

Sociologia da Educação  
numa Perspectiva de Desenvolvimento

Relatório apresentado  
nos termos do n.º 2 do artigo 44.º  
do Estatuto da Carreira Docente  
Universitária, aprovado pelo  
Decreto-Lei no. 448/79, de 13  
de Novembro, alterado por rati-  
ficação pela Lei no. 19/80, de  
16 de Julho.

Apresentado por Estêvão Ronaldo  
Stoer, Professor Auxiliar do  
Grupo de Ciências da Educação da  
F.P.C.E. da Universidade do Porto  
para o concurso para Professor  
Associado a que foi admitido por  
despacho da Reitoria de 4 de  
Dezembro de 1986.

Porto, Janeiro de 1987

PRIMEIRA PARTE - INTRODUÇÃO

1. Delimitação das fronteiras e contextualização da disciplina e seu programa

O programa apresentado na II Parte, bem como os princípios metodológicos gerais do ensino teórico e prático do seu conteúdo, não pretende recobrir tudo o que compreende nos nossos dias a sociologia da educação. Mais propriamente, o que se apresenta é-o em termos de especificidade a qual se procurará definir e descrever nestas páginas iniciais: isto é, o que se refere é limitado em extensão e toma como objecto uma sociologia da educação que, se por um lado luta para se implantar como uma disciplina académica, por outro está direccionada para um sistema de educação em fase de rápida evolução (a revolução de Abril de 1974 continua a exercer a sua influência) num país localizado na periferia da Europa, recentemente tornado membro da C.E.E..

Na primeira parte deste relatório, procuraremos introduzir tudo aquilo que será mais pormenorizadamente analisado como o objectivo principal, a temática privilegiada e a estrutura básica de um programa de sociologia da educação. Neste sentido, ganha particular interesse referir e explicar uma parte importante do título do programa, "numa perspectiva de desenvolvimento", enquanto discussão sobre a relevância global da sociologia da educação para a formação de professores (mais especificamente, e dado que é o sector universitário

que aqui está em questão, uma sociologia da educação para os professores do ensino secundário e para os professores do ensino superior). Assim, vai tornar-se manifesto que o programa se dirige a um público composto por potenciais professores. A introdução de seguida abordará actuais definições em concorrência no âmbito da sociologia da educação. Que implicações poderemos então retirar para uma pedagogia da sociologia da educação? Por último, gostaríamos de abordar sumariamente o recente desenvolvimento desta disciplina em Portugal e analisar os efeitos de um arranque que surge de um período de importante mudança social, cultural, política e económica, com o que localizaremos mas também especificaremos o programa para um público constituído não apenas por potenciais professores mas também por professores portugueses.

Como veremos adiante, a questão teórica mais importante num programa de sociologia da educação numa perspectiva de desenvolvimento, isto é, a questão de mudança social e a sua relação com o sistema de ensino, deriva, de facto, das preocupações delineadas nesta introdução. Com o que se quer dizer que a especificidade do programa apresentado baseia-se num conjunto de suposições e objectivos derivados daquelas preocupações, as quais, reafirmando, têm que ver com a natureza da disciplina e a sua relevância para os professores e com um programa de sociologia da educação construído sobre o contexto das "realidades portuguesas". Com isto

não se pretende afirmar, evidentemente, que este é o único programa possível para a sociologia da educação no contexto português. Seleccionar uma perspectiva dentre as possíveis conduz inevitavelmente a negligenciar de certos temas importantes e das respectivas metodologias. Como em qualquer outro, reconhecemos que também este programa tem as suas limitações e insuficiências. Por outro lado, ao focar uma questão teórica específica dentro do campo da sociologia da educação, asseguraremos produzir um programa mais exacto nos seus objectivos, mais coeso na(s) sua(s) metodologia(s) e mais coerente na sua análise.

2. A Sociologia da Educação e a sua relevância para a formação de professores

Poderíamos talvez começar por questionar a relevância da sociologia da educação na formação de professores. Ou, mais especificamente, se a sociologia da educação é concebida como uma sub-disciplina da sociologia, quais poderiam ser as consequências para a prática educativa resultante da teorização e pesquisa dos sociólogos? Pode defender-se que o objectivo de ensinar sociologia aos professores é para aumentar as possibilidades de uma melhoria da sua pedagogia. Todavia, esta resposta poderá ter um efeito de reduzir o ensino à pedagogia.

Para responder satisfatoriamente à questão anteriormente colocada, é necessário em primeiro lugar considerar que a relação da sociologia da educação, enquanto disciplina acadêmica, com o ensino, enquanto universo da prática, e ao mesmo tempo tomar em conta definições concorrenciais sobre a sociologia da educação. Dever-se-ia, por exemplo, defender a separação dos "dois mundos", o de uma disciplina acadêmica e o da prática nas escolas, ou será que beneficiarão de uma maior proximidade? Em sequência, apresentaremos algumas reflexões que sugerem a impossibilidade de existência de uma relação linear entre o mundo de pesquisa acadêmica e o mundo de ensino.

Sarah Delamont (1981) proporciona um exemplo valioso sobre as vantagens do distanciamento entre os dois mundos. Afirma que professores e educadores terão a tendência de encarar, por exemplo, a "interacção" na sala de aula mais através dos olhos de um professor ou de um educador do que através dos olhos de um cientista social. Também defende que o estudo de "turmas anormais, excêntricas e especiais", "outras culturas" ou "estabelecimentos não-educativos" (por exemplo prisões, hospitais, fábricas) e a adopção de "estratégias explícitas para problematizar o familiar" podem proporcionar perspectivas mais interessantes e inovadoras. Assim, Delamont está em sintonia com os sociólogos que trabalham na educação e que procuram encarar a escola como

uma realidade antropológicamente estranha para que assim possam revelar a suas suposições e procedimentos normalmente não explicitados e conseqüentemente não percebidos. Delamont conclui que "a sociologia da educação deve ser analítica, teórica e claramente diferente das concepções educativas dos alunos, professores e conselheiros, sob pena de nada valer" (1981: 80).

O segundo aspecto tem que ver com o actual estágio de conhecimento nas ciências sociais. Parece ser um facto que mesmo se os mundos académico e prático estivessem mais próximos um do outro de que frequentemente estão, a natureza disputada e disputável de muitas das teorias do mundo académico impedir-las-ia de legitimamente produzir o tipo de conclusões bem fundamentadas e práticas das quais professores e educadores em geral poderão beneficiar. A sociologia é uma área intelectual fragmentada, na qual há profundas divisões sobre a natureza da própria disciplina e na qual os sociólogos trabalham por processos muito diferentes. Esta fragmentação compromete a sociologia enquanto fonte de conhecimento e de crença bem-fundamentada (não há um consenso seguro entre aqueles a quem compete julgar<sup>1</sup>) - é mais facilmente contaminada política e ideologicamente. O resultado disto é que a sociologia tem de lutar constantemente contra aquilo que Sedas Nunes denomina de "familiaridade do social" (1977) para conseguir autenticar o seu estatuto enquanto

conhecimento científico.

Finalmente não podemos esquecer quão centrais são para o mundo das práticas e políticas da educação, toda a série de complexas questões morais e políticas que fazem com que qualquer concepção de educação, enquanto tecnologia com disciplinas académicas orientadas para o saber fazer, seja uma concepção mal orientada. O próprio facto de frequentemente se fazer referência a um bom (ou mau) professor implica a existência de uma obrigação ("commitment") moral no papel do professor (Wilson 1962). Em última análise estamos preocupados com a qualidade dos valores que o professor transmite. O facto de os professores estarem envolvidos na construção da "normalidade" implica que toda a comunidade sente que tem não só direito, mas mesmo dever, de interferir na esfera de competência do professor. Na perspectiva dos estruturo-functionalistas, isto torna muito difuso o papel do professor (Wilson 1962; Parsons 1959). Por outras palavras, defende-se que a sociologia, a psicologia e a filosofia não podem relacionar-se com a prática educativa, de mesma maneira, que certos aspectos da física podem servir para fundamentar a engenharia. Assim, é importante que quaisquer relações que existam entre os dois mundos a que vimos referindo, sejam tornadas não como adquiridas ou deixadas como implícitas, mas de preferência articuladas e defendidas com clareza. Certamente seria ingénuo não recon-



hecer que o trabalho acadêmico é influenciado também por variados grupos de interesses. Todavia poderá afirmar-se que a produção de ideias está menos subordinada a esses interesses do que eventualmente poderá estar o campo prático (Hartnett 1985 refere-se à sustentação de um sector ou forma de vida, dedicado não à promoção da sociedade mas à investigação racional - muito na esteira do trabalho de Karl Mannheim cuja sociologia do conhecimento vai centrar-se na noção de "intelectual não comprometido" ("free-floating intellectual").

A conclusão lógica advinda dos argumentos acima referidos poderá ser: quanto mais a investigação académica está institucionalmente separada do mundo da prática mais valiosa se torna a sua contribuição para a prática (e portanto menos sujeita à promoção de interesses e ao processo da legitimação do poder). Contudo, talvez esta conclusão seja muito extremada na medida em que pode conduzir-nos ao conhecido "síndrome da torre de marfim", no qual os académicos estão totalmente dissociados dos efeitos da sua produção científica (uma forma de idealismo - ver Madureira Pinto s/d). Daí o serem incapazes de responder à questão levantada, há alguns anos atrás, pelo sociólogo Robert Lynd: saber para quê? E, além disso, não há dúvida de que a dicotomia de categorias "mundo da investigação"/"mundo da prática" pode ser ilusória: as categorias estão longe de ser estanques.

Por outro lado, certamente que ha perigos evidentes quando a razão de ser de uma disciplina académica é somente determinada pela sua relevância para com a prática. Assim e por exemplo pode perguntar-se: será que o ensino da sociologia da educação só tem validade se inflectir numa prática pedagógica (in strictu sensu) melhorada? O trabalho de Bernstein sobre a linguagem (já para não referir os estádios de desenvolvimento de Piaget) fornece uma excelente prova de como as teorias e a investigação académica podem influenciar extraordinariamente o campo da formação de professores, simultaneamente gerando versões apócrifas e muito simplificadas da teoria original (podendo isto as vezes resultar, sem dúvida, das exposições confusas e mesmo contraditórias do próprio académico) com evidentes efeitos negativos na prática pedagógica do professor.<sup>2</sup>

### 3. Definições actuais e alternativas da sociologia da educação

Praticamente em todo o mundo anglo-saxónico e também em países como a França e a Suécia, a sociologia da educação evoluiu num curto espaço de tempo, de uma situação em que não tinha espaço na formação de professores até a de ter uma base institucional bastante importante. Acresce ainda que em todos estes países existe, em diferentes graus, definições concorrenciais sobre o que deve compreender-se como sociologia

da educação. De seguida, examinaremos brevemente como é que em Portugal e Espanha, as suas especificidades históricas e sociais vieram a determinar diferentes trajectos no desenvolvimento desta disciplina.

Poderemos talvez identificar três definições principais e concorrenciais da sociologia da educação, embora só dois tenham contribuído realmente para o desenvolvimento da disciplina. A primeira definição baseia-se na perspectiva de que a sociologia da educação está inextricavelmente ligada com a sociologia tout court e que aquela só pode e deve ser entendida como parte de sociologia. Donde, sociologia da educação significa, para todos os efeitos, sociologia aplicada à educação. A única maneira útil de abordar a sociologia da educação é através da própria sociologia. Como afirma Anthony Hartnett: "aquilo que tem importância para a sociologia da educação baseia-se e reflecte, o debate sobre a mudança teórica da disciplina-mãe" (1985; ver também Gonçalves 1983<sup>3</sup>).

A segunda definição sustenta que a sociologia da educação é independente da sociologia tout court, e que pode afirmar-se por si própria. Esta abordagem conduz invariavelmente ao que C. Wright Mills denominava de "empirismo metodológico" (1959).

Finalmente há uma terceira definição de sociologia da educação habitualmente referida como "sociologia educacional" que sublinha a perspectiva de disciplina baseada nos problemas

práticos com que o professor se depara. Esta é, sobretudo, uma abordagem pragmática a que conduz inevitavelmente (tomando em consideração a discussão anterior) não só à diluição das teorias científicas, métodos e conclusões da disciplina, mas também resulta num funcionalismo primário devido ao facto de que a teoria fica reduzida à procura de soluções imediatas para os problemas originados e/ou derivados da prática escolar (nas palavras de Peter Worsley (1970) disto resulta a redução dos problemas sociológicos a problemas sociais ou, como afirma Sedas Nunes (1979) numa incapacidade para fazer o corte epistemológico com o conhecimento do senso-comum).

