciências sociais: conhecer (os actores, o nosso público) para agir socialmente. No caso do sociólogo que é simultaneamente docente, tal prerrogativa deverá ser obrigatoriamente observada. É desse conhecimento recíproco que em boa medida nos inspiramos para agir com a autonomia acrescida que nos oferece o ensino superior, na construção (quase) integral da estrutura do conhecimento educacional formal através dos três sistemas de mensagens que o compõem: o currículo, a pedagogia e a avaliação²¹. É ele ainda que nos incita a proceder a ajustamentos curriculares, a reconverter práticas pedagógicas, a reequacionar modalidades de avaliação, ainda que sem garantias de sucesso à partida.

Semelhante agir, no contexto de ensino, define-se como "transposição didáctica"²². "Ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho"²³. Para quem ensina, a experiência demonstra ser este um exercício recíproco de aprendizagens mútuas. Desde logo porque, como se disse, o acto de ensinar exige uma organização prévia de saberes com vista à sua transmissão. Nesse trabalho de selecção, organização, rearranjo, articulação, ilustração, opera-se uma clarificação acrescida dos conteúdos e das suas súbitas valências, permitindo assim a descoberta de novos olhares sobre aquilo que julgávamos já conhecer. Depois, porque as perplexidades e interrogações suscitadas pelos alunos, tantas vezes desconcertantes para quem é professor, ajudam a recolocar o saber na sua condição original, ou seja, aberto a questionamento per-

²¹ B. Bernstein - Estrutura do conhecimento educacional. In A. M. Domingos; H. Barradas; H. Rainha; I. P. Neves, orgs. - *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

²² Chevallard, citado por P. Perrenoud - *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

²³ P. Perrenoud - *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. p. 25.

manente.

No caso destes alunos, não convertidos à partida para a Sociologia, esta tarefa mobiliza uma acrescida imaginação sociológica, já que se torna ainda mais premente construir um sentido para este saber. Tenho tentado atingir esse desígnio – nem sempre alcançado, confesso desde já – através de uma aproximação mais ou menos sistemática dos saberes que julgo constituir uma matriz básica de questionamento sociológico do lugar da educação no mundo contemporâneo e na sociedade portuguesa (cf. Anexo 1), ao núcleo de interesses que antecipo – cometendo por vezes alguns erros de julgamento – serem globalmente os seus, seguindo as coordenadas dadas pela sua identidade social. Jovens, alunos, de ciências exactas, que aspiram ser professores.

É a procura dessa aproximação que tem inspirado a adopção de um *método* comparativo na abordagem ao saber sociológico. Sobretudo nos primeiros dias, em que iniciamos o questionamento acerca desta nova ciência – o seu surgimento temporal e causal, o seu objecto, método e perspectiva – tento mobilizar o saber científico que eles possuem acerca das suas próprias ciências para, em contraste ou por afinidade, consoante o tema tratado, dar a ver os conceitos que lhes apresento. Apesar de semelhante método encerrar algumas potencialidades heurísticas, ele não garante necessariamente, como já referi, a conversão ao discurso sociológico. Será porventura ao longo do semestre que a relevância desse discurso, ao fornecer uma compreensão diferente do quotidiano escolar, poderá adquirir pertinência para alguns alunos.

As práticas pedagógicas desenvolvidas tentam ir ao encontro das especificidades já relatadas.

Por um lado, adoptamos assumidamente um ensino com dimen-

sões expositivas, tanto mais que, não tendo tido contacto prévio com a Sociologia, os nossos alunos carecem de coordenadas que lhes permitam entender e orientar-se neste novo discurso científico, no curto espaço de tempo disponível.

Mas, por outro, a assunção deste tipo de ensino não exclui – muito pelo contrário – a participação e o diálogo entre docente e alunos. O risco de este diálogo incorporar derivas de senso comum é manifesto. Contudo, semelhante risco pode trazer inequívocas vantagens pedagógicas no espaço da sala de aula se à sua pronta delimitação se associar um exercício de questionamento que revele as fragilidades científicas de semelhante argumentação.

