

---

# SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES\*

---

Stephen R. Stoen

*Neste artigo começa-se por perguntar: qual a relevância da sociologia da educação na formação de professores? 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 à sua afirmação numa base institucional bastante importante. Depois de se distinguir entre diferentes definições concorrentes da sociologia da educação, é argumentado que a sociologia da educação é essencial para que os professores possam compreender «que papéis a escola desempenha na criação e perpetuação da realidade social».*

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 subdisciplina 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 de 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 académica, com o ensino, enquanto universo da prática, é ao mesmo tempo tomar em conta definições concorrentes sobre a sociologia da educação. Dever-se-ia, por exemplo, defender a separação dos «dois mundos», o de uma disciplina académica e o da prática nas escolas, ou será que beneficiarão com uma maior proximidade? Seguidamente, apresentaremos algumas reflexões que sugerem a impossibilidade de existência de uma relação linear entre o mundo de pesquisa académica e o mundo do ensino.

\* Publicado originalmente em 1988 no n.º 6 dos *Cadernos de Ciências Sociais* (pp. 75-89).

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 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 antropológica estranha para que assim possam revelar as suas suposições e procedimentos normalmente não explicitados e consequentemente 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 (Hartnett, 1983). Parece ser um facto que mesmo se os mundos académico e prático estivessem mais próximos um do outro do que frequentemente estão, a natureza disputada e disputável de muitas das teorias do mundo académico impedi-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 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 Seda Nunes denomina de «familiaridade do social» (1977) para conseguir autenticar o seu estatuto enquanto conhecimento científico<sup>2</sup>.

Finalmente não podemos esquecer quão central é para o mundo das práticas e políticas da educação, toda a série de complexas questões morais e políticas que fazem com que qualquer

<sup>1</sup> 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-interacionista que se estende de Cooley e Mead, passando pelos interacionistas simbólicos e etnometodólogos, até às actuais microsociologias» (Collins, 1985: Preface).

<sup>2</sup> O que não quer implicar que o próprio estatuto do conhecimento científico não esteja, ele próprio, em vias de se modificar. Ver, neste sentido, o estimulante trabalho de Boaventura Sousa Santos «Oração de Sapiência: Um discurso sobre as ciências» (1986).

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-funcionalistas, 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, da mesma maneira que certos aspectos da física podem servir para fundamentar a engenharia (ver Hartnett, 1983). Assim, é importante que quaisquer relações que existam entre os dois mundos a que nos vimos referindo, sejam tornadas não como adquiridas ou deixadas como implícitas, mas de preferência articuladas e defendidas com clareza. Certamente seria ingénuo não reconhecer que o trabalho académico 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, 1983, 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 de 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 há 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 Basil 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 às vezes resultar, sem dúvida, das exposições confusas e mesmo

contraditórias do próprio académico) com evidentes efeitos negativos na prática pedagógica do professor<sup>3</sup>.

### 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 existem, em diferentes graus, definições concorrenciais sobre o que deve compreender-se como sociologia da educação.

Poderemos talvez identificar três definições principais e concorrenciais da sociologia da educação, embora só duas 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 da 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 A. Hartnett: «aquilo que tem importância para a sociologia da educação baseia-se, e reflecte, o debate sobre a mudança teórica da disciplina-mãe» (1983; ver também Gonçalves, 1983)<sup>4</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 e que não só conduz inevitavelmente (tomando em consideração a discussão anterior) 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

<sup>3</sup> Ver a discussão de Jack Demaine sobre o impacto dos estudos sociolinguísticos de Bernstein nos professores (1981: 35-40).

<sup>4</sup> É notoriamente fraca a discussão feita por José 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 da sociologia da educação para os professores, antes se concentre nas diferentes correntes de pensamento da disciplina (Mónica, 1981: 11-21).

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<sup>5</sup>. Segundo um 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 três 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)<sup>6</sup>.