Em termos dos cursos actualmente ministrados, em diferentes países, há, indubitavelmente, alguma ambiguidade quanto à aplicação destas três definições da sociologia da educação. Num levantamento recente a que procedeu a Associação Americana de Sociologia sobre o ensino da sociologia da educação, baseado em amostra escolhida ao acaso de 100 instituições, conseguida através do Departamento de Sociologia da Educação e Sociologia Educacional da Universidade de Nebraska, 43% dos encarregados de curso ministram disciplinas intituladas "sociologia da educação". Apenas 3 professores indicaram disciplinas como "sociologia educacional", "estratificação social e educação" e "fundamentos sociais e sociologia da educação". "A educação na cultura americana" e

"sociologia da educação urbana" foram referidas por dois outros. Os outros cursos incluíam títulos tais como "instituições sociais da educação", "educação e sociedade" e "questões polémicas na educação". Naturalmente que não pode afirmar-se com segurança que intitular um curso como "sociologia da educação" só por si garante uma ligação orgânica com a disciplina da sociologia. Apesar disso, é um facto que a grande maioria dos professores da sociologia da educação dos países acima citados chegaram à sociologia da educação através da sociologia (Ballantine 1984).

#### 4. A pedagogia da sociologia da educação

Depois do anteriormente afirmado, talvez se possa concluir afirmando, em termos simples, que uma razão justificativa para ensinar sociologia da educação aos potenciais professores, resulta das benéficas consequências decorrentes do seu estudo. Em certa medida os professores são, justamente, chamados de cientistas sociais da prática, e embora estudar a sociologia da educação possa não dar garantias de uma pedagogia mais efectiva é possível que aumente as possibilidades de uma melhoria da pedagogia.

Além disso, os professores necessitam de noções claras sobre os resultados possíveis do seu trabalho ou acção (o que significa que, para um ensino adequado de sociologia da educação terão de ser postas em evidência as suas limitações,

controvérsias e a sua base de conhecimento relativamente frágil), e, como todos os outros cidadãos, os professores têm de responsabilizar-se perante a sociedade. Neste campo, a sociologia da educação pode desempenhar um papel vital, no pressuposto de que os professores "só podem manter a sua superioridade moral sobre os alunos, sem o que não podem ensinar, através de um adequado entendimento das dimensões sociais da sua profissão: as determinantes sociais do processo educativo dos seus alunos, as tensões sociais latentes nas escolas contemporâneas inerentes à qualquer situação de aprendizagem (especialmente nas escolas secundárias)"<sup>4</sup>. Além disso, os professores pertencem a uma classe profissional ligada à educação. Dado que tenham frequentemente de colaborar na formulação dos programas, na preparação de exercícios de formação, na estruturação de actividades escolares, e de saber "ler" a legislação educativa - e a capacidade de "ler" pressupõe compreensão do que está implícito (Baron, et.al. 1981). - Mais uma vez a sociologia da educação pode ser vital, porque, enquanto sub-disciplina de uma ciência social, tem a obrigação de ir além das explicações superficiais, pesquisando os princípios estruturais, o que só resulta possível de uma construção científica.

Finalmente, através do estudo da sociologia da educação, os professores podem ser alertados para a importância das

diferenças e identidades culturais. Assim, a pedagogia da sociologia da educação pode encontrar uma forma de articular uma "componente chave da imaginação sociológica", isto é, "a ligação entre o domínio pessoal e a estrutura social" (Mills 1959). Isto implica compreender toda a gama de contribuições que os alunos e os seus pais podem proporcionar ao mundo educativo. Em suma, a sociologia da educação é essencial para que os professores possam compreender "que papeis a escola desempenha na criação e perpetuação da realidade social" (Adler e Goodman 1986). A pedagogia da interacção na sala de aula e na escola precisa de sociologia da educação não tanto para reproduzir mas antes para interrogar e criar.

##### 5. A sociologia da educação em Portugal

O desenvolvimento de sociologia da educação em Portugal veio a acontecer a par dos primeiros trabalhos no domínio da economia da educação, que aparece sob a égide da participação da OCDE na introdução de técnicas de planeamento de mão-de-obra em Portugal, particularmente durante a década de 1960. António Joaquim Esteves (1984) afirmou que foi durante a década de sessenta que a sociologia da educação "alcançou alguns dos seus melhores resultados" em Portugal "o que, de algum modo, vai ajudar a compreensão sociológica da natureza da educação universitária". Conquanto isto seja

indubitavelmente verdadeiro, importa todavia sublinhar a natureza limitada destes "melhores resultados". Neste ponto é interessante o contraste com Espanha, onde, por exemplo, a sociologia da educação se expandiu consideravelmente por volta de 1960 através das dissertações de licenciaturas:

"É a partir de 1960 - década de desenvolvimento, abertura e planeamento da tecnologia educacional - que o interesse dos sociólogos espanhóis pela área da educação adquire importância e alguma consistência" (Cabanas 1983: 36-37).

Este interesse e as dissertações daí resultantes, embora produzidas no interior da área mais vasta das ciências da educação (principalmente de 1965 a 1973) foram, talvez, devidos ao "(...) aumento de uma sensibilidade na universidade face a problemas sócio-educativos, paralelamente com o processo da expansão económica do país, e com o debate centrado sobre a reforma educativa de 1970" (Ibidem: 30).

Em Portugal durante a década de 1960 e o início dos anos 70, a maior parte dos trabalhos sociológicos na educação foi produzida pelo Gabinete de Investigações Sociais (G.I.S.) (hoje Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa).<sup>5</sup> A quase totalidade dos trabalhos foi realizada visando uma abordagem exploratória para "procurar conhecer as realidades portuguesas" donde poderem encontrar-se títulos tais como "A Evolução Recente da Estrutura da Escola Portuguesa"; "A Crise da Universidade"; etc. (ver Cândido



1964, Gomes 1964, Guerra e Nunes 1969, Ferreira e Nunes 1968, Nunes 1960, 1970a, 1970b). O alvo principal desses trabalhos era a "crise" da universidade tradicional em Portugal, a sua incapacidade de produzir quer em quantidade como qualidade as qualificações necessárias, a mão-de-obra científica e técnica indispensável, (este era o argumento invocado) ao desenvolvimento económico, social e cultural. Partindo de uma perspectiva identificada com a teoria da modernização, Sedas Nunes defendia que a modernização de Portugal era absolutamente essencial para adaptar o país às novas condições do capitalismo internacional. E a modernização requeria, não só mudança tecnológica mas também uma mudança nas atitudes mentais do povo português para tornar possível "a capacidade de exigir as estruturas e os métodos mais exigentes" (Nunes 1960). Assim, a não sensibilidade da universidade portuguesa face aos problemas sócio-educativos era o ponto central da crítica de Sedas Nunes. J.C. Ferreira de Almeida frisou que, na altura, a questão em Portugal era a de "lutar pela criação - é impossível propor reformas para uma área que ainda não existe" (Almeida 1968: 700). Na verdade, em contraste com Espanha, a sociologia da educação em Portugal só conquista a atenção da Universidade depois da revolução de Abril de 1974.

6. A descoberta das "realidades portuguesas": a revolução de Abril e o arranque da sociologia da educação

Pode-se argumentar que a dinâmica da mudança educacional tem sido, geralmente, negligenciado na sociologia da educação, devido talvez à uma preocupação com os aspectos mais circunscritos ao curriculum escolar ou com os aspectos mais extensos da estratificação social, mobilidade social e reprodução cultural. Tomar como alvo a política da educação, ou mais exactamente a sociologia política da educação (Dale 1983) conduz ao estudo da relação Estado-sistema educativo e desemboca em temas tais como a centralização do poder educacional (Archer 1979). Em Portugal a década de 1970 foi um período de importante mudança estrutural na actividade económica, política e cultural. Este facto aliado à natureza periférica do desenvolvimento no país tem tido fortes implicações no aparecimento da disciplina de sociologia da educação. Poderá ainda referenciar possíveis orientações para o seu desenvolvimento futuro.

Com a revolução de Abril deu-se o que se poderá chamar uma "sociologização" dos estudos educativos. Mais uma vez, em contraste com Espanha, o efeito imediato do "subdesenvolvimento" da pedagogia, da psicologia da educação e das ciências da educação em Portugal (apesar dos avanços importantes alcançados ao longo da década de 50 e especialmente na década de 60), aliada a orientação socialista da revolução

de Abril, foi no sentido de impedir a incorporação epistemológica imediata de sociologia da educação na área das ciências da educação. Um efeito secundário negativo deste facto foi uma redução gradual na produção de estudos educativos de natureza sociológica e uma contração geral da sociologia tanto ao nível da escola secundária como em cursos de formação de professores (Stoer 1986), efeito que se tornou particularmente evidente com o começo de "normalização" a partir de meados da década de 1970. Assim, tornou-se perceptível uma mudança gradual, com a influência cada vez mais importante principalmente a um nível institucional de pedagogos e políticos na sociologia da educação. O resultado foi que, no fim da década de 1970, princípio da década de 1980, a nível institucional a sociologia da educação encontrou-se regularmente diluída quer através da sua escassa participação em cursos universitários de Faculdades de "Psicologia e de Ciências da Educação", quer através da sua substituição pela disciplina, algo nebulosa, designada de "Análise Social da Educação" (nos currícula das Escolas Superiores da Educação). Contudo, recentemente, com o aparecimento dos Mestrados e com a expansão da formação de professores ao nível universitário, a sociologia da educação encontra-se, pode defender-se, encaminhada na direcção de uma base institucional mais sólida.

Desde Abril de 1974 que a penetração de sociólogos

na educação tem originado trabalhos que podem ser classificados quer em termos daqueles que focam o estudo das várias fases do regime salazarista e os seus efeitos na escola, quer quanto aqueles que se dedicam ao estudo do estado actual do sistema educativo, sendo colocada ênfase particular na relação entre insucesso escolar e origem sócio-económica.

Adentro da primeira categoria, o trabalho mais importante é, sem dúvida, o estudo efectuado pela socióloga Maria Filomena Mónica, o qual para estudar a educação primária entre 1926 e 1939, se apoia em suportes teóricos variados desde Gramsci até aos autores americanos S. Bowles e H. Gintis (todos eles seriamente questionando o êxito da escola liberal) (Mónica 1978). O objectivo principal de Mónica é analisar o impacto dos factores políticos e ideológicos na educação durante o regime salazarista.

Dentro da segunda área, encontra-se trabalhos sobre o insucesso escolar e a sua relação com a origem social entre alunos da escola primária (Grácio e Miranda 1977, Miranda 1978, Benavente e Correia 1981, Correia, Benavente e Pedro 1982) e outros trabalhos que caracterizam a natureza discriminatória de um sistema de ensino secundário com duas vias (Ângelo 1975, Cruzeiro e Antunes 1976, 1977, 1978). Motivados, conforme anteriormente sugerimos, pela ignorância de base sobre as "realidades portuguesas", muitos dos trabalhos sobre insucesso escolar têm continuado a tradição iniciada

pelo G.I.S. nos anos 60.

Desde 1974 foram abertas novas áreas na análise sociológica da educação, embora, neste momento, a maior parte dos trabalhos que foram produzidos esteja relativamente isolada e, como tal, num estado algo precário (em parte devido aos efeitos negativos que resultam de uma falta de comentário crítico, debate, etc.). Em Portugal o trabalho desta recente sociologia da educação é, em geral, influenciado por correntes de pensamento sociológico que se dividem entre a influência de autores de origem anglo-saxónica e os da sociologia francesa (a relevância educacional dos autores da Escola de Frankfurt e mais particularmente dos autores alemães Jurgen Habermas e Claus Offe, está ainda muito no começo para se poder notar os seus efeitos). Curiosamente, o estruturo-funcionalismo, enquanto referência poderosa na sociologia da educação americana e inglesa dos anos 1950 e princípios de 60 e a sociologia fenomenológica (a "nova" sociologia da educação) revelam um desenvolvimento diminuto ou quase nulo em Portugal. Alguns, cinicamente, podem achar isto bem, mas todavia fica como questão em aberto o saber se tal facto é devido às condições específicas de produção científica em Portugal (mais especificamente: 1) a falta de um "paradigma" dominante em oposição ao qual possa construir-se um novo "paradigma"; 2) a ausência de dados de base sobre as "realidades portuguesas"; 3) as instáveis condições de investigação oferecidas pelas

escolas portuguesas) ou ao desaparecimento de um "paradigma" sociológico particular (especialmente no caso do funcionalismo parsoniano).