Além disso, um ensino expositivo não impede – terá, pelo contrário, inúmeras vantagens – o recurso a materiais diferenciados e sugestivos, como recortes de jornal, excertos de vídeos, dados estatísticos, utilizados quer como iniciação à questão a tratar, quer como complemento da informação transmitida, quer ainda como ilustração pertinente do que é apresentado. No nosso caso, esta prática revela-se particularmente decisiva no primeiro mês de aulas, destinado à iniciação progressiva a uma linguagem e perspectiva diferente da habitualmente utilizada e à concomitante aquisição de autonomia face ao professor.

Nos quase três meses restantes avanço mais decididamente pelas questões da educação e da escola, introduzindo semanalmente um dado tema mobilizador de distintos saberes sociológicos: família, juventude, classes sociais, comunicação e media, conhecimento e currículo, trabalho e profissões.

Nesta altura, com a confiança relativa adquirida no primeiro mês de iniciação sociológica, os alunos são levados a participar de forma mais

explícita e sistemática na construção de conhecimento por parte da turma. Promovendo uma socialização antecipatória para o exercício do ofício de professor, reconverto o desígnio de aprender sociologia, fazendo sociologia, num objectivo bem mais modesto e seguramente menos estimulante, reconheço, o de aprender sociologia investigando o que já existe produzido, para o ensinar aos colegas. Deste modo, as aulas práticas são dinamizadas pelos alunos que, em grupo, e com base em investigação bibliográfica, preparam a aula para os colegas. A pretexto da aprendizagem de um saber-fazer – conceber uma aula, seleccionar os saberes a apresentar, organizar a sequência das propostas, apresentar e dinamizar as interacções suscitadas, num dado tempo específico, em suma, realizar a “transposição didáctica” – têm de trabalhar mais aprofundadamente o tema em estudo nessa semana e ilustrá-lo de forma motivadora aos colegas, o que suscita imaginação, criatividade, entusiasmo em torno do saber seleccionado. Tal não invalida que não sejam, por vezes, produzidos pequenos inquéritos por questionário ou realizadas entrevistas, cujos resultados constituem uma das opções de ilustração do tema escolhido, opção esta devidamente acompanhada em reuniões extra-aula do docente com o grupo. Contudo, o seu alcance é modesto e tido explicitamente como não representativo.

A opção, certamente questionável, por esta prática pedagógica e por este método – não único, aliás - de avaliação, decorre do reconhecimento de que, no tempo curto disponível e face ao desconhecimento teórico e metodológico revelado, não estarão reunidas as condições que permitam exigir a estes alunos a produção de trabalhos de investigação sociológica sobre educação com um mínimo de seriedade científica que não corram o risco de se transformar, portanto, em meros exercícios de

impressionismo social.

3. Para terminar, gostaria de enunciar algumas perplexidades com que me tenho defrontado, no meu desempenho profissional, a propósito do tema de reflexão deste Encontro. A resposta não tem sido óbvia, mas o debate colectivo aqui proporcionado poderá trazer contributos importantes para a sua resolução.

Uma delas prende-se com a intervenção da Sociologia em contextos de aprendizagem não sociológicos. Neste caso, trata-se concretamente do objectivo conferido a esta disciplina no âmbito da formação profissional de professores. Há pouco defendíamos que a inserção da Sociologia nesta formação era justificada pela particular capacidade de elucidação dos processos sociais que esta detém e, desta forma, pelo contributo inegável que oferece a uma intervenção pedagógica clarividente. Ou seja, pelas potencialidades de reflexividade (sobre o social) que esta ciência encerra.