### A pedagogia da sociologia da educação

Depois do anteriormente referido, 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, apelidados 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 da 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

<sup>5</sup> Em Portugal, além de sociologia da educação ministrada nalguns cursos de nível universitário, existe a disciplina de «Análise Social da Educação», criada para o plano de estudos dos cursos de formação de professores do ensino básico nas Escolas Superiores de Educação. Há, de facto, alguma ambiguidade quanto à natureza desta disciplina, no entanto parece mais inclinada para se assumir como o que temos designado aqui como «sociologia educacional».

<sup>6</sup> É também um facto que, em Portugal, muitos dos professores da disciplina de «Análise Social da Educação», acima referida, não chegaram a esta disciplina através de uma formação em sociologia.

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 a qualquer situação de aprendizagem (especialmente nas escolas secundárias)»<sup>7</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 subdisciplina de uma ciência social, tem a obrigação de ir além das explicações superficiais e imediatas, pesquisando os princípios estruturais, o que só resulta possível de uma *construção* científica que é simultaneamente crítica. Nestes termos S. Aronowitz e H. Giroux (1985) pretendem apresentar o professor como «intelectual transformador»: *intelectual* porque, parafraseando Gramsci, todos os homens e todas as mulheres são intelectuais, isto é, o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*, intelectual também porque o professor além de ter um papel responsável na colectividade, só pode cumprir o seu papel de educador em condições de democraticidade (que, por sua vez, implica participação); *transformador* porque, face ao discurso da teoria educativa que legitima e reproduz formas particulares da vida social, o trabalho do professor será eminentemente político, isto é, vai suscitar «a expressão de uma luta em locais pedagógicos sobre o que devia ser legitimado, incluindo formas de autoridade, de regulação moral, visões do passado e do futuro, etc.» (p. 52).

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 papéis a escola desempenha na criação e perpetuação da realidade social» (Adler & Goodman, 1986: 3). 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*.

<sup>7</sup> 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.

### A sociologia da educação em Portugal

O desenvolvimento da 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» (*ibid.*: 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 (GIS) (hoje Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa). 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 Escolar Portuguesa»; «A Crise da Universidade»; etc. (ver Cândido, 1964; Gomes, 1964; Guerra & Nunes, 1969; Ferreira & Nunes, 1968; Nunes, 1960; 1970a; 1970b)<sup>8</sup>. O alvo principal desses trabalhos era a «crise» da universidade tradicional em Portugal, a sua incapacidade de produzir quer em quantidade como em 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

<sup>8</sup> Nesta época, outras análises sociológicas da educação com interesse são: Keith, 1973; Makler, 1974; Martins, 1971. Poderá ainda mencionar-se jornais como a *Seara Nova* e *O Tempo e o Modo*, os quais, nos finais dos meados dos anos 60 e princípios de 70, publicaram análises conjunturais dos acontecimentos na educação, muitas delas de sabor sociológico: ver, por exemplo, Murteira, 1965; Reis, 1971a; 1971b.

Portugal era absolutamente essencial para adoptar 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 Seda 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 1974.

Pode argumentar-se que a dinâmica da mudança educacional tem sido, geralmente, negligenciada pela sociologia da educação, devido talvez a uma preocupação com os aspectos mais circunscritos ao *currículo* 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 da sociologia da educação e poderá ainda sugerir possíveis orientações para o seu desenvolvimento futuro.

Em termos dos principais acontecimentos na educação, é possível focar a mudança estrutural dos anos 70 através da delimitação de Abril de 1974, corporizado na Reforma Veiga Simão; o período revolucionário de 1974 até à tomada de posse do primeiro Governo Constitucional de 1976, tipificado pelas actividades nas escolas e nas universidades e pelas actividades planeadas e controladas centralmente, tais como a Campanha de Dinamização Cultural do MFA; e o período de 1976 a 1980, marcado pela intervenção do Banco Mundial no ensino superior médio (Stoer, 1986). Como é natural, nos últimos anos, apareceram variados trabalhos aproveitando este terreno rico de mudança educativa e das políticas daí resultantes, uma maneira possível de classificar estes trabalhos seria pela distinção entre os que abordam as iniciativas «populares» no campo educativo e aqueles outros que analisam as políticas estatais neste mesmo sector. Trabalhos como os realizados, por exemplo, por Alberto Melo, enfatizam o *processo de descoberta* que foi a revolução de 1974 e, portanto, procuram salientar os efeitos pedagógicos desta mesma revolução (Melo, 1978; 1981). Outras obras, incluindo as escritas por participantes nos processos de decisão durante a época revolucionária, referem-se a mudanças na política estatal, apontam recuos e avanços no campo educativo como resultado dessas políticas e/ou tentam analisar o impacto de uma mudança súbita no sistema educativo nomeadamente quanto aos seus efeitos de longo prazo<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> A maior parte dos artigos da colecção Silva e Tamen, 1981, são desta natureza. Ver também, como exemplo, Fernandes,