O que está fora de questão é que os trabalhos mais recentes produzidos na área da sociologia da educação em Portugal, são todos altamente críticos acerca do sistema de ensino existente (deficiências materiais; reprodução de desigualdades) e, em geral, da educação liberal (e a "meritocracia"). São as seguintes algumas das novas áreas abertas à abordagem sociológica: discriminação sexual na educação (Bivar 1975, Fontaine 1977); reprodução cultural e mudança social (Emediato 1978, Grácio, S. 1982, Stoer 1978, 1982, 1986); a relação entre educação e a produção capitalista (Melo 1975, Tibúrcio 1979); análise sistémica na educação (Pinto, M.C. 1983); sociologia da pedagogia (Bettencourt 1982); sociolinguística e o discurso na sala de aula (Pedro 1981); e a posição de classe dos professores, profissionalismo e sindicalismo (Araújo 1985, Diniz e Wolf 1978, Stoer 1985). Acrescente-se ainda a produção de 2 antologias na área da sociologia da educação (Mónica 1981, Grácio, Miranda e Stoer, Vol. 1, 1983; Grácio e Stoer, Vol. 2, 1983).

#### 7. Dois princípios metodológicos

Na base do que temos vindo a defender, torna-se, agora,

evidente que o nosso programa de sociologia da educação deverá incorporar 2 princípios metodológicos em ordem a cumprir plenamente os seus objectivos: a abordagem será, simultaneamente, comparativa e histórica. Será comparativa, em parte, pelo facto da própria disciplina ser tão recente em Portugal (pelo que não tem <sup>tido</sup> ainda tempo bastante para produzir teorias, conceitos, métodos e técnicas essenciais para o seu desenvolvimento) e, em parte, devido à própria relação estrutural de Portugal face aos outros países do mundo industrializado. Não que a orientação comparativa, em si mesma, signifique uma desvantagem: pelo contrário, qualquer estudo sociológico, independentemente do seu objecto, beneficia sempre de uma perspectiva comparativa (no combate ao etnocentrismo e ao chauvinismo, mas também porque não existem proposições sociológicas válidas fora dessa perspectiva). Além do mais, o sistema cada vez mais complexo de interligações políticas e económicas torna compulsiva a abordagem comparativa.

O programa apresentado compreende ainda uma dimensão histórica por 3 razões principais (uma de carácter teórico e determinante e 2 outras de ordem prática): 1) devido à nossa preocupação com a questão da dinâmica de mudança educativa, e da sua relação com a mudança social mais em geral, partimos da posição de que o ensino só é compreensível no seu contexto sócio-histórico, 2) é necessária ainda uma abordagem histórica para combater o estado de subdesenvolvi-

mento da disciplina da história da educação em Portugal, e  
3) a dimensão histórica justifica-se ainda para compensar a insuficiência desta área na maior parte dos cursos de formação de professores, tal como existem presentemente em Portugal.



Notas da Introdução

1. Contudo, como refere Randall Collins, embora se conheça a falta de consenso na sociologia, o conflito na sociologia moderna não é interminável: "Dentre as inúmeras especialidades e pontos de vista, há, pelo menos, três grandes tradições que se desenvolveram intelectualmente e acumularam conhecimento dentro de um ponto de vista particular ao longo do último século. Estas tradições são, a tradição de conflito derivada de Marx, Engels e Weber; a análise dos fundamentos rituais e simbólicos da solidariedade social, que tenho designado na base da tradição durkheimiana, seu expoente máximo; e a tradição micro-interaccionista que se estende de Cooley e Mead, passando pelos interaccionistas simbólicas e etnometodólogos até as actuais microsociologias" (Collins 1985: Preface).
  
2. Ver a discussão de Jack Demaine sobre o impacto dos estudos sociolinguísticos de Bernstein nos professores (1981: 35-40).
  
3. É notoriamente fraca a discussão feita por José Júlio Gonçalves (uma das poucas feitas por um autor português) sobre esta disciplina (1983). Bastante mais interessante é

a análise de Mónica, conquanto não trate a questão da relevância de sociologia da educação para os professores, antes ela concentra-se nas diferentes correntes de pensamento da disciplina (Mónica 1981: 11-21).

4. Curiosamente esta citação é de um artigo escrito pela socióloga Jean Floud em 1962. Assim, Floud, uma das principais representantes da escola estruturo-funcionalista dominante, ao tempo, em Inglaterra, constatou, há um quarto de século, aquilo que hoje parece tornar-se cada vez mais verdade.
5. Além de Esteves 1984, ver a revista Análise Social, Vol. VI, nos. 20-24.

Bibliografia da Introdução

ADLER, Susan e GOODMAN, Jesse (1986)  
"Critical Theory as a Foundation for Method Courses"  
Journal of Teacher Education, Julho/Agosto

ANGELO, Victor (1975)  
"O Ensino Discriminatório: Liceu e Escola Técnica"  
in: Análise Social (Lisboa)  
11 (2) 44, pp. 576-629

ARAUJO, Helena Costa G. (1985)  
"Profissionalismo e Ensino"  
in: Cadernos de Ciências Sociais (Porto)  
3, pp. 85-103

ARCHER, Margaret (1979)  
Social Origins of Educational Systems  
Londres e Beverly Hills: Sage

BALL, Stephen (1981)  
"The Sociology of Education in Developing Countries"  
in: British Journal of Sociology of Education  
Vol. 2, no. 3

BALLANTINE, Jeane (org.) (1984)  
"Teaching the Sociology of Education"  
Resource Materials for Teaching  
Washington, D.C.: American Sociological Association

BARON, Steve, FINN, Dann, GRANT, Neil, GREEN, Michael e  
JOHNSON, R. (1981)  
Unpopular Education  
Londres: Hutchinson/Centre for Contemporary Cultural Studies  
Universidade de Birmingham

BENAVENTE, Ana e CORREIA, M. Adelaide Pinto (1981)  
Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária  
Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento

BETTENCOURT, Ana Maria (1982)

La Liaison Ecole-Milieu-Production: a l'ecole secondaire portugaise 1975-76

These de Doctorat de Troisieme Cycle, Universidade de Paris V, Sorbonne

BIVAR, M. Fátima (1975)

Ensino Primário e Ideologia

Lisboa: Seara Nova

BURGESS, Robert G. (1984)

"Exploring Frontiers and Settling Territory: shaping the sociology of education"

in: British Journal of Sociology (Londres)

35 (1), pp. 122-137

CABANAS, Jose Maria Quintana (1983)

"Por una Historia de la Sociologia de la Educacion en Espana"

in: Revista Espanola de Pedagogia

Ano XLI (159), pp. 25-42

CÂNDIDO, Ludovico Morgado (1964)

"A Evolução Recente da Estrutura Escolar Portuguesa"

in: Análise Social (Lisboa)

2 (1) 7-8, pp. 671-698

COLLINS, Randall (org.) (1985)

The Three Sociological Traditions,

Nova Iorque: Oxford University Press

CORREIA, M. Adelaide Pinto, BENAVENTE, Ana e PEDRO, Emília (1982)

"Professores do Ensino Primário: Representações e Práticas"

Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento/

Fundação Calouste Gulbenkian

CRUZEIRO, M. Eduarda e ANTUNES, M. L. Marinho (1976)

"O Ensino Secundário em Portugal"

in: Análise Social (Lisboa)

12 (2) 48, pp. 1001-1048

CRUZEIRO, M. Eduarda e ANTUNES, M. L. Marinho (1977)

"O Ensino Secundário em Portugal 2"

in: Análise Social (Lisboa)

13 (2) 49, pp. 147-210

CRUZEIRO, M. Eduarda e ANTUNES, M. L. Marinho (1978)  
"Ensino Secundário: Duas Populações, Duas Escolas (I)"  
in: Análise Social (Lisboa)  
14 (2) 55, pp. 443-502

DALE, Roger (1983)  
"The Political Sociology of Education"  
in: British Journal of Sociology of Education  
4 (2), pp. 185-202

DELAMONT, Sarah (1981)  
"All too familiar? A decade of classroom research"  
in: Educational Analysis  
Vol. 3, 1, pp. 69-83

DEMAINE, Jack (1981)  
Contemporary Theories in the Sociology of Education  
Londres: Macmillan

DINIZ, Aires Antunes e WOLF, Friedrich O. (1978)  
"Opções Políticas dos Professores e Sindicalismo"  
in: Vértice (Coimbra)  
38 (404-405), pp. 52-89

EMEDIATO, Carlos A. (1978)  
"Educação e Transformação Social"  
in: Análise Social (Lisboa)  
14 (2) 54, pp. 207-217

ESTEVES, António Joaquim (1984)  
"Sociologia da Educação: Guia Temático e Bibliográfico"  
in: Cadernos de Ciências Sociais (Porto)  
1 (1), pp. 129-149

FERREIRA, Vítor M. Matias e NUNES, A. Sedas (1968)  
"O Meio Universitário em Portugal"  
in: Análise Social (Lisboa)  
6 (1) 22-24

FLOUD, Jean (1962)  
"Teaching in the Affluent Society"  
Londres: British Journal of Sociology  
Vol. 16, Dezembro

FONTAINE, Anne-Marie (1977)

"A Discriminação Sexual dos Papeis Sociais nos Manuais Portugueses de Aprendizagem da Leitura"

in: Revista Portuguesa de Pedagogia  
Ano XI, pp. 149-183

GOMES, António Sousa (1964)

"O Desenvolvimento Sócio-económico e a Educação"

in: Análise Social (Lisboa)  
2 (1) 7-8, pp. 652-670

GONÇALVES, José Júlio (1983)

"Sociologia da Educação"

in: Estudos Políticos e Sociais (Lisboa)  
I.S.C.S.P.

GRÁCIO, Sérgio (1982)

"Escolarização e Modos de Integração na Formação Social Portuguesa (1950-1978)"

in: Análise Psicológica (Lisboa)  
4 (2), pp. 473-495

GRÁCIO, Sérgio e MIRANDA, Sacuntala de (1977)

"Insucesso Escolar e Origem Social: resultados dum inquérito-piloto"

in: Análise Social (Lisboa)  
13 (2) 51, pp. 721-726

GRÁCIO, Sérgio, MIRANDA, Sacuntala de e STOER, Stephen (1983)

Sociologia da Educação - 1: Funções da Escola e Reprodução Social (Antologia)

Lisboa: Livros Horizonte

GRÁCIO, Sérgio e STOER, Stephen (1983)

Sociologia da Educação - 2: As Práticas Educativas e a Construção Social da Realidade (Antologia)

Lisboa: Livros Horizonte

GUERRA, J. P. Miller e NUNES, A. Sedas (1969)

"A Crise da Universidade em Portugal: reflexões e sugestões"

in: Análise Social (Lisboa)  
7 (1) 25-26, pp. 5-49

HARTNETT, Anthony (1983)

"The Sociology of Education and the Education of Teachers:  
arguments for a reconsideration of the relationship"

in: British Journal of Sociology of Education  
Vol. 4, no. 1, pp. 85-97

MELO, Alberto (1975)

"Educação e Capitalismo"

in: Análise Social (Lisboa)  
9 (1) 41, pp. 105-117

MILLS, C. Wright (1959)

A Imaginação Sociológica

Rio de Janeiro: Zahar

MIRANDA, Sacuntala de (1978)

"Insucesso Escolar e Origem Social no Ensino Primário:  
resultado de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés"

in: Análise Social (Lisboa)  
14 (2) 55, pp. 609-628

MONICA, M. Filomena (1978)

Educação e Sociedade no Portugal de Salazar

Lisboa: Presença

MONICA, M. Filomena (1981)

Escola e Classes Sociais (Antologia)

Lisboa: Presença

NUNES, A. Sedas (1960)

"Dois Aspectos de Modernização da Economia Nacional"  
Comunicação apresentado na conferência sobre a posição de  
Portugal face cooperação com as economias europeias

Lisboa: Julho (Separata)

NUNES, A. Sedas (1970a)

O Problema Político da Universidade

Lisboa: Dom Quixote

NUNES, A. Sedas (1970b)

O Problema Social da Universidade

Coimbra

NUNES, A. Sedas (1977)  
Questões Preliminares Sobre as Ciências Sociais  
Lisboa: Editorial Presença

NUNES, A. Sedas (1979)  
Sobre o Problema do Conhecimento nas Ciências Sociais  
Lisboa: Cadernos G.I.S.