Mas, prática reflexiva, apenas, é o que a disciplina de Sociologia está em condições de oferecer? Em bom rigor, as condições em que este saber se integra nesta formação não sociológica impossibilitam de ser dados instrumentos mínimos para a aquisição autónoma de semelhante linguagem e para o exercício prático desta ciência. Permitem, numa perspectiva de mosaico de saberes em que se integram a Sociologia, a Psicologia, a História e Filosofia da Educação, tão somente ao professor estar sensibilizado para a existência de outros olhares sobre problemas que se lhe colocam no seu dia-a-dia profissional, estar, em suma, habilitado a realizar despiste e encaminhamento para peritos especializados em determinados "problemas".

dotando-o com ferramentas mais alargadas de entendimento das situações escolares que se lhe deparam, a inserção da Sociologia na formação inicial de professores não estará também a contribuir, simultaneamente, para desapossá-lo dos seus saberes, a conduzi-lo ao reconhecimento da sua incompetência, a convertê-lo à necessidade permanente de peritos – ou de “intérpretes qualificados”²⁴ - na escola ou fora dela? Quais as consequências profissionais desta insegurança ontológica acrescida?

A segunda interrogação prende-se com os novos contornos de desemprego juvenil generalizado que actualmente marcam, indissociavelmente, os contextos de formação.

A este propósito é importante sublinhar que o sentido do saber sociológico, no contexto da formação de professores de ciências, não é nem nunca foi um dado adquirido à partida. Tal como os restantes saberes e situações escolares, o sentido constrói-se. Constrói-se “em situação, numa interacção e numa relação”. Constrói-se ainda “a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e representações”²⁵. Ora, sendo as condições que determinam o acesso ao curso e à profissão de professor de ciências distintas, ao longo dos anos em que tenho leccionado este saber, também diferentes serão certamente as representações que estes alunos vão produzindo acerca das situações escolares com que se defrontam e dos saberes que lhes são propostos. A Sociologia da Educação não será, a este respeito, excepção.

Se em meados dos anos 80, quando iniciei a minha actividade docente na Faculdade de Ciências, o contexto de restrição então vivido no acesso ao Ensino Superior²⁶ explicava que um número não negligenciável de alunos se encontrasse num curso correspondente à sua 4.ª ou 5.ª opção de escolha, com potenciais efeitos sobre a atribuição de sentido a

²⁴ F. Singly - *O eu, o casal e a família*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 2000 [1996].

²⁵ P. Perrenoud - *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 19.

²⁶ M. M. Vieira - *Educar herdeiros - práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

conferir às situações escolares propostas, no presente, num contexto pautado por opções de curso mais próximas ou coincidentes com a desejada, as novas vicissitudes do mercado de emprego juvenil²⁷ e as profundas restrições a jusante, no acesso específico à condição profissional de professor numa escola secundária, coloca novas questões de sentido para os saberes envolvidos nessa formação. Como estimular a reflexão sobre uma realidade profissional cada vez mais virtual para os actuais alunos? Como suscitar o gosto pelo olhar sociológico da educação a aprendizes de um ofício que lhes está subitamente vedado? Qual o sentido para a Sociologia, neste contexto?

Apesar de tendencialmente perturbador para quem pratica o ensino da Sociologia, este exercício interrogativo poderá ter a vantagem de suscitar contra-respostas bem mais clarividentes. Estamos certos de que este Encontro o irá concretizar.

²⁷ J.M. Pais - Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos?. In M.V. Cabral e J.M. Pais, coords. - *Jovens Portugueses de hoje*. Oeiras: Celta Editora, 1998.

Sociologia no ensino superior: conteúdos, práticas pedagógicas e investigação

Anexo 1

Programa de Sociologia da Educação

Departamento de Educação

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Ano lectivo de 2002/2003

I – A emergência dos sistemas escolares e a construção do olhar sociológico sobre a escola

- A Sociologia. Objecto e método. A especificidade da produção de conhecimento científico sobre o social.
- O surgimento da escola de massas e o desenvolvimento da Sociologia da Educação.
- A Sociologia da Educação na formação de professores.