Finalmente, um último conjunto de trabalhos foca acontecimentos recentes e o desenvolvimento de uma política educativa coerente para os próximos anos (ver, por exemplo, Carneiro, 1979; R. Grácio, 1981).

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 alcançadas ao longo da década de 50 e especialmente na década de 60), aliado à orientação socialista da revolução de Abril, foi no sentido de impedir a incorporação epistemológica imediata da sociologia da educação na área das ciências da educação. Um efeito secundário e negativo deste facto foi uma redução gradual na produção de estudos educativos de natureza sociológica e uma contracção geral da sociologia, tanto ao nível da escola secundária como em cursos de formação de professores (Stoer, 1986), efeito que se tomou particularmente evidente com o começo da «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 aparece progressivamente 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 currículos das Escolas Superiores de 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.

A penetração de pedagogos na sociologia tem sido incontestavelmente positiva, ao nível da produção. Constata-se que os «estudos de sala de aula» e as primeiras tentativas de construir uma etnografia da escola em Portugal foram da iniciativa de investigadores com formação pedagógica. É relevante neste aspecto, por exemplo, o trabalho de Albano e Maria Teresa Estrela, os quais, na tradição de Émile Planchard, têm estimulado a criação de uma «atitude científica» nas suas «observações da sala de aula» (Estrela & Estrela, 1978; A. Estrela, 1984; M. Estrela, 1986). Acrescente-se ainda o trabalho que tem sido realizado sobre o insucesso escolar por Ana Benavente e M. Adelaide Pinto Correia, que na sua primeira obra focaram os obstáculos ao sucesso escolar na escola primária (Benavente & Correia, 1981). A este seguiu-se um estudo sobre os professores da escola primária e a desvalorização sistemática do universo cultural das crianças de zonas «populares» (Correia, Benavente & Pedro, 1982). Finalmente, um último projecto pretende alargar a problemática dos

1977; Godinho, 1975; Gomes, 1977; R. Grácio, 1981; Monteiro, 1977; Pedro *et al.*, 1981; Sampaio, 1982; B. Santos, 1975; Teodoro, 1978; 1983; e Stoer, 1982.

primeiros estudos, anteriormente citados, através da análise do «mito» da incapacidade intelectual das crianças de zonas «populares» (ver Pedro, 1984; Benavente *et al.*, 1987)<sup>10</sup>.

Desde Abril de 1974 que a penetração de sociólogos na educação tem originado trabalhos que podem ser classificados quer por relação ao estudo das várias fases do regime salazarista e dos seus efeitos na escola, quer quanto àqueles que procuram analisar o estado actual do sistema educativo colocando ainda particular ênfase na relação entre insucesso escolar e origem socio-económica.

Adentro da primeira categoria, o trabalho mais importante é, sem dúvida, o estudo efectuado pela socióloga Maria Filomena Mónica, sobre a educação primária entre 1926 e 1939 e que 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, encontram-se trabalhos sobre o insucesso escolar e a sua relação com a origem social em alunos da escola primária (Grácio & Miranda, 1977; Miranda, 1978; Benavente & Correia, 1981; Correia, Benavente & Pedro, 1982) e outros ainda que caracterizam a natureza discriminatória de um sistema de ensino secundário com duas vias (Ângelo, 1975; Cruzeiro & Antunes, 1976; 1977; 1978). Conforme anteriormente sugerimos, muito dos trabalhos sobre o insucesso escolar são suscitados pela ausência de conhecimento de base sobre as «realidades portuguesas» e têm continuado a tradição iniciada pelo GIS 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 Jürgen Habermas e Claus Offe, está ainda muito no começo para se poder notar os seus efeitos). Curiosamente, o estrutura-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, clinicamente, 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»;

<sup>10</sup> Ver também Costa e Machado, 1986, e algumas das (já publicadas) conclusões do projecto de pesquisa-acção «Alcácer», em Campos, 1986a; 1986b.