PARSONS, Talcott (1959)  
"A Classe como Sistema Social"  
Britto, S. (org.) Sociologia da Juventude III  
Rio de Janeiro: Zahar (pp. 47-74)

PEDRO, Emília Ribeiro (1981)  
O Discurso na Aula. Uma Análise Sociolinguística da Prática  
Escolar em Portugal  
Lisboa: Ed. Rolim

PINTO, M. Conceição Alves (1983)  
L'Entree a L'Universite au Portugal: un essai d'une approche  
systemique en education  
These Doctorat en Lettres et Sciences Humaines (Ciencias da  
Educaçao), Tours: Universidade Francois Rabelais

PINTO, José Madureira (s/d)  
"A Relação Condições Sociais - Condições Teóricas"  
extraído do caderno Questões Epistemológicas Fundamentais  
da cadeira de Sociologia da Faculdade da Economia da  
Universidade do Porto

POPKEWITZ, Thomas S. (1985)  
"Ideology and Social Formation in Teacher Education"  
Teaching and Teacher Education  
Vol. 1, no. 2, pp. 91-106

STOER, Stephen (1978)  
"A Genética Cultural da 'Reprodução'"  
in: o professor (Lisboa)  
15, pp. 21-24

STOER, Stephen (1982)  
Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal  
Lisboa: Livros Horizonte



STOER, Stephen R. (1985)  
"The April Revolution and Teacher Trade Unions in Portugal"  
in: Cadernos de Ciências Sociais (Porto)  
3, pp. 61-83

STOER, Stephen R. (1986)  
Educação e Mudança Social em Portugal:  
1970-80, uma década de transição  
Porto: Edições Afrontamento

TIBÚRCIO, Luis (1979)  
"Educação e Trabalho Capitalista"  
in: Análise Social (Lisboa)  
15 (1), pp. 179-186

TOSCANO, Moema (1986)  
Introdução a Sociologia Educacional  
Petropolis: Vozes (5ª Edição)

WARWICK, Dennis e WILLIAMS, John (1980)  
"History and the Sociology of Education"  
in: British Journal of Sociology of Education  
Vol. 1, no. 3, pp. 333-346

SEGUNDA PARTE - PROGRAMA

1. Objectivos principais do Programa

- 1.1. Esclarecer as funções sociais da escola, isto é, pretende-se localizar e interrogar os mecanismos reprodutivo e transformador do sistema educativo e a posição deste face ao Estado.
- 1.2. Num primeiro momento, abordar as diversas maneiras como a escola contribui para construir identidades educativas particulares e legitimar formas dominantes de conhecimento escolar através de regras institucionais e dos procedimentos dos professores, e da aula em geral. Num segundo momento, abordar como, através de um processo de produção cultural, os agentes educativos resistem e/ou manipulam essas mesmas identidades e desafiam a legitimação das formas dominantes de saber.
- 1.3. Examinar as relações que unem (ou desunem) a evolução da escola à evolução das características da sociedade (portuguesa), quer sobre as implicações e o significado das diversas políticas de ensino adoptadas mais recentemente em Portugal, quer ainda sobre as práticas pedagógicas mais adequadas para contrariar o carácter classista (sexista, racista) da selecção escolar.

Os primeiros dois objectivos referem-se principal, mas não exclusivamente, às aulas (mais) teóricas enquanto que o terceiro objectivo se refere principal, mas não exclusivamente, às aulas (mais) práticas.

## 2. Temática Privilegiada

Como vimos na Primeira Parte, a questão teórica mais importante, subjacente aos objectivos deste programa de sociologia da educação, é a questão de mudança social e a sua relação com os sistemas de ensino. Como tal, procuraremos examinar as diferentes posições teóricas na sociologia que tentam responder a esta questão central. Por outro lado, o desenvolvimento deste tema permite-nos retirar contributos para uma melhor compreensão da relação mudança educacional/mudança social na sociedade portuguesa.

## 3. Delimitação geral dos conteúdos do Programa

A estrutura básica do programa visa proporcionar o enquadramento e os conteúdos necessários ao cumprimento dos objectivos do programa. Está organizada em 4 secções principais. Cada secção trata de um tema relacionado com a especificidade do programa, conforme o salientado na Primeira Parte.

Assim: a Secção 1 introduz a sociologia da educação através da delimitação das fronteiras da investigação sociológica e através da apresentação de conceitos sociológicos básicos; a Secção 2 apresenta três posições sociológicas sobre a questão da relação mudança educativa/mudança social; a Secção 3 estuda o papel dos agentes educativos no processo de mudança; e a Secção 4 trata da questão de sociologia da educação e mudança social num país periférico europeu.

Além de permitir um conhecimento sobre a diversidade de abordagens da temática privilegiada, a estrutura básica do programa pretende associar a reflexão teórica e epistemológica com referências a materiais empíricos sobre as "realidades portuguesas".

4. A Estrutura Básica do Programa

Sociologia da Educação

numa Perspectiva de Desenvolvimento

1. Apresentação: Educação e Perspectivas Sociológicas
  - 1.1. A unidade do social
  - 1.2. A construção social da realidade: -a cultura
  - 1.3. A transmissão da cultura: a educação
  - 1.4. Educação e sociedade: a sociologia da educação
  
2. Teorias Sobre o Papel da Educação na Sociedade
  - 2.1. As explicações funcionalistas
  - 2.2. As explicações weberianas
  - 2.3. As explicações neo-marxistas
  
3. A Sociologia da Escola
  - 3.1. A "nova" sociologia da educação e a construção das práticas educativas: para uma etnografia da escola
  - 3.2. Reprodução e resistência na teoria educativa: para uma pedagogia radical
  
4. Educação e Mudança Social
  - 4.1. Educação e desenvolvimento
  - 4.2. O ensino num contexto internacional
  - 4.3. Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal

5. Relação entre o ensino teórico e o ensino prático dos conteúdos do Programa

Tomando em consideração as implicações para a teoria e a prática que podem derivar de dois princípios metodológicos estabelecidos no final da Primeira Parte, nesse sentido, torna-se necessário apresentar um breve senão no que diz respeito à organização tradicional de cursos universitários em Portugal dividida entre aulas teóricas e aulas práticas e a implementação do programa aqui apresentado. A aplicação de teorias, conceitos e metodologias construídas através das "realidades" dos países mais industrializados, às próprias "realidades portuguesas" torna-se problemática qualquer que seja o esquema organizacional adoptado para o seu ensino. Talvez que isto seja particularmente evidente numa disciplina como a sociologia da educação dado o estado actual de seu desenvolvimento. Portanto, para mitigar a insuficiência de adequação resultante da aplicação ao contexto português de tais teorias, conceitos e metodologias derivadas e para as potenciar maximamente, em vez da organização tradicional baseada na alternância de aulas teóricas/aulas práticas sugere-se a utilização de blocos ou séries de aulas: um bloco teórico seguido de um bloco prático. Adicionalmente exige-se uma boa dose de imaginação na utilização e variedade de métodos de ensino para ultrapassar, pelo menos parcialmente, a desvantagem advinda da citada inadequação (ver

também Terceira Parte).

## 6. Outros Objectivos

Trata-se de um par de objectivos distintos dos já enunciados e que visam mais genericamente introduzir/reforçar procedimentos de análise e reflexão num quadro mais geral:

- Estimular a criação da "imaginação sociológica";
- Desenvolver uma atitude analítica e crítica tendo em conta o enquadramento do programa designadamente pela sua relação com a realidade educativa portuguesa.



7. Pormenorização dos conteúdos do Programa

Secção 1. Apresentação: Educação e Perspectivas Sociológicas

1.1. A unidade do social

1.1.1. A unidade do social e a pluralidade das ciências sociais

1.1.2. A construção do conhecimento nas ciências sociais -

1.1.2.1. As condições sociais e as condições teóricas da produção científica

1.1.2.2. O objecto científico da sociologia: a sua especificidade

1.1.3. Obstáculos e resistências ao conhecimento sociológico da realidade social

1.1.3.1. A familiaridade do social

1.1.3.2. O senso comum e as funções sociais da ideologia

1.1.3.3. Os obstáculos "naturalista", "individualista/psicologista" e "idealista"

1.1.3.4. O etnocentrismo

1.1.4. A emergência da sociologia: as condições sociais e teóricas que lhe estão na origem

Bibliografia da 1ª Subsecção da Secção 1

BISSERET, Noelle (1978)  
"A Ideologia das Aptidões Naturais"  
in José Carlos Garcia Durand (org.) Educação e Hegemonia  
de Classe  
Rio de Janeiro: Zahar (pp. 30-67)

Bottomore, T.B. (1965)  
Introdução à Sociologia  
Rio de Janeiro: Zahar (pp. 15-21)

Duvignand, J. (1966)  
Introduction a la Sociologie  
Paris: Gallimard (pp. 8-19)

FERRAROTTI, Franco (1985)  
Sociologia  
Lisboa: Teorema

MILLS, C. Wright (1959)  
A Imaginação Sociológica  
Rio de Janeiro: Zahar

NUNES, A. Sedas (1977)  
Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais  
Lisboa: Presença

NUNES, A. Sedas (1979)  
Sobre o Problema do Conhecimento nas Ciências Sociais  
Lisboa: Cadernos G.I.S.

PINTO, José Madureira (s/d)  
"A Relação Condições Sociais - Condições Teóricas"  
Questões Epistemológicas Fundamentais  
cadeira de Sociologia da Faculdade de Economia, U.P. (pp. 1-7)

WORSLEY, Peter (1970)  
Introdução à Sociologia  
Lisboa: Dom Quixote

- 1.2. A construção social da realidade: a cultura
  - 1.2.1. A perspectiva sociológica "o homem na sociedade":  
"a construção das paredes do nosso próprio encarceramento"
  - 1.2.2. A perspectiva sociológica "a sociedade no homem":  
o processo de socialização/interiorização dos valores, normas e regras da sociedade
  - 1.2.3. A perspectiva sociológica "a sociedade como drama":  
a intencionalidade de acção social

Bibliografia da 2ª Subsecção da Secção 1

BERGER, Peter (1963),  
Perspectivas Sociológicas  
Petrópolis: Ed. Vozes (1978)

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas (1966)  
A Construção Social da Realidade  
Petrópolis: Ed. Vozes (1976)

- 1.3. A transmissão da cultura: a educação
  - 1.3.1. A educação: sua natureza e atribuições
  - 1.3.2. As funções da educação
    - 1.3.2.1. Educação para integração
    - 1.3.2.2. Educação para desenvolvimento individual
    - 1.3.2.3. Educação para transformação social
  - 1.3.3. "Educare" - "educação": duas metáforas na história de um conceito
  - 1.3.4. A distinção ensino/educação
    - 1.3.4.1. O ensino como uma forma específica e histórica de educação
    - 1.3.4.2. Os efeitos práticos da não-separação ensino/educação
    - 1.3.4.3. Definição de um sistema de ensino

Bibliografia da 3ª Subsecção da Secção 1

ABBAGNANO, N. e VESALBERGHI, A. (orgs.) (1981)  
História da Pedagogia, Vol. 2  
"John Dewey e a 'Escola Progressiva'"  
Lisboa: Livros Horizonte

ARCHER, Margaret S. (1981)  
"Systemes d'enseignement"  
in: Revue Internationale des Sciences Sociales  
Vol. XXXIII, no. 2.

DURKHEIM, Emile (1984)  
Sociologia, Educação e Moral  
Porto: RES Editores

LIMA, Adolfo (1925)  
"A Autonomia dos Educandos"  
in: Educação Social  
II (4), 15 de Abril (pp. 31-32)

- 1.4. Educação e sociedade: a sociologia da educação
  - 1.4.1. Localização da problemática
    - 1.4.1.1. Teorias funcionalistas de educação
    - 1.4.1.2. Teoria económica de capital humano
    - 1.4.1.3. Empirismo metodológico e o debate sobre desigualdade
    - 1.4.1.4. Teoria de conflito no campo educativo
    - 1.4.1.5. A tradição interaccionista - o desafio da "nova" sociologia da educação
    - 1.4.1.6. Correntes neo-marxistas e a etnografia da escola
  - 1.4.2. A sociologia da educação numa perspectiva de desenvolvimento
    - 1.4.2.1. Dados básicos sobre a educação em Portugal
    - 1.4.2.2. Educação e desenvolvimento em Portugal: que relação?
    - 1.4.2.3. "O professor como missionário: uma concepção pré-industrial?"
  - 1.4.3. O aparecimento da escola de massas
    - 1.4.3.1. Tempo, disciplina no trabalho e capitalismo industrial
    - 1.4.3.2. A escola e as políticas populares

Bibliografia da 4ª Subsecção da Secção 1

AMARAL, Diogo Freitas de (1985)  
Uma Solução para Portugal  
Lisboa: Europa-America (último capítulo)

CORTESÃO, Luísa (1981)  
Escola-Sociedade: Que Relação?  
Porto: Edições Afrontamento

DAWE, Alan (1970)  
"The Two Sociologies"  
British Journal of Sociology  
Vol. 21, pp. 207-218

DORE, Ronald (1976)  
The Diploma Disease  
Londres: George Allen and Unwin

JOHNSON, Richard (1979)  
"Really Useful Knowledge': Radical Education and  
Working-Class Culture: 1790-1848"  
in R. Dale, et.al., Education and the State, Vol. 2, Politics,  
Patriarchy and Practice  
Barcombe: Falmer Press (pp. 3-19)

KARABEL, Jerome e HALSEY, A. H. (orgs) (1977)  
"Introduction"  
Power and Ideology in Education  
Nova Iorque: Oxford University Press

MAHLER, Fred (1985)  
"Un Modele Global de Developpement Theorique de la  
Sociologie de l'Education"  
in: Revue Internationale des Sciences Sociales  
104, Vol. XXXVII, no. 2.