II – A construção da modernidade e o lugar da escola nas sociedades contemporâneas

- Entender a modernidade.
- Sociedade portuguesa e dinâmicas sociais recentes – que modernidade?
- O lugar da escola na sociedade portuguesa - dinâmicas, actores e processos:
 - Famílias e escola
 - Os *media* e a escola
 - Massificação escolar e alunização da juventude
 - Escola e mercado de trabalho
 - Políticas educativas e organização escolar: da centralização à autonomia
 - A condição de professor
 - A construção social dos saberes escolares

**Sociologia no ensino
superior: conteúdos,
práticas pedagógicas e
investigação**

Sandra Gomes¹

A sociologia no ensino de não sociólogos: relato de uma experiência pedagógica

A presente comunicação não pretende ser um discurso com pretensões teóricas e científicas sobre a prática pedagógica mas sim fundamentalmente um momento de partilha e troca de experiências muito pessoal.

Irei dividir a minha apresentação em quatro pontos fundamentais:

1. ONDE: Breve caracterização do IPAM e da área científica de sociologia;
2. PARA QUEM: Os públicos da sociologia – os alunos IPAM;
3. COMO: Alguns exemplos de práticas pedagógicas – a incessante procura de boas práticas;
4. COM QUE RESULTADOS: A avaliação da qualidade ensino/aprendizagem pelos alunos.

1. ONDE: Breve caracterização do IPAM – Matosinhos e da área científica de sociologia

Partimos do pressuposto que uma qualquer prática pedagógica não pode ser reduzida a um conjunto de procedimentos mais ou menos bem conseguidos, veiculados como um guia de boas práticas, que todos temos que seguir se quisermos ter sucesso no mundo docente. A prática pedagógica deve ser vista em situação. Daí que não poderei deixar de vos

¹ Coordenadora e docente da área científica de sociologia - IPAM - Instituto Português de Administração de Marketing (Matosinhos) - sgomes@ipam.pt

apresentar a instituição de ensino superior na qual lecciono.

O IPAM – Instituto Português de Administração de Marketing é classificado como uma instituição de ensino superior privada, politécnica não integrada e é a primeira escola de marketing em Portugal. Data de 1984 a sua criação. Possui três escolas: Matosinhos, Aveiro e Lisboa. O IPAM possui única, e estrategicamente, um curso superior – a licenciatura em Gestão de Marketing, bem como alguns cursos de pós graduações na mesma área.

O plano de estudos da licenciatura encontra-se dividido por seis áreas científicas: Marketing, Economia/Gestão, Comunicação, Métodos Quantitativos, Psicologia e Sociologia.

Da área científica de sociologia fazem parte, na presente estrutura curricular (2002/2003), três disciplinas: Sociologia (1.º ano - anual), Sociologia da Empresa (4.º ano - semestral) e Métodos e Técnicas de Investigação Social (1.º ano - anual) (ver plano de estudos em anexo). Existem actualmente três docentes com formação em sociologia (licenciatura e mestrado). Não poderei deixar de referir aqui que uma das preocupações que orientaram o trabalho desenvolvido pelos coordenadores científicos da área de sociologia e direcção da escola foi sempre garantir que as disciplinas da área científica de sociologia fossem ministradas por sociólogos.

Em anexo são apresentados os programas curriculares e objectivos para as três disciplinas da área de sociologia, visto ser importante termos presente para onde queremos ir antes de delinear o caminho que vamos fazer e como o vamos percorrer.

Os alunos IPAM provêm maioritariamente da área de humanidades.

O número de alunos inscritos no 1.º ano no IPAM Matosinhos era, no ano lectivo de 2001/2002, de 237, distribuídos por cinco turmas (três a funcionar no regime diurno e duas no regime nocturno). No que diz respeito à disciplina de Sociologia encontram-se inscritos 246 alunos, tendo, no ano lectivo de 2001/2002, uma taxa de aprovação de 59%. Quanto à disciplina de Métodos e Técnicas de Investigação Social encontram-se 240 inscritos, igualmente com a mesma taxa de aprovação (note-se que a média da taxa de aprovação às restantes disciplinas do 1.º ano ronda os 66%). As turmas têm em média cerca de 35 alunos.

Relativamente ao 4.º ano, encontram-se inscritos 177 alunos, distribuídos por três turmas (duas diurnas e uma nocturna). Na disciplina de Sociologia da Empresa encontravam-se inscritos, no ano lectivo de 2001/2002, 170 alunos, com uma taxa de aprovação de 84%. No 4.º ano a média da taxa de aprovação às restantes cadeiras rondava os 88%.

