

Maria Manuel Vieira<sup>1</sup>

## 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 professores<sup>2</sup>. 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 Ensino<sup>3</sup>.

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

<sup>1</sup> 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.

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

<sup>3</sup> *Ibidem*.

da década de 80<sup>4</sup> 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 nós<sup>5</sup>. 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 instituições<sup>6</sup>, 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,

---

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

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> 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<sup>7</sup>? 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"<sup>8</sup>*

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.

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

<sup>8</sup> 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 desenvolvidos<sup>9</sup>, como entre nós<sup>10</sup>. 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 oferece<sup>11</sup> para a decifração da vida social e sua transformação.

---

<sup>9</sup> 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].

<sup>10</sup> 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*.

<sup>11</sup> 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 ensino<sup>12</sup>. 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 criança<sup>13</sup> 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 psicologia<sup>14</sup>, 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

---

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> 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 Educação<sup>15</sup>. 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-

<sup>15</sup> 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”<sup>16</sup>.

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”<sup>17</sup> 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-

---

<sup>16</sup> 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.

<sup>17</sup> 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 sociais<sup>18</sup> incluindo os de Sociologia<sup>19</sup>, 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-

---

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

<sup>19</sup> 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 (...)”<sup>20</sup>, 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

---

<sup>20</sup> 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 avaliação<sup>21</sup>. 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"<sup>22</sup>. "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"<sup>23</sup>. 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-

<sup>21</sup> 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.

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

<sup>23</sup> 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 interações 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”<sup>24</sup> – 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”<sup>25</sup>. 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 Superior<sup>26</sup> explicava que um número não negligenciável de alunos se encontrasse num curso correspondente à sua 4.<sup>a</sup> ou 5.<sup>a</sup> opção de escolha, com potenciais efeitos sobre a atribuição de sentido a

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

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

<sup>26</sup> 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 juvenil<sup>27</sup> 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.

---

<sup>27</sup> 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**