MONICA, Maria Filomena (1977)  
"Correntes e Controvérsias em Sociologia da Educação"  
in: Análise Social (Lisboa)  
no. 52, Outubro-Dezembro

PATRÍCIO, Manuel (1983)  
"Um Projecto de Revolução Educativa"  
O Expresso, 23 de Abril

SAMPAIO, J. Salvado (1980),  
Portugal: A Educação em Números  
Lisboa: Livros Horizonte

STOER, Stephen R. (1982)  
"O Professor como Missionário: uma concepção pré-industrial?"  
Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal  
Lisboa: Livros Horizonte

THOMPSON, E. P. (1967)  
"Tempo, Disciplina no Trabalho e Capitalismo Industrial"  
in Sérgio-Grácio, Sacuntala de Miranda e Stephen Stoer (1983)  
Sociologia da Educação, Antologia, Vol. 1  
Lisboa: Livros Horizonte

VOLKER, Joan (1975)  
"Nascimento de Dos Hermanos Gemelos: El Sociologo e El  
Maestro de Escuela (Reflejo de Francia en El Siglo XIX)"  
in Emile Durkheim, Educacion y Sociologia  
Barcelona: Ed. Peninsula (pp. 137-188)

A Secção 1 do Programa apresenta a sociologia da educação através da delimitação das fronteiras da investigação sociológica e pela abordagem dos conceitos sociológicos básicos. A secção inicia com a discussão sobre o âmbito das ciências sociais em geral e depois, mais especificamente, com a questão do conhecimento nas ciências sociais como abstracção e construção. Espera-se poder concretizar nesta secção 2 objectivos intermédios importantes: 1) ajudar o estudante a aprender a pensar o social e não somente o individual, e 2) desafiar as concepções adquiridas como certas, isto é, as noções baseadas no senso comum sobre a realidade social, através do desenvolvimento de uma atitude científica. Isto implica questionar o significado do trabalho científico nas ciências sociais e, mais especificamente, na sociologia. A importância de uma abordagem sociológica ao mesmo tempo histórica e comparativa é introduzida com vista a confrontar o etnocentrismo.

As origens e desenvolvimento da sociologia são brevemente apresentadas desde as Revoluções Industrial e Francesa até ao estabelecimento de sociologia clássica no final do século XIX, início do século XX. Neste ponto, é introduzido um texto de ligação ("A Ideologia das Aptidões Naturais" - 1978 - de Noelle Bissret) porque através dele são não só desafiadas as explicações "naturalistas" centro das ciências sociais, mas também porque é bem demonstrada a construção nas ciências sociais, enquanto ao mesmo tempo, o texto fornece



elementos chaves sobre a história e desenvolvimento das ciências sociais. Adicionalmente, o artigo de Bisseret contextualiza as insuficiências das explicações individualistas face ao fenómeno de insucesso escolar.

A subsecção 1.2. pretende ocupar-se da introdução dos conceitos sociológicos básicos, com um primeiro posicionamento destes conceitos em termos de 2 "paradigmas" (segundo Mahler 1985; Paulston 1976; Dawe 1970), o que tem como preocupação central, por um lado, o consenso e equilíbrio e por outro, o conflito e a mudança. A noção de cultura como interacção humana é tratada através da discussão das perspectivas sociológicas de Peter Berger, onde a construção da realidade social é apreciada em termos de 3 dimensões. Em breve síntese, a apresentação de Berger é a seguinte:

Homem na sociedade	A sociedade no Homem	A sociedade como Drama
"Prisão"	"Teatro de Fantoques"	"Palco de Actores Vivos"
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Localização</li> <li>-Controle Social</li> <li>-Estratificação</li> <li>-Definição da Situação</li> <li>-Instituição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Teoria do papel</li> <li>-Localização das ideias sociológicas do conhecimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A) Liberdade/ Causalidade Sociológica;</li> <li>B) Liberdade/ Causalidade Filosófica</li> <li>Carisma-Max Weber</li> <li>Mudança Social:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- transformação</li> <li>- alheamento</li> <li>- manipulação</li> </ul> </li> </ul>

A cultura é transmitida através da educação. A questão central é saber o que é que conta como educação, e mais

especificamente como ensino. Através do trabalho de Émile Durkheim adquirimos a noção do papel civilizador/socializador da educação. Esta noção pode ser posta em contraste com as três funções de educação de John Dewey que, adicionalmente à função de inculcação (apresentada por Durkheim), inclui uma função de desenvolvimento individual através da educação e uma outra de transformação social. Por último, aborda-se o trabalho do pedagogo português, e anarco-sindicalista, Adolfo Lima que complementa a análise de Dewey.

Retomando o contraste acima estabelecido através de 2 paradigmas opostos, apresentam-se 2 noções opostas do conceito de educação, no contexto de 2 escolas de pensamento antagónicas dentro da sociologia do desenvolvimento: a teoria da modernização e a teoria da dependência. Assim, a educação encontra-se ligada com o desenvolvimento.

Finalmente, o ensino enquanto forma específica de educação é tratado apresentando a definição de Margaret Archer (1981) sobre um sistema de ensino como "um sistema do Estado e que constitui uma presença simultaneamente institucional e política".

A Secção 1 do programa inclui na sua subsecção final um historial breve do desenvolvimento da disciplina de sociologia da educação, mais propriamente em Grã-Bretanha, E.U.A. e França, durante as três últimas décadas.

Uma parte importante da subsecção final, é uma especificação de uma abordagem possível da sociologia da educação

em Portugal. Juntamente com dados básicos sobre a escola em Portugal, é apresentada uma primeira interrogação sobre a relação entre educação e desenvolvimento. O que tem sido a relação entre estes durante os últimos dois séculos? O que significa desenvolvimento no contexto português? Como é que tem mudado a educação em Portugal durante o século XX? Que implicações tiveram na educação as recentes mudanças sociais verificadas em Portugal? Estas algumas das questões que são desenvolvidas (brevemente discutidas e contextualizadas) neste ponto do programa.

A última subsecção, sobre o aparecimento da escola de massas, tem como objectivo introduzir as secções seguintes do programa, e, ao mesmo tempo, recapitular a Secção 1 através da consideração do nascimento da escola de massas e a sua relação com a industrialização e, mais especificamente, com a influência de factores político-ideológicos na educação.

Seccao 2. Teorias Sobre o Papel da Educaçã~o na Sociedade

2.1. As explicaçõ~es funcionalistas

2.1.1. Mobilidade "sponsored" e "contest" (de estatuto herdado para estatuto conseguido)

2.1.2. Valores e coesã~o social: o papel do professor

2.1.2.1. O conceito de papel

2.1.2.2. A socializaçã~o primária: o professor como agente social do "desname"

2.1.2.3. A socializaçã~o secundária: o professor como atribuidor de papeis

2.1.2.4. Realizaçã~o ("achievement") na escola (o aparecimento da meritocracia)

2.1.3. Ensino e conflito de papeis

2.1.3.1. Papeis específicos e difusos

2.1.3.2. A base da nova autoridade do professor

2.1.4. O papel do professor em Portugal

2.1.4.1. "Escolas abertas, sociedade aberta?"

2.1.4.2. Novas formas de integraçã~o social

Bibliografia da 1ª Subseccã~o da 2ª Seccã~o

BERNSTEIN, Basil (1967)  
"Escola Aberta, Sociedade Aberta"  
in: New Society  
14 de Setembro

COLLINS, Randall (org.) (1985)  
The Three Sociological Traditions  
Nova Iorque: Oxford University Press

DAHRENDORF, Ralf (1974)  
"A Origem das Desigualdades entre os Homens"  
in Ensaio de Teoria da Sociedade  
Rio de Janeiro: Zahar (pp. 174-203)

GIDDENS, Anthony (1972)  
Capitalismo e Moderna Teoria Social  
Lisboa: Presença

GOULDNER, Alvin (1971)  
The Coming Crisis of Western Sociology  
Londres: Heineman

GRÁCIO, Sérgio (1982)  
"Escolarização e Modos de Integração na Formação  
Social Portuguesa (1950-1978)"  
Análise Psicológica (Lisboa)  
Abril/Maio/Junho

HORTON, John (1964)  
"Anomia e Alienação: um problema na ideologia de sociologia"  
in Maria Alice Mencarini Foracchi e Jose de Souza Martins (orgs.)  
(1977) Sociologia e Sociedade  
Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora

PARSONS, Talcott (1959)  
"The School Class as a Social System"  
Harvard Educational Review (Boston)  
Vol. 29, no. 4, pp. 297-318

TURNER, Ralph H. (1958)  
"Sponsored and Contest Mobility and the School System"  
in Readings in the Theory of Educational Systems  
Earl Hopper (org.)  
Londres: Hutchinson (1971)

STOER, Stephen R. (1985)  
"Os Diplomas Académicos Também Sofrem de Inflação"  
in: Diário de Notícias (Lisboa)  
7 de Julho

WESTERGAARD, John e RESLER, Henrietta (1976)  
"Tendências da Mobilidade e das Oportunidades Educativas"  
in Sérgio Grácio, Sacuntala de Miranda e Stephen Stoer (orgs.)  
(1983) Sociologia da Educação, Antologia, Vol. 1  
Lisboa: Livros Horizonte

WESTWOOD, L. J. (1967)  
"The Teacher's Role"  
in: Education Research  
Fevereiro e Novembro

WILSON, Bryan (1962)  
"The Role of the Teacher"  
in: British Journal of Sociology  
Vol. XIII, pp. 1-19 (15-32)

- 2.2. As explicações weberianas
  - 2.2.1. Teorias funcionais e do conflito na estratificação educativa
    - 2.2.1.1. A teoria técnico-funcional da educação
    - 2.2.1.2. A teoria do conflito na estratificação
  - 2.2.2. Weber: o conflito entre grupos
    - 2.2.2.1. O aparecimento de sistemas educativos estatais numa perspectiva comparada
    - 2.2.2.2. A emergência autónoma dos sistemas de ensino
    - 2.2.2.3. A interacção educativa nos sistemas centralizados
    - 2.2.2.4. Processos de mudança educativa nos sistemas descentralizados
  - 2.2.3. O aparecimento do sistema educativo português
    - 2.2.3.1. Reforma e contra-reforma 1750-1974
    - 2.2.3.2. Mudança educativa controlada e o alargar de elites

Bibliografia da 2ª Subsecção da 2ª Secção

ARCHER, Margaret (1979)  
Social Origins of Education Systems  
Londres e Beverley Hills: Sage Publications

COLLINS, Randall (1977)  
"Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", in J. Karabel e A.H. Halsey (orgs.)  
Power and Ideology in Education  
Nova Iorque: Oxford University Press. (pp. 118-137)

COLLINS, Randall (1979)

The Credential Society

Nova Iorque: Academic Press (pp. 49-72)

COSIN, Ben (1973)

E352 Education, Economy and Politics ("Education and Production")

Milton Keynes: The Open University Press

DALE, Roger com PIRES, E. Lemos (1984)

"Linking People and Jobs: the indeterminate place  
of educational credentials"

in Selection, Certification and Control, Patricia Broadfoot  
(org.) Londres: Falmer Press

FERNANDES, R. (1978)

O Pensamento Pedagógico em Portugal

Lisboa: Biblioteca Breve

KEITH, Henry (1973)

"Point, Counterpoint in Reforming Portuguese Education:  
1750-1973"

American Studies Centre, Higher Institute of Social  
Services and Overseas Policy, Lisboa

MARTINS, Hermínio (1968)

"Portugal"

in Woolf, S. (org.) European Fascism

Londres: Weiderfeld and Nicholson

MARTINS, Hermínio (1971)

"Portugal - Part 2"

in Archer, M. e S. Giner (orgs.) Contemporary Europe

Londres: Weiderfeld and Nicholson

SERRÃO, Joel (1981)

"Estrutura Social, Ideologia e Sistema de Ensino"

in M. Silva e M.I. Tamen (orgs.) Sistema de Ensino em Portugal

Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

STAVENHAGEN, Rodolfo (1961)

"Estratificação Social e Estrutura de Classes"

in Estrutura de Classe e Estratificação Social

Rio de Janeiro: Zahar (pp. 133-170)



- 2.3. As explicações neo-marxistas
  - 2.3.1. O ensino na sociedade capitalista
    - 2.3.1.1. O princípio de correspondência e o "currículo oculto"
    - 2.3.1.2. O papel dos Q.I. na estrutura de classes
  - 2.3.2. Educação e Processo de trabalho
    - 2.3.2.1. O "Taylorismo" na sala de aula
    - 2.3.2.2. A proletarianização dos professores
  - 2.3.3. Alternativas Educativas
    - 2.3.3.1. Educação igualitária
    - 2.3.3.2. Escolas livres: "não deixem os estudos estragar a vossa educação" (Pete Seeger)
    - 2.3.3.3. Desescolarização
    - 2.3.3.4. Educação, socialismo e revolução
  - 2.3.4. O desenvolvimento da escola obrigatória, gratuita e laica em Portugal
    - 2.3.4.1. A 1ª República e os movimentos sociais
    - 2.3.4.2. A escola salazarista: da inculcação ideológica à igualdade de oportunidades
      - 2.3.4.2.1. "A sagrada oficina das almas"
      - 2.3.4.2.2. Expansão económica, repressão e igualdade de oportunidades