Numa breve caracterização dos alunos do IPAM, e apesar de correr o risco de poder estar a cometer generalizações abusivas, poderei sintetizar as seguintes potencialidades e dificuldades dos alunos em relação à sociologia.

** Potencialidades ("pontos fortes")*

- Elevada propensão para a criatividade que os alunos de marketing possuem que, se dirigida para o questionamento da realidade social, permite resultados interessantes.

- Uma percentagem considerável de alunos são provenientes de escolas profissionais dos denominados cursos tecnológicos de marketing e comunicação. Nestes cursos tiveram já um contacto prévio com a sociologia aplicada ao marketing e à comunicação.

* *Dificuldades ("pontos fracos")*

- No início da minha actividade enquanto docente, uma das principais dificuldades sentidas pelos alunos era a de um certo desconhecimento sobre a utilidade efectiva da sociologia para o futuro exercício da sua actividade profissional. Nomeadamente a disciplina de Sociologia era percebida como uma disciplina interessante, para alguns, em que se discutiam temas actuais e os fazia pensar criticamente sobre certos fenómenos sociais. Mas como operacionalizar esses conhecimentos na futura actividade profissional?

- Outra dificuldade que considero genérica era a de uma certa falta de visão sistémica sobre os conteúdos das diferentes disciplinas que, invariavelmente, têm tendência a ser leccionados de forma parcelar e fragmentada.

- Uma outra dificuldade sentida na área científica de sociologia era a de uma recusa de modelos teórico-abstractos. De facto, a exigência de algum rigor teórico/conceitual nas disciplinas da área não reunia simpatias por parte dos alunos. Provavelmente, a elevada percentagem de alunos provenientes de escolas profissionais bastante orientadas para uma vertente prática e profissionalizante do ensino poderá acentuar essa dificuldade sentida por estes.

- Salienta-se ainda uma dificuldade de produção de discursos escritos autónomos. Se bem que esta dificuldade poder-se-á ficar a dever ao facto de se tratarem de alunos ainda com pouca experiência de produção de textos.

- Por fim, a dificuldade em construir um discurso crítico-reflexivo

fundamentado cientificamente, aliado a uma certa dificuldade em romper com evidências de senso comum e com um discurso não fundamentado sobre a realidade social.

3. A pedagogia e a incessante busca de Boas Práticas – COMO ?

Uma das particularidades que aponto ao facto de leccionar sociologia numa instituição que forma não sociólogos é precisamente a necessidade que temos de afirmação constante da centralidade dos conhecimentos sociológicos para a produção da prática de *marketeer*. Esta preocupação encontra-se presente a dois níveis: na sala de aula, direccionada para os alunos; na instituição, direccionada para os restantes docentes.

Penso que invariavelmente o que se sente é de facto uma tendência para um certo etnocentrismo profissional ligado à área científica de base que impede, por vezes, de podermos usar em pleno os princípios da interdisciplinaridade. Ora esta dificuldade que sentimos acaba por passar invariavelmente para os alunos. Se a comunidade docente não trabalhar interdisciplinarmente como o podemos exigir aos alunos?

Face à consciencialização deste problema, procurou-se avançar com algumas propostas, nomeadamente uma das práticas pedagógicas que tem surtido algum efeito positivo quer entre docentes, quer discentes, é a realização de trabalhos interdisciplinares. Nomeadamente no 1.º ano é exigido que os alunos no 2.º semestre realizem um trabalho de diagnóstico e caracterização de um determinado mercado, que envolve as seguintes disciplinas: Sociologia, Métodos e Técnicas de Investigação Social, Marketing, Comunicação, Psicologia e Estatística. Desta forma, foi

construído um manual de elaboração do trabalho com uma parte comum a todas as disciplinas e uma parte com os conteúdos próprios de cada uma. Este tipo de prática obriga a um elevado número de reuniões entre os docentes. O saldo é sem dúvida positivo para toda a comunidade IPAM (alunos, professores e instituição em geral). Para o sucesso desta prática vale uma direcção com vontade de apostar na inovação pedagógica com vista a uma melhoria da qualidade da educação e a existência de uma figura institucional no IPAM que são os coordenadores de ano que funcionam como elementos congregadores, dinamizadores e gestores de conflitos.