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; Fernandes, 1987; Fontaine, 1977); reprodução cultural e mudança social (Emediato, 1978; S. Grácio, 1982, 1986; Stoer, 1979; 1982; 1986); a relação entre educação e a produção capitalista (Melo, 1975; Tibúrcio, 1979); análise sistémica na educação (M. C. Pinto, 1983); sociologia da pedagogia (Bettencourt, 1982); sociolinguística e o discurso na sala de aula (Pedro, 1981); a posição de classe dos professores, profissionalismo e sindicalismo (Araújo, 1985; Diniz & Wolf, 1978; Stoer, 1985); e análise dos efeitos da penetração do ensino oficial em zonas (semi)rurais (Madureira Pinto, 1985; 1987). Acrescente-se ainda a produção de duas antologias na área da sociologia da educação (Mónica, 1981; Grácio, Miranda & Stoer, 1983; Grácio & Stoer, 1983).

#### Referências bibliográficas

- ADLER, S., & GOODMAN, J. (1986). Critical theory as a foundation for method courses. *Journal of Teacher Education*, 37, 2-8.
- ALMEIDA, J. C. (1968). Situação e problemas do ensino de ciências sociais em Portugal. *Análise Social*, 22-23, 597-729.
- ÂNGELO, V. (1975). O ensino discriminatório: Liceu e escola técnica. *Análise Social*, 44, 576-629.
- ARAÚJO, H. (1985). Profissionalismo e ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 85-103.
- ARCHER, M. (1979). *Social origins of educational systems*. Londres e Beverly Hills: Sage.
- ARONOWITZ, S., & GIROUX, H. (1985). Radical education and transformative intellectuals. *Canadian Journal of Political and Social Theory*, IX(3), 48-63.
- BALLANTINE, J. (Ed.) (1984). *Teaching the sociology of education. Resource Materials for Teaching*. Washington, D. C.: American Sociological Association.
- BARON, S., FINN, D., GRANT, N., GREEN, M., & JOHNSON, R. (1981). *Unpopular education*. Londres: Hutchinson/Centre for Contemporary Cultural Studies, Universidade de Birmingham.
- BENAVENTE, A., & CORREIA, M. (1981). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BENAVENTE, A., COSTA, A. F., MACHADO, F., & NEVES, M. C. (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: I.E.I. Fundação Van Lur.
- BETTENCOURT, A. (1982). *La liaison école-milieu-production: A l'école secondaire portugaise 1975-76*. Thèse de Doctorat de Troisième Cycle, Universidade de Paris V, Sorbonne, França.
- BIVAR, M. (1975). *Ensino primário e ideologia*. Lisboa: Seara Nova.
- CABANAS, J. (1983). Por una historia de la sociología de la educación en España. *Revista Española de Pedagogía*, XLI(159), 25-42.