Bibliografia da 3ª Subsecção da 2ª Secção

BARBARA, A. Madeira (1979)  
Subsídios para o Estudo da Educação em Portugal da Reforma Pombalina a 1ª República  
Lisboa: Assírio e Alvim

BENTO, Gomes (1978)  
O Movimento Sindical dos Professores - finais da Monarquia  
e a 1ª República  
Lisboa: Editorial Caminho

BOWLES, S. e GINTIS, H. (1975)  
"Capitalismo e Educação nos Estados Unidos"  
in S. Grácio, S. de Miranda e S. Stoer (1983)  
Sociologia da Educação, Antologia, Vol. 1  
Lisboa: Livros Horizonte

BRAVERMAN, Harry (1974)  
"Nota Final Sobre a Qualificação"  
in S. Grácio, S. de Miranda e S. Stoer (1983)  
Sociologia da Educação, Antologia, Vol. 1  
Lisboa: Livros Horizonte

CAMPOS, Bartolo Paiva (1975)  
"Desescolarização e Sociedade"  
in: Revista Portuguesa de Pedagogia (Coimbra)  
Ano IX, pp. 47-83

CANDEIAS, António (1981)  
"Movimento Operário Português e Educação (1900-1926)"  
in: Análise Psicológica (Lisboa)  
No. 1, Série II, Julho/Agosto/Setembro

FERNANDES, Rogério (1983)  
"António Sérgio, Ministro de Instrução Pública"  
in: Revista de História das Ideias (Coimbra)  
no. 5

GINTIS, H. (1972)  
"Para uma Economia Política na Educação"  
in M.F. Mónica (org.) (1981) Escola e Classes Sociais  
Lisboa: Presença (pp. 51-66)

GRÁCIO, Rui (1983)  
"O Congresso do Ensino Liceal e os Grupos de Estudo  
do Pessoal Docente do Ensino Secundário: uma alternativa  
sob o Gaetanismo"  
in: Análise Social (Lisboa)  
19 (3-5) 77-79, pp. 757-791

GRÁCIO, Sérgio (1986)  
"A Reforma do Ensino Técnico de 1948 e a Política Educativa  
do Estado Novo"  
Comunicação apresentada ao Colóquio Sobre o Estado Novo  
Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Novembro de 1986

ILLICH, Ivan (1974)  
Sociedade Sem Escola  
Lisboa: Teorema

KARIER, Clarence J. (1977)  
"Testes, Ordem e Controlo no Estado do Capitalismo  
Monopolista Liberal"  
in Grácio, S., Miranda, S. e Stoer, S. (1983)  
Sociologia da Educação, Antologia, Vol. 1  
Lisboa: Livros Horizonte

MIRANDA, Sacuntala de (1981)  
"Portugal e o OCDEismo"  
Análise Psicológica (Lisboa)  
ii (1)

MONICA, M. F. (1978)  
Educação e Sociedade no Portugal de Salazar  
Lisboa: Editorial Presença

MONICA, M. F. (1980)  
"Ler e Poder: debate sobre a educação popular nas primeiras  
décadas do século XX"  
Análise Social (Lisboa)  
no. 63

PACI, Massimo (1977)  
"A Educação e o Mercado de Trabalho Capitalista"  
in S. Grácio, S. de Miranda e S. Stoer (1983)  
Sociologia da Educação, Antologia, Vol. 1  
Lisboa: Livros Horizonte

PLANCHARD, Émile (1960)  
"A Organização Científica da Escola"  
in: Revista Portuguesa de Pedagogia (Coimbra)  
Ano I

SAMPAIO, J. Salvado (1977)  
O Ensino Primário, 1911-1969: Contribuição Monográfica  
Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

SAMPAIO, J. Salvado (1978)  
"Insucesso Escolar e Obrigatoriedade Escolar em Portugal"  
in: Análise Psicológica  
1 (2)

SARUP, Madan (1977)  
Marxismo e Educação  
Rio de Janeiro: Zahar (1980)

STOER, Stephen R. (1982)  
Educação, Estado e Desenvolvimento  
Lisboa: Livros Horizonte, capítulos 2 e 4

STOER, Stephen R. (1985)  
"A Revolução de Abril e o Sindicalismo dos Professores  
em Portugal"  
in: Cadernos de Ciências Sociais  
no. 3, pp. 61-83

STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena Costa G. (1986)  
"A Contribuição da Educação para a Formação do Estado Novo:  
continuidades e rupturas 1926-1933"  
Comunicação apresentada ao Colóquio Sobre o Estado Novo  
Lisboa: Função Calouste Gulbenkian  
Novembro

TORT, Michel (1976)  
O Quociente Intelectual  
Lisboa: Editorial Notícias

A Secção 2 do programa apresenta três das principais correntes sociológicas sobre a relação entre mudança educativa e mudança social. Dentre as três posições apresentadas, uma delas constitui-se como primeira representante do paradigma equilíbrio/consenso, enquanto as outras duas representam o paradigma do conflito. Todas as três perspectivas são representativas das tradições dominantes da macro-sociologia (as explicações de nível micro-sociológico são referidas na Secção 3). Seguimos uma lógica de apresentação predominantemente cronológica: as explicações estruturo-funcionalistas foram dominantes entre 1950-60 (estando na base da teoria da modernização), enquanto as explicações weberianas e neo-marxistas tornaram-se progressivamente dominantes em 1970 e 1980 (sendo as explicações que subjazem não só à teoria da dependência mas também à análise baseada nos modos de produção).

A Subsecção 2.1. inicia-se com uma introdução à noção de desigualdade - fundamentada em todo o pensamento sociológico desde a sua concepção ao tempo da Revolução Francesa - e interroga-se sobre a ligação da sociologia estruturo-funcionalista com este problema. Daqui vem a abordar-se a teoria de estratificação social.

Através da análise do que actualmente são os textos "clássicos" sobre a escola e sistemas de educação (a literatura é de produção anglo-saxónica, quase exclusivamente) torna-se possível: 1) precisar a posição funcionalista acerca

da relação entre mudança educativa e mudança social, 2) precisar como é que a própria mudança social é reflectida pelos funcionalistas, 3) especificar, com precisão, em que medida o professor (e a escola) é funcional à sociedade industrial e 4) compreender a fundamentação social e a base moral do professor "moderno".

A mudança do papel dos professores em Portugal, é examinada por meio do texto, hoje já um clássico, de Basil Bernstein "Open Schools, Open Society?" (cuja análise segue estritamente a leitura durkheimiana, integrando, portanto, o paradigma do equilíbrio) e comparando-o com um artigo do sociólogo português Sérgio Grácio. Este defende que em resultado da passagem da solidariedade mecânica à orgânica, pode entrever-se na sociedade portuguesa um novo modo de integração social amplamente implementado pelo sistema educativo.

Apresentam-se as explicações weberianas (subsecção 2.2.) através de um levantamento breve das principais diferenças entre as noções de classe social, em Weber e em Marx (ver Stavenhagen 1961). Através da posição do mais importante sociólogo weberiano dos nossos dias, Randall Collins, particularizar-se-á as diferenças entre os paradigmas do equilíbrio e do conflito. (Ao longo do programa verifica-se uma repetição intencional de conceitos e posições básicas com o que se pretende facilitar a sua compreensão e gradualmente introduzir a complexificação da análise central do programa.)

Em termos actuais, a perspectiva de Weber é apresentada através da análise do aparecimento dos sistemas de ensino numa perspectiva comparada. O desenvolvido trabalho de Margaret Archer, The Social Origins of Education Systems (1979), serve de base para esta análise. Este estudo versa o aparecimento de sistemas de ensino autónomos em quatro países da Europa: Dinamarca, França, Inglaterra e Rússia.

A análise weberiana aplicada às realidades portuguesas na esfera educativa constitui a componente prática desta subsecção.

Na Subsecção 2.3. aborda-se as explicações neo-marxistas acerca de mudança educativa. O "princípio de correspondência", princípio central na análise efectuada por H. Gintis e S. Bowles (Schooling in Capitalist America, 1976) implica que a mudança educativa reage conforme as fases do desenvolvimento económico numa sociedade capitalista. A mudança educativa actua como uma válvula de segurança perante as contradições irresolúveis da esfera económica. Esta abordagem do desenvolvimento da escola de massas nos E.U.A. assenta no modelo base/super-estrutura que vem a ser criticado pelos próprios autores em artigo escrito alguns anos depois da publicação deste livro. No parecer dos autores, a noção de "currículo oculto" é central, pois possibilita a escola veicular características de personalidade e impregnar hábitos de trabalho nos jovens e assim torna possível a sua integração na empresa capitalista hierárquica (e não democrática).

Feito o estudo das alternativas de ensino propostas pelos autores, o programa versa o desenvolvimento em Portugal da escola obrigatória, gratuita e laica. O importante trabalho de Maria Filomena Mónica sobre a escola salazarista e um conjunto de artigos sobre a escola durante a 1ª República, na altura em transição da República para o Estado Novo e durante as últimas fases do regime salazarista, fornecem o material necessário para ponderar o desenvolvimento da escola em Portugal a partir de uma perspectiva neo-marxista.

---



### Secção 3. A Sociologia da Escola

3.1. A "nova" sociologia da educação e a construção das práticas educativas: para uma etnografia da escola

3.1.1. Alguns Aspectos da "nova" sociologia da educação

3.1.1.1. As proposições da nova abordagem

3.1.1.2. O uso de estudos antropológicos

3.1.1.3. A adopção de um modelo fenomenológico do homem

3.1.1.4. A rejeição da filosofia liberal de educação

3.1.1.5. A importância dos estudos da sala de aula

3.1.2. Para uma etnografia da sala de aula

3.1.2.1. A etnografia da escola

3.1.2.2. Interação na sala de aula

3.1.2.3. O saber na sala de aula

3.1.3. Alguns problemas da sociologia fenomenológica

3.1.3.1. O relativismo

3.1.3.2. Os condicionalismos sociais da aprendizagem

Bibliografia da 1ª Subsecção da 3ª Seccção

BECKER, Howard (1952)  
"Social Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship"  
in: Journal of Educational Sociology  
25, 4, pp. 451-465

FORQUIN, Jean-Claude (1983)  
"La Nouvelle Sociologie de L'Education en Grande Bretagne:  
orientations, apports theoriques, evolution (1970-1980)"  
in: Revue Francaise de Pedagogie  
no. 63, pp. 61-79

GEER, Blanche (1971)  
"Ensinar"  
in S. Grácio e S. Stoer (1983)  
Sociologia da Educação, Antologia, Vol. 2  
Lisboa: Livros Horizonte

KEDDIE, Nell (1971)  
"O Saber na Sala de Aula"  
in S. Grácio e S. Stoer (1983)  
Sociologia da Educação, Antologia, Vol. 2  
Lisboa: Livros Horizonte

SARUP, Madan (1977)  
Marxismo e Educação  
Rio de Janeiro: Zahar (1980)

SHARP, R. e GREEN, A. (1975)  
Education and Social Control: a study in progressive  
primary education  
Londres: R.K.P., capítulos 3,4,5,6,

WOODS, Peter (1977)  
"The Ethnography of the School"  
E202 Schooling and Society, parts 7 and 8  
Milton Keynes: The Open University Press

YOUNG, Michael (1971)  
"Uma Abordagem do Estudo dos Programas Enquanto Fenómenos  
do Conhecimento Socialmente Organizado"  
in S. Grácio e S. Stoer (1983)  
Sociologia da Educação, Antologia, Vol. 2  
Lisboa: Livros Horizonte

3.2. Reprodução e resistência na teoria educativa:  
para uma pedagogia radical

3.2.1. Schooling and theories of reproduction

3.2.1.1. Economic-reproductive model: o princípio  
de correspondência

3.2.1.2. Cultural-reproductive model

3.2.1.2.1. Symbolic violence and pedagogic action

3.2.1.2.2. Cultural capital and the formation of  
habitus

3.2.1.3. Hegemonic-state reproductive model

3.2.1.3.1. The state and capitalism: hegemony  
and the production of knowledge

3.2.1.3.2. The relative autonomy of the capitalist  
state

3.2.1.3.3. The state and schooling: contributions  
and contradictions

3.2.2. Schooling and theories of resistance

3.2.2.1. Cultural production in Learning to Labour

3.2.2.2. Cultural production and theories of resistance

- 3.2. Reprodução e resistência na teoria educativa: para uma pedagogia radical
- 3.2.1. O ensino e as teorias de reprodução: o modelo de reprodução cultural
- 3.2.1.1. Violência Simbólica e acção pedagógica
- 3.2.1.2. Capital cultural e a formação de habitus
- 3.2.2. O ensino e as teorias de resistência
- 3.2.2.1. Produção cultural no Learning to Labour
- 3.2.2.2. Produção cultural e teorias de resistência