Um dos problemas detectados pela instituição e que penso ser comum a outras instituições de ensino (já para não dizer todas) são as segregações disciplinares, em que as disciplinas de diferentes áreas científicas, e por vezes na mesma área científica, funcionam enquanto janelas que se vão fechando à medida que os alunos vão fazendo as disciplinas, não se voltando depois a abrir durante o curso.

Assim, foi proposto pela coordenação científica de marketing que nos dois trabalhos finais, do 1.º ciclo (Práticas de Marketing) e do 2.º ciclo (trabalho final), fossem integrados os conhecimentos-chave das diferentes áreas científicas do curso. Assim sendo, a coordenação da área de sociologia dinamizou dois seminários em que expôs aos alunos quais eram esses conhecimentos-chave sem os quais eles não estariam aptos a elaborar um trabalho completo. Os alunos perceberam que as janelas têm de ser mantidas abertas, actualizando conteúdos e integrando-os nas temáticas dos trabalhos a executar na área do marketing.

logia foram fundamentais para ultrapassar a resistência inicial ao saber sociológico, identificado como um saber enciclopédico, abstracto e não adaptável à prática profissional.

4. Com que resultados?

O IPAM tem como preocupação realizar no final do ano/semestre lectivo uma avaliação da qualidade pedagógica feita pelos alunos. Esta avaliação é efectuada com base num inquérito, adaptado de H.W. Marsh².

Essa avaliação tem em consideração 9 itens:

- Aprendizagem e valor académico.
- Entusiasmo do professor.
- Organização e clareza.
- Interacção do grupo.
- Relacionamento individual.
- Variedade de perspectivas.
- Avaliação.
- Leitura e trabalhos.
- Avaliação global.

A avaliação das disciplinas da área de sociologia tem vindo a aumentar, sendo que a avaliação global de Sociologia no ano lectivo de 2001/2002 foi de 82%, Sociologia da Empresa 78% e Métodos e Técnicas de Investigação Social 62%.

Estes resultados são trabalhados posteriormente pela coordenação da área científica, tendo que apresentar em Conselho Científico propostas concretas de melhoria da avaliação no próximo ano lectivo nos

² H.W. Marsh; K. Hau; C. Chung [et al.] - Confirmatory factor analyses of chinese students' evaluation of university teaching. *Structural Equation Modeling*. 5: 2 (1998) 143-164.

itens que não tenham tido uma percentagem acima dos 75%.

Conclusão

O facto de me encontrar a leccionar sociologia numa instituição em que os sociólogos são minoritários leva sem dúvida à crescente procura de conhecimento em áreas de fronteira da sociologia com o marketing. Todavia, tem-se, necessariamente, que ultrapassar algumas dificuldades que eu sintetizo em:

- menor motivação dos alunos para a sociologia;
- maior isolamento em relação à comunidade de sociólogos e ao saber produzido a nível sociológico.

Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da área científica de sociologia procuraram ir de encontro à afirmação da sociologia enquanto ciência propiciadora de uma acção mais eficaz por parte dos *marketeers*.

Os dois exemplos de "boas práticas" relatados nesta comunicação têm por finalidade relatar uma experiência que foi bastante salutar para este fim na instituição em que lecciono. Tão importante como as práticas na minha opinião foi, claramente, a consciência das dificuldades sentidas. Assim, torna-se mais fácil procurar o caminho a seguir. Continuo a acreditar na máxima que mais importante do que saber como vamos percorrer o caminho é preciso saber para onde queremos ir.