- CAMPOS, B. (1986a). Formação participante de profissionais do desenvolvimento humano. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 1, 7-16.
- CAMPOS, B. (1986b). A formação participante de não-profissionais para inovação em educação infantil. *Análise Psicológica*, 1, IV, 155-168.
- CÂNDIDO, L. (1964). A evolução recente da estrutura escolar portuguesa. *Análise Social*, 7-8, 671-698.
- CARNEIRO, R. (1979). Planning educational reform. In *Educational reform: Experiences and prospects* (pp. 61-71). Paris: UNESCO.
- COLLINS, R. (Org.) (1985). *The three sociological traditions*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- CORREIA, M., BENAVENTE, A., & PEDRO, E. (1982). *Professores do ensino primário: Representações e práticas*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento/Fundação Calouste Gulbenkian.
- COSTA, A. F., & MACHADO, F. (1986). Meios populares e escola primária, pesquisa sociológica projectos interdisciplinares de investigação-acção. *Sociologia*, 2, 69-89.
- CRUZEIRO, M., & ANTUNES, M. (1976). O ensino secundário em Portugal. *Análise Social*, 48, 1001-1048.
- CRUZEIRO, M., & ANTUNES, M. (1977). O ensino secundário em Portugal, 2. *Análise Social*, 49, 147-210.
- CRUZEIRO, M., & ANTUNES, M. (1978). Ensino secundário: Duas populações, duas escolas (I). *Análise Social*, 55, 443-502.
- DALE, R. (1983). The political sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 4(2) 185-202.
- DELAMONT, S. (1981). All too familiar? A decade of classroom research. *Educational Analysis*, 3(1), 69-83.
- DEMAINE, J. (1981). *Contemporary theories in the sociology of education*. Londres: Macmillan.
- DINIZ, A., & WOLF, F. (1978). Opções políticas dos professores e sindicalismo. *Vértice*, 38, 52-89.
- EMEDIATO, C. (1978). Educação e transformação social. *Análise Social*, 54, 207-217.
- ESTEVEZ, A. (1984). Sociologia da educação: Guia temático e bibliográfico. *Cadernos de Ciências Sociais*, 1, 129-149.
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ESTRELA, M. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ESTRELA, M., & ESTRELA, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.
- FERNANDES, J. V. (1987). *A escola e desigualdade sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERNANDES, R. (1977). *Educação, uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERREIRA, V., & NUNES, A. S. (1968). O meio universitário em Portugal. *Análise Social*, 22-23-24, 526-595.
- FLOUD, J. (1962). Teaching in the affluent society. *British Journal of Sociology*, 16, 299-308.
- FONTAINE, A. (1977). A discriminação sexual dos papéis sociais nos manuais de português de aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XI, 149-183.
- GODINHO, V. (1975). *A educação num Portugal em mudança*. Lisboa: Edições Cosmos.
- GOMES, A. (1964). O desenvolvimento socioeconómico e a educação. *Análise Social*, 7-8, 652-670.
- GOMES, A. (1977). *A educação democrática em perigo*. Porto: Limiar.
- GONÇALVES, J. J. (1983). Sociologia da educação. *Estudos Políticos e Sociais*, XI(3-4).
- GRÁCIO, R. (1981). Perspectivas futuras. In M. Silva & M. Tamen (Orgs.), *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GRÁCIO, S. (1982). Escolarização e modos de integração na formação social portuguesa (1950-1978). *Análise Psicológica*, 4(2), 473-495.
- GRÁCIO, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, S., & MIRANDA, S. (1977). Insucesso escolar e origem social: Resultados dum inquérito-piloto. *Análise Social*, 51, 721-726.
- GRÁCIO, S., MIRANDA, S., & STOER, S. (1983). *Sociologia da educação - 1: Funções da escola e reprodução social* (antologia). Lisboa: Livros Horizonte.