Bibliografia da 2ª Subsecção da 3ª Secção

AGGLETON, Peter J. e WHITTY, Geoff (1985)  
"Rebels without a Cause? Socialization and Subcultural Style Among the Children of the New Middle Classes"  
in: Sociology of Education  
Vol. 58, no. 1, pp. 60-72

BOURDIEU, Pierre (1971)  
"Reprodução Cultural e Reprodução Social"  
in S. Grácio, S. de Miranda e S. Stoer (1983)  
A Sociologia da Educação, Antologia, Vol. 1  
Lisboa: Livros Horizonte

GIROUX, Henry (1983)  
"Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis"  
in: Harvard Educational Review (Boston)  
Vol. 53, no. 3

GIROUX, Henry (1983)  
Theory and Resistance in Education: a pedagogy for the opposition  
Londres: Heineman

WILLIS, Paul (1981)  
"The Class Significance of School Counter-Culture"  
in R. Dale, et.al., Education and the State, Vol. I, Schooling in the National Interest  
Barcombe: Falmer Press

WILLIS, Paul (1978)  
Learning to Labour  
Farnborough: Saxon House

Na Secção 3 estuda-se o papel dos agentes educativos nos processos de mudança educacional e social. Na introdução desta secção fala-se da "nova" sociologia da educação, segundo a designação da literatura anglo-saxónica. Esta designação de "nova" refere-se a uma corrente na sociologia da educação que se desenvolveu, no início de 1970, em oposição ao paradigma do equilíbrio e a dominância específica do estruturo-funcionalismo nesta área científica. Dentre as características da "nova" sociologia da educação, discute-se nesta secção nomeadamente: 1) a sua base fenomenológica e consequente concentração no tecido social que constitui a interacção na sala de aula e 2) a metodologia desenvolvida na base de proposições e de uma construção teórica da "nova" sociologia da educação.

A primeira subsecção da secção 3 termina com uma crítica à corrente defendida pelos mesmos sociólogos que foram os responsáveis pelo seu incremento, mas que vêm a reconhecer-lhe mais tarde as limitações demasiado restritivas. Baseados nesta crítica daremos entrada à Subsecção 3.2. que vai traçar os desenvolvimentos recentes na sociologia da educação, particularmente ao tentarem ligar os estudos da sala de aula com uma macro-perspectiva neo-marxista.

Reconhecendo as limitações impostas por um programa, principalmente pela sua duração restrita e a possível ausência de preparação no domínio das ciências sociais por parte da maioria dos estudantes, a subsecção 3.2., de forma breve e

simplificada, aborda o tema de reprodução e resistência na teoria educativa. Faz-se referência ao trabalho de Pierre Bourdieu sobre a reprodução social e cultural. Segue-se uma crítica da posição de Bourdieu (Giroux 1983) que se baseia num estudo inovador na sociologia da educação, realizado por Paul Willis (Learning to Labour, 1978) (em parte baseado em, mas simultaneamente cortando com a teoria de Bourdieu). Através da discussão centrada no estudo de Willis, espera-se poder situar o actual estado das preocupações nesta disciplina.

Secção 4. Educação e Mudança Social

4.1. Educação e desenvolvimento

4.1.1. Teorias e modelos de mudança social  
e mudança educativa

4.1.1.1. O paradigma do equilíbrio e  
o conceito de "homeostasis"

4.1.1.2. O paradigma do conflito e a  
noção de "stress"

4.1.2. Educação e planeamento de mão-de-obra:  
a teoria do capital humano

4.1.3. Educação como imperialismo cultural

Bibliografia da 1ª Subsecção da 4ª Secção

CARNOY, Martin (1974)  
Education as Cultural Imperialism  
Londres e Nova Iorque: Longman

FIGUEIREDO, António Manuel e COSTA, Carlos S. (1982)(1986)  
Do Subdesenvolvimento, Vols. I e II  
Porto: Edições Afrontamento

PAULSTON, Rolland G. (1976)  
Conflicting Theories of Social and Educational Change:  
a typological review  
Pittsburgh: University Centre for International Studies

SOBEL, Irvin (1978)  
"The Human Capital Revolution in Economic Development:  
its current history and status"  
Comparative Education Review (Buffalo)  
Junho

WORSLEY, Peter (1984)  
The Three Worlds: Culture and World Development  
Chicago: University of Chicago Press



ZACHARIAH, Mathew (1985)

"Lumps of Clay and Growing Plants: Dominant Metaphors of  
the Role of Education in the Third World, 1950-1980"

Comparative Education Review (Buffalo)

Vol. 28, no. 1, pp. 1-21

- 4.2. O ensino num contexto internacional
  - 4.2.1. Estado-nações e os sistemas internacionais
  - 4.2.2. Política educativa e organizações internacionais
    - 4.2.2.1. Educação e dominação
    - 4.2.2.2. Educação e cooperação
    - 4.2.2.3. Educação e integração
  - 4.2.3. Educação num Estado semi-periférico

Bibliografia da 2ª Subsecção da 4ª Secção

ALTBACK, Philip e KELLY, Gail (1978)  
Education and Colonialism  
Londres e Nova Iorque: Longman

ARNOVE, Robert F. (1980)  
"Comparative Education and World-Systems Analysis"  
in: Comparative Education Review (Buffalo)  
Vol. 24, no. 1

COOMB, Philip (1985)  
The World Crisis in Education  
Nova Iorque: Oxford University Press

DALE, Roger (1982)  
"Aprender a Ser, O Que?"  
in: Análise Psicológica (Lisboa)  
Abril/Maio/Junho

SANTOS, Boaventura Sousa (1985)  
"Estado e Sociedade na Semi Periferia do Sistema Mundial:  
o caso português"  
in: Análise Social (Lisboa)  
Vol. XXI (87-88-89), pp. 869-901

WALLERSTEIN, I. (1984)  
The Politics of the World Economy  
Londres: Cambridge University Press

WICKHAM, Ann (1980)  
"National Education Systems and the International Context"  
in R. Dale, et.al. (1981) Schooling in the National Interest  
Milton Keynes: The Open University Press

- 4.3. Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal
  - 4.3.1. A especificidade ideológica do Estado português
  - 4.3.2. Educação e a transformação das "realidades portuguesas"
    - 4.3.2.1. Educação e mobilização cultural durante 1970
      - 4.3.2.1.1. A Reforma de Veiga Simão no ensino
      - 4.3.2.1.2. A revolução e o renascimento da sociedade civil
    - 4.3.2.2. "Normalização" e a renovação da iniciativa do Estado
  - 4.3.3. Independência nacional e as "realidades portuguesas"
    - 4.3.3.1. Portugal: país semi-periférico?
    - 4.3.3.2. Organizações internacionais e a questão de independência nacional
    - 4.3.3.3. A autonomia relativa do sistema de ensino português

Bibliografia da 3ª Subsecção da 4ª Secção

GRACIO, Rui (1984)  
"A Educação, dez anos depois - que transformações, que rupturas, que continuidades?"

Seminário 25 de Abril 10 Anos. Depois  
Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Maio

GRACIO, Sérgio (1986)  
"A Reforma do Ensino Técnico de 1948 e a Política Educativa do Estado Novo"

Comunicação apresentada ao Colóquio Sobre o Estado Novo  
Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Novembro

SILVA, M. e TAMEN, M.I. (1983)  
Sistema de Ensino em Portugal (Antologia)

Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

STOER, Stephen R. (1986)  
Educação e Mudança Social: 1970-80 uma década de transição  
Porto: Edições Afrontamento

STOER, Stephen R. (1986)  
"Formar uma Elite ou Educar um Povo?"  
O Jornal da Educação (Lisboa)  
No. 91, Julho

A Secção 4 debruça-se sobre a questão da mudança educativa e social num país periférico europeu. A secção divide-se em 3 sub-secções. A Subsecção 4.1. pretende consolidar a matéria abrangida em secções anteriores, re-examinando as diferenças essenciais entre os paradigmas do equilíbrio e do conflito. Essas diferenças são mais profundamente analisadas através do estudo da sua aplicação. No caso do paradigma do equilíbrio, justifica-se uma breve reflexão sobre a teoria do capital humano e a tentativa de induzir a mudança social pelo investimento na educação. O paradigma do conflito — implica a leitura de uma das críticas mais interessantes e sérias à teoria do capital humano enquanto, ao mesmo tempo, se realçam os contornos da teoria da dependência: Martin Carnoy, Education as Cultural Imperialism (1974).

A Subsecção 4.2. visa alcançar um grau de complexificação dos conteúdos, pela introdução da noção de Estado-nação e sistemas internacionais. Aqui o objectivo é defender a autonomia relativa dos sistemas educativos, no sentido de que as políticas económicas não são directamente impostas nem inoportunamente aceites. Existe um processo complicado de interpretação e negociação na concepção e implementação das políticas educativas, que envolve não só os aparelhos estatais dos países individualmente considerados mas também as organizações internacionais e os seus peritos. Adicionalmente a subsecção inicia uma primeira especificação sobre a natureza do Estado português como Estado europeu semi-periférico.

A última subsecção da Secção 4 desenvolve a questão da especificidade do Estado português, considerando os recentes acontecimentos na área da educação neste país. Como explicam os dois paradigmas de análise sociológica as recentes mudanças? A reforma Veiga Simão é analisada tendo esta questão em mente. Em consequência, várias e contraditórias explicações são fornecidas 1) pelo surgimento da reforma, num dado momento, 2) pela sua importância global e 3) pelos condicionamentos impostos à Reforma que limitaram severamente a sua eficácia.

Em ordem a interpretar o papel de educação na mudança social ao longo da década de 1970, adopta-se uma análise que considera a mudança a nível do Estado, em termos da sua forma e funções, como central para a mudança educativa. Isto implica a atribuição ao Estado de uma importância que desconhecem quer as explicações funcionalistas como as neo-marxistas do conflito, referidas na Secção 2 do programa. Assim, tornar-se-á explícito que a especificidade da realidade social portuguesa determina, em parte, a eficácia da abordagem adoptada. Os esforços feitos, por exemplo, por Boaventura Sousa Santos (1985), para consolidar os conceitos construídos pela realidade social portuguesa, conferem renovada importância a esta forma de análise.

A última subsecção do programa será realçada pelo uso de duas vídeo-cassettes, produzidas pela B.B.C. em colaboração com a Open University de Inglaterra, em 1977, como parte do curso de sociologia da educação desta universidade (E202

Schooling and Society). As duas cassettes, de cerca de 25 minutos cada, ocupam-se de dois momentos diferentes do processo de mudança educativa expressos no programa como "transformação das realidades portuguesas". A primeira cassette apresenta brevemente o fundo histórico da educação e do desenvolvimento em Portugal e, de seguida, procura definir as mudanças resultantes da revolução de 25 de Abril. A segunda cassette concentra-se no período do 1º Governo Constitucional, quando se procurou harmonizar a mobilização cultural e educativa com o novo quadro ideológico e institucional que era o Portugal pluralista. Mais do que tudo, este período significava o reestabelecimento da autoridade do Estado na educação. A cassette desenvolve ainda questões sobre as possibilidades da educação prosseguir as novas formas educativas criadas a partir da revolução e, simultaneamente, obedecer as ditames da comunidade capitalista internacional.



TERCEIRA PARTE - OS MÉTODOS DE  
ENSINO TEÓRICO E PRÁTICO DOS CONTEÚDOS  
DA DISCIPLINA

Sem pretender reduzir o ensino a objectivos e respectivos resultados, de carácter behaviourista e mecanicista e não pretendendo também dissociar o ensino da aprendizagem nem a aprendizagem do ensino, é, talvez, útil conceber a aprendizagem, simplesmente, como aquilo que acontece quando se pode fazer algo que não era possível anteriormente e o ensino como comportamento intencional para estimular a aprendizagem. Assim, ensinar é criar situações nas quais acontece a aprendizagem. A aprendizagem é um resultado, é a realização de competências, de informação ou de compreensão que antes não existia.

Enquanto ensinar sem estudantes é, em termos desta definição, impossível, o contrário é não só possível, como é comum. E, de facto, basta lembrar que muito do que é aprendido na universidade não envolve, directamente, professores ou o acto de ensinar. Aprender pode definir-se como saber e como saber fazer. O ensino efectiva-se na medida em que se concretiza a aprendizagem pretendida. Esta definição coloca no professor muita (embora não toda) da responsabilidade pela aprendizagem. Sabemos, todavia que os professores não são os responsáveis únicos pelos resultados da aprendizagem. O nosso ensino é responsável na medida em que procuramos aproveitar da investigação e das teorias apropriadas para que o ensino alcance os nossos objectivos, dentro dos condicionalismos existentes.