**Sociologia no ensino
superior: conteúdos,
práticas pedagógicas e
investigação**

Anexos

PLANO CURRICULAR DA LICENCIATURA

Disciplina	Tipo	Escolaridade (em horas semanais)			Carga Horária Total	Créditos
		Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Aulas teórico-práticas		
1º Ciclo						
1º ANO						
Marketing I	anual	2	2	-	120	5,5
Comunicação	anual	1	2	-	90	3,5
Sociologia	anual	2	1	-	90	4,5
Estatística Aplicada	anual	1	2	-	90	3,5
Métodos e Técnicas de Investigação	anual	1	2	-	90	3,5
Psicologia do Comportamento	anual	1	2	-	90	3,5
Economia da Empresa	1º sem	2	1	-	45	2,5
Macroeconomia	2º sem	2	1	-	45	2,5
Total Horas/Semana -		22				
2º ANO						
Marketing II	anual	2	2		120	5,5
Integração Europeia e Comércio Internacional	anual	2	1		90	4,5
Informática	anual	-	2		60	1,5
Inglês Técnico e Comercial I	anual	-	2		60	1,5
Relações Públicas	1º sem	2	2		60	2,5
Dinâmica de Grupo	1º sem	1	2		45	1,5
Elementos de Contabilidade	1º sem	1	2		45	1,5
Publicidade	2º sem	2	2		60	2,5
Análise Transaccional	2º sem	-	2		30	1
Estudos de Mercado	2º sem	2	2		60	2,5
Total Horas/Semana -		21				
3º ANO						
Análise Económica e Financeira	anual	2	1	-	90	4,5
Gestão da Força de Vendas	anual	1	2	-	90	3,5
Marketing III	1º sem	1	3	-	60	2
O Direito e o Marketing	1º sem	1	2	-	45	1,5
Inglês Técnico e Comercial II	1º sem	-	2	-	30	1
Gestão de Recursos Humanos	1º sem	1	2	-	45	1,5
Métodos de Previsão	1º sem	1	2	-	45	1,5
Prática de Marketing	2º sem	-	12	-	180	4,5
Gestão Comercial	2º sem	1	2	-	45	1,5
Total Horas/Semana -		21				
Carga Horária total • 1º Nível -		1920				
					Total -	75

Disciplina	Tipo	Escolaridade (em horas semanais)			Carga Horária Total	Créditos
		Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Aulas Técnico-práticas		
2º Ciclo						
1º SEMESTRE						
Marketing - Novas Dimensões	1º sem	-	-	4	60	3
Gestão Estratégica I	1º sem	-	-	3	45	2
Métodos e Instrumentos de Avaliação Quantitativa	1º sem	-	-	3	45	2
Gestão Financeira	1º sem	-	-	3	45	2
Sociologia da Empresa	1º sem	-	-	3	45	2
Marketing de Serviços I (a)	1º sem	-	-	4	60	3
Marketing de Bens de Grande Consumo I (b)	1º sem	-	-	4	60	3
Total Horas/Semana -	20					
2º SEMESTRE						
Gestão Estratégica II	2º sem	-	-	3	45	2
Novos Modelos de Conduta Comunicacional	2º sem	-	-	3	45	2
Auditoria	2º sem	-	-	3	45	2
Marketing Internacional	2º sem	-	-	4	60	3
Gestão de Vida	2º sem	-	-	3	45	2
Marketing de Serviços II (a)	2º sem	-	-	4	60	3
Marketing de Bens de Grande Consumo II (b)	2º sem	-	-	4	60	3
Total Horas/Semana -	20					
3º SEMESTRE						
Estágio	1º sem	-	-	-	-	11
Seminário	1º sem	-	2	-	30	1
Opção(*)	1º sem	-	-	3	45	2
Carga Horária Total • 2º Nível -	623					117
Carga Horária Total Curso -	1920					

(a) **Especialização:** Serviços

(b) **Especialização:** Bens de Grande Consumo

Opções (*):

Marketing Interno • Marketing Industrial • Gestão de Stocks • Gestão de Tesouraria

Espaços e Instituições Internacionais • Complementos de Economia • Liderança

Modelos de Investigação • Novas Técnicas Promocionais • Novos Produtos: da ideia ao lançamento

Controlo Sensorial do Produto • Marketing de Serviços Financeiros e Seguros