- GRÁCIO, S., & STOER, S. (1983). *Sociologia da educação - 2: As práticas educativas e a construção social da realidade* (antologia). Lisboa: Livros Horizonte.
- GUERRA, J., & NUNES, A. S. (1969). A crise da universidade em Portugal: Reflexões e sugestões. *Análise Social*, 25-26, 5-49.
- HARTNETT, Anthony (1983). The sociology of education and the education of teachers: Arguments for a reconsideration of the relationship. *British Journal of Sociology of Education*, 4(1), 85-97.
- KEITH, H. (1973). *Point counterpoint in reforming portuguese education: 1750-1973*. Lisboa: American Studies Centre.
- MAKLER, H. (1974). Educational levels of the portuguese industrial elite. *International Studies of Management and Organization*, 4(1-2), 31-59.
- MARTINS, H. (1971). Portugal - Part 2. In M. Archer & S. Giner (Orgs.), *Contemporary Europe: Class, status and power* (pp. 60-89). Londres: Weidenfeld and Nicholson.
- MELO, A. (1975). Educação e capitalismo. *Análise Social*, 41, 105-117.
- MELO, A. (1978). Portugal's experiences of reform through popular initiative. *Convergence*, 11(1), 28-40.
- MELO, A. (1981). Educação de adultos: Conceitos e práticas. In M. Silva & M. Tamen (Orgs.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 1355-1382). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MELO, A., & BENAVENTE, A. (1977). *Experiments in popular education in Portugal 1974-76*. Paris: UNESCO.
- MILLS, C. W. (1959). *A imaginação sociológica* (5.ª edição, 1980). Rio de Janeiro: Zahar.
- MIRANDA, S. (1981). Portugal e o Ocidente. *Análise Psicológica*, 2(1), 25-38.
- MIRANDA, M. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- MÓNICA, M. F. (1981). *Escola e classes sociais*. Lisboa: Presença/GIS.
- MONTEIRO, A. (1977). *Educação e a Constituição de Abril*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MURTEIRA, M. (1965). A missão do intelectual. *O Tempo e o Modo*, 24, 109-119.
- NUNES, A. S. (1960, Julho). *Dois aspectos da modernização da economia nacional*. Comunicação apresentada na conferência sobre a posição de Portugal face à cooperação com as economias europeias. Lisboa.
- NUNES, A. S. (1970a). *O problema da universidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- NUNES, A. S. (1970b). *O problema da universidade*. Coimbra.
- NUNES, A. S. (1977). *Questões preliminares sobre as ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- NUNES, A. S. (1979). *Sobre o problema do conhecimento nas ciências sociais*. Lisboa: Cadernos GIS.
- PARSONS, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- PEDRO, E. (1981). *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Ed. Rolim.
- PEDRO, E. (1984). *Obstáculos ao sucesso escolar das crianças de meios populares: Um projecto e algumas considerações*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- PEDRO, E., LEAL, L., COLLIANDER, M., COSTA, M., COUTINHO, M., HAGLUND, S., & LUNDGREN, U. (1981). *Avaliação do ensino secundário unificado, a caminho duma reforma do ensino secundário unificado*. Lisboa: Ministério da Educação e da Universidade.
- PINTO, J. M. (s/d). A relação condições sociais-condições teóricas. Extraído do caderno *Questões Epistemológicas Fundamentais* da cadeira de Sociologia da Faculdade de Economia da Universidade do Porto.
- PINTO, J. M. (1983). *L'entrée a l'université au Portugal: Un essai d'une approche systémique en éducation*. Thèse de Doctorat en Lettres et Sciences Humaines, Tours, França.
- PINTO, J. M. (1985). *Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas nos campos*. Porto: Edições Afrontamento.
- PINTO, J. M. (1987, Maio). *Scholarisation. Rapport au travail et transformation des pratiques sociales*. Comunicação apresentada no symposium da AISLEF, La Sociologie et les Nouveaux Défis de Modernisation. Porto.

- REIS, A. (1971a). Breve história de uma política de ensino. *Seara Nova*, 1505, 8-12.
- REIS, A. (1971b). O economicismo é um humanismo. *Seara Nova*, 1506, 6-8.
- SAMPAIO, J. (1982). O sistema escolar português. *Análise Psicológica*, 4(2), 453-470.
- SANTOS, B. S. (1975). *Democratizar a universidade*. Coimbra: Centelha.
- SANTOS, B. S. (1986). *Oração de Sapiência: Um discurso sobre as ciências*. Coimbra (documento policopiado).
- SILVA, M., & TAMEN, M. (1981). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STOER, S. R. (1979). A genética cultural da «reprodução». *O Professor*, 15, 21-24.
- STOER, S. R. (1982). *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STOER, S. R. (1985). A revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 61-83.
- STOER, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEODORO, A. (1978). *A revolução portuguesa e a educação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- TEODORO, A. (1983). *O sistema educativo português: Situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TIBÚRCIO, L. (1979). Educação e trabalho capitalista. *Análise Social*, 57, 179-186.
- WILSON, B. R. (1962). The teacher's role. *British Journal of Sociology*, XIII, 15-32.