Goldsmid e Wilson (1980) dão um exemplo do que poderemos considerar um guia apropriado à construção de métodos de ensino

teórico e prático. Apoiados em John Dewey (1916) e Robert M. Gagne (1970) apresentam aquilo que intitulam de "10 Recomendações para um ensino eficaz da Sociologia":

- 1) uma boa base de conhecimento das ideias e métodos de sociologia e uma capacidade para transmitir entusiasticamente a importância deste campo;
- 2) estabelecimento de objectivos de carácter operacional;
- 3) uma componente moral no ensino e na aprendizagem (isto é, justificação da disciplina e seus objectivos);
- 4) prioridade a questões, em vez de respostas e a investigação em vez de formas expositivas;
- 5) dar ênfase à importância do fazer - isto é, à participação activa dos estudantes, na procura de respostas prováveis;
- 6) uma verdadeira preocupação para com o crescimento intelectual dos estudantes;
- 7) usar como modelo do papel do professor mais o dramaturgo ou o compositor do que Deus (não actuar como se os professores fossem a fonte imediata, central e indispensável de todo o conhecimento);
- 8) conhecer como a população e a situação afectam a comunicação e por isso também a realização do ensino;
- 9) controle de qualidade - incluindo tanto as avaliações subjectivas dos estudantes como as medidas objectivas da actuação do professor enquanto reveladas na actuação dos estudantes;
- 10) e usar modos e fontes múltiplas no ensino da sociologia" (1980: 48-49).

Considerando os condicionalismos do ensino da sociologia da educação ao nível universitário em Portugal e de acordo com os princípios estabelecidos por Goldsmid e Wilson, utilizaremos, tanto quanto o possível, um conjunto de meios no ensino para concretizar a aprendizagem. Assim, além da aula magistral, que foca a actuação do professor e que é principalmente uma forma de comunicação unidireccional (sobretudo válida para transmitir informações) e a discussão na aula, que acentua as trocas professor-estudante e estudante-estudante enquanto comunicação intencional em pequenos grupos (eficaz para estimular a reflexão e para desenvolver mais vastas competências intelectuais e para motivar os alunos para estudos subsequentes), os métodos de ensino incluem igualmente a utilização de apoios áudio-visuais (vídeo-cassette, retroprojector, quadro preto) e, se as condições o permitirem, a organização de debates.

Conforme o anteriormente salientado, as aulas práticas são organizadas na base de blocos de aulas o que permite assegurar a continuidade na aplicação das teorias e conceitos sociológicos ao estudo/descoberta da realidade educativa portuguesa. O programa aqui elaborado e apresentado destina-se a ser ministrado como disciplina anual, para estudantes no 4º ano da licenciatura, e pressupõe um horário lectivo de 4 horas semanais (das quais 2 teóricas e 2 práticas)

#### Sistema de Avaliação

A forma preferencial de avaliação é a de avaliação contínua para a qual são definidos os seguintes princípios:

- 1) - os alunos inscritos em regime de avaliação contínua apresentarão, nas aulas práticas, um trabalho tipo exposição (ou dinamização) que será elaborado em grupo. O trabalho deveria obedecer as seguintes requisitos: apresentar as ideias principais sobre o tema em questão; apontar os argumentos que fundamentam a tese defendida; levantar questões e problemas que possam orientar a discussão na aula;
- 2) - os alunos apresentarão também um trabalho escrito individual, tipo-ensaio, que não deverá exceder oito a dez páginas dactilografadas;
- 3) - os estudantes elaborão um trabalho escrito final, individual ou de grupo, tendo como enquadramento ou o paradigma do equilíbrio ou o do conflito na sociologia da educação e que deve abordar alguns dos aspectos da realidade educativa portuguesa. Este trabalho final não deverá exceder 25 páginas dactilografadas. A organização dos grupos bem como a selecção dos temas deve ser feita de acordo com o docente. (Os estudantes podem substituir o trabalho escrito final por um teste a realizar no final do ano - e com a duração de três horas).

Os critérios de avaliação para os trabalhos apresentados na aula serão os seguintes: Apresentação (clareza, compreensão,

controlo do tempo); Crítica/debate (problematização do tema abordado, levantamento de questões para a discussão); Estrutura (relacionamento com diferentes "paradigmas" sociológicos).

Os critérios de avaliação para os trabalhos escritos serão: compreensão, clareza, crítica e elementos próprios, estrutura escolhida e inserção no conteúdo geral da matéria. Na avaliação dos trabalhos escritos finais serão ainda ponderadas a originalidade e a criatividade.

Na nota final de avaliação contínua, a participação em exposição entrará com um peso de 25%. Com igual peso será pontuado o trabalho escrito individual, tipo-ensaio. Os restantes 50% cabem ao trabalho ou teste final, sendo do critério do professor a atribuição de 1 ou 2 valores (na escala de 20) em função de participação verificada ao longo do ano nas discussões das aulas.

### Bibliografia

GOLDSMID, Charles A. e WILSON, Everett K. (1980)  
Passing on Sociology, the Teaching of a Discipline  
American Sociological Association Resources Centre, Washington, D.C.

(tambem DEWEY, John (1916)  
Democracy and Education  
Nova Iorque: Macmillan

GAGNE, Robert M. (1970)  
The Conditions of Learning  
Nova Iorque: Holt, Rinehart e Winston (2ª Edição)

### Considerações Finais

Na Primeira Parte deste relatório, tratamos da questão da relevância e especificidade deste programa na sociologia da educação. Na Segunda Parte tentamos estabelecer as metas pretendidas, primeiramente em termos dos conteúdos do programa e em segundo lugar em termos de objectivos que transcendem o conteúdo sociológico, visando estimular o pensamento crítico dos estudantes.<sup>1</sup> Na Terceira Parte falamos dos meios a empregar para alcançar os objectivos estabelecidos anteriormente e aborda-se brevemente a questão da eficácia desses meios.

Assim, ao longo deste relatório procuramos tomar em consideração e em construir uma resposta para o que Goldsmid e Wilson (1980) denominam de "Variáveis que condicionam o processo de aprendizagem" (ver esquema anexo). Ao terminar acrescentaremos ainda que subjaz à elaboração deste programa, a convicção de que é impossível separar a análise do ensino da análise das outras instituições. Daí termos utilizado a investigação sociológica actual para situar o contexto estrutural mais amplo dentro do qual as instituições educativas se integram.

Adicionalmente essa investigação serviu para examinar o que é habitualmente tomado como certo no sistema educativo e para analisar não só o que se passa na sala de aula mas também para reflectir sobre a função do sistema educativo no conjunto

da sociedade industrial moderna e em Portugal mais em particular.

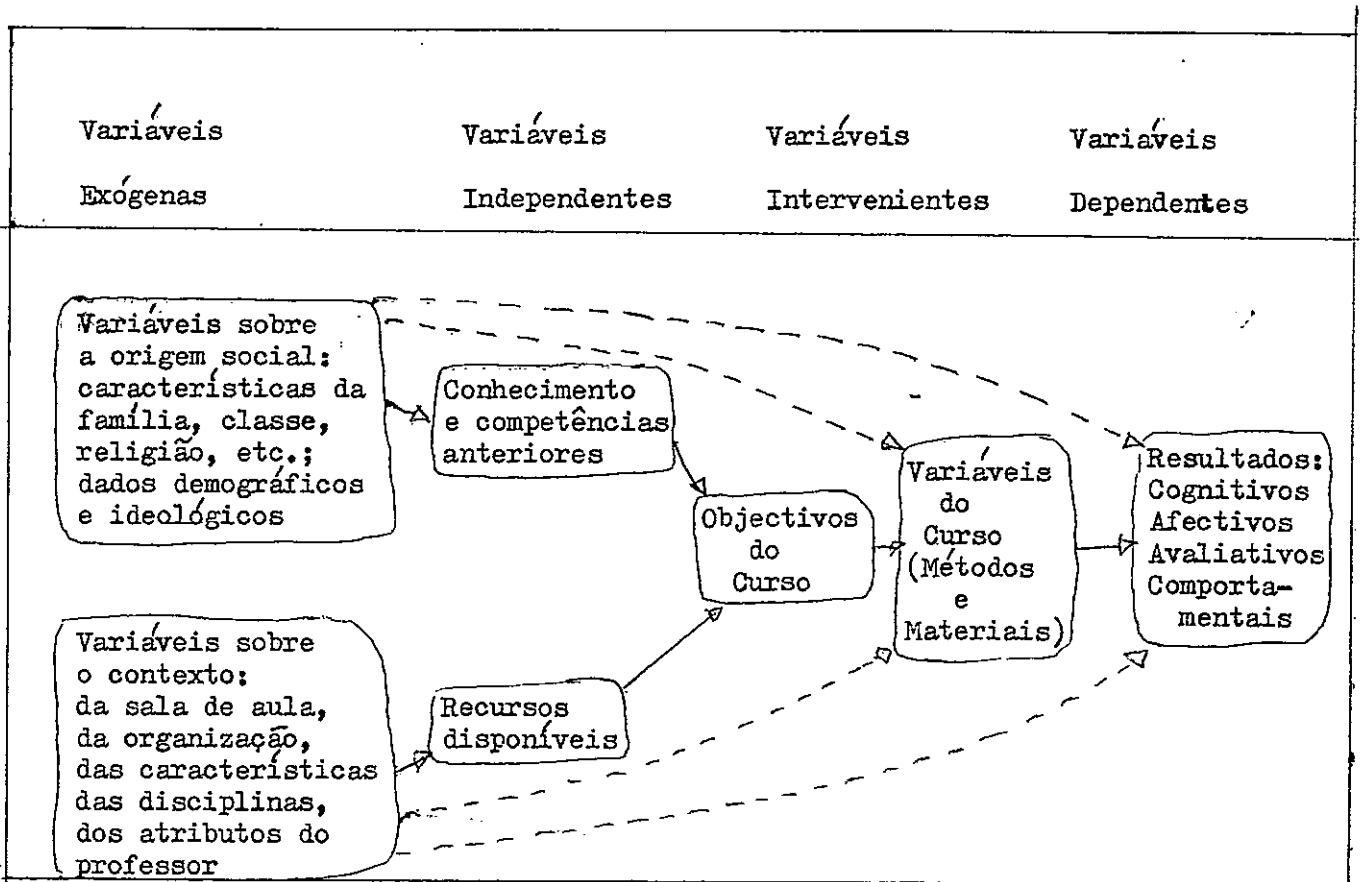
Finalmente um outro objectivo fundamental do programa foi potenciar o entendimento do contributo dado pela mudança educativa a uma sociedade em mutação, sociedade essa onde se verificaram mudanças significativas na definição do conteúdo de desenvolvimento nacional.

Nota 1:

Aronowitz e Giroux (in Adler e Goodman 1986: 3) escrevem: "A teoria educativa como uma forma de teoria social não pode compreender-se como a mera aplicação de princípios científicos objectivos ao estudo concreto do ensino e da aprendizagem. Considera-se, sim, como um discurso eminentemente político que surge e se caracteriza através da expressão de uma luta sobre as formas de autoridade, os mecanismos de representação, as formas de regulação moral e as versões do passado e do futuro que deveriam ser legitimadas, transmitidas e debatidas dentro de locais especificamente pedagógicas". Em suma, a sociologia da educação envolverá estudantes e professores num processo de releitura e debate sobre o que constitui a educação numa sociedade democrática.



Anexo



"Variables Affecting Learning Outcomes" (Goldsmid e Wilson 1980: 38)

ÍNDICE

PRIMEIRA PARTE - INTRODUÇÃO

1. Delimitação das fronteiras e contextualização da disciplina e seu programa p. 3
2. A Sociologia da Educação e a sua relevância para a formação de professores p. 5
3. Definições actuais e alternativas da sociologia da educação p. 10
4. A Pedagogia da sociologia da educação p. 13
5. A sociologia da educação em Portugal p. 15
6. A descoberta das "realidades portuguesas": a revolução de Abril e o arranque da sociologia da educação p. 18
7. Dois princípios metodológicos p. 22

SEGUNDA PARTE - PROGRAMA

1. Objectivos principais do programa p. 35
2. Temática privilegiada p. 36

3. Delimitação geral dos conteúdos do programa p. 36
4. A Estrutura básica do programa p. 38
5. Relação entre o ensino teórico e o ensino prático dos conteúdos do Programa p. 39
6. Outros objectivos p. 40
7. Pormenorização dos conteúdos do programa p. 41

TERCEIRA PARTE - OS MÉTODOS DE ENSINO TEÓRICO E PRÁTICO  
DOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA

Considerações Finais p. 86