

DEBATER A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Telmo Humberto L. Caria*

RESUMO: O artigo tem como objectivo central abordar criticamente um trabalho da autoria de J. Resende e M. Vieira Procura-se por esta via lançar hipóteses e sugestões de análise sobre o caminho que a Sociologia da Educação tem vindo a trilhar em Portugal, situando a discussão em torno de cinco pontos: contribuições da Sociologia da Educação para uma Ciência da Educação; uso social da Sociologia da Educação; deontologia da abordagem de trabalhos de pares; modalidades de articulação de problemas teóricos e problemas sociais; o investigador como sujeito da investigação.

1 - UM DEBATE A APOIAR

No II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado em Braga em 1992, José M. Resende e Maria M. Vieira (1993) apresentaram uma comunicação crítica sobre o caminho que a Sociologia da Educação tem trilhado em Portugal. A iniciativa é de saudar porque entendemos que será sempre de estimular a heterogeneidade de perspectivas e de posicionamentos epistemológicos e metodológicos, pois a conflitualidade que necessariamente daí decorre será sem dúvida uma importante fonte de estímulo a produção de novos conhecimentos sociológicos.

No entanto, a iniciativa, em si, não é nova, pois não é a primeira vez que no âmbito da Sociologia da Educação se reflecte sobre saberes e fazeres construídos em Portugal, sendo de destacar, neste âmbito, um artigo precursor de Stephen Stoen (1988), os vários encontros de reflexão promovidos conjuntamente pelas secções de Sociologia da Educação em 1991¹ e 1992 e as duas Conferências Internacionais, em 1988 e em 1993 realizadas em Faro. Este conjunto variado de iniciativas chama a atenção para o facto de provavelmente, em Portugal, a educação ser um dos campos de aplicação da Sociologia onde mais se problematiza os saberes construídos e a utilização social das Ciências Sociais.

Regressando ao texto de Resende e Vieira², o que se constitui como novo é o estilo e objectivos que estes colegas pretendem atingir com a referida comunicação. Supomos que pela primeira vez em Portugal se faz um balanço crítico global de uma área de especialização da Sociologia através da análise escrita e pública de trabalhos de colegas de profissão, isto é, as divergências de perspectivas teóricas e metodológicas, inevitáveis em qualquer campo científico, não são escondidas e não são remetidas apenas para os círculos dos «mexericos» e das «capelinhas» de pequenos grupos.

É esta orientação, quanto aos objectivos, que saudamos particularmente³ e que através desta nossa contribuição pretendemos estimular e apoiar, para que tenha continuidade. Daí que este artigo tenha como objectivo, abordar a referida comunicação nos seguintes aspectos: colocar algumas dúvidas e fazer breves sugestões relativamente ao problema do ensino da Sociologia da Educação (contido na terceira parte daquela comunicação), discutir e divergir, em parte, de algumas das ideias essenciais daquele trabalho (contidas na primeira parte), referentes a identidade da Sociologia da Educação em Portugal; discordar do modo como se analisa e se conclui sobre a produção sociológica aplicada a educação em Portugal (tema contido na segunda parte daquela comunicação).

* Sociólogo. Departamento de Economia e Sociologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

¹ Destes encontros existe uma brochura, publicada pelas secções de Sociologia da Educação, sobre o ensino da Sociologia da Educação, sobre o ensino da Sociologia da Educação. Ver referências bibliográficas.

² Utilizámos para este trabalho, não a comunicação mas sim, o artigo publicado com o mesmo título no nº 2 da revista *Forum Sociológico*.

2. O ENSINAR E O APRENDER EM SOCIOLOGIA

A terceira parte daquela comunicação aborda o problema do ensino da Sociologia. Fá-lo de uma forma que, por ser bastante genérica (como aliás os próprios autores referem), linear nos elementos referidos e por ficar aquém das contribuições de outros autores sobre o mesmo assunto, parece-nos, no essencial, não levantar polémica Consensualidade que, do nosso ponto de vista, assenta no facto de se reconhecer nesse trabalho as virtualidades da Sociologia da Educação na formação de professores, enquanto instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica e as condutas organizacionais, de explicação de constrangimentos sociais e educativos e de desmistificação e crítica a ideologias e políticas educativas (ibidem, 150).

No entanto, uma parte do desenvolvimento deste tema sugere-nos algumas dúvidas. Particularmente no que se refere a seguinte afirmação:

«Integrada na formação de sociólogos, já familiarizados com um mínimo de instrumentos teóricos e empíricos, a Sociologia da Educação poderá ser dado um maior ecletismo temático ou uma maior extensão programática, dada a incorporação já previamente realizada do necessário a sua apreensão (...). Associada à formação de professores (o ensino da Sociologia da Educação) deverá assumir (...) uma maior centralização temática em torno dos processos que estruturam a prática profissional do docente (...) em detrimento de uma transmissão exaustiva e indiscriminada de conhecimentos.» (ibidem, 163/4)

Será que a ideia aqui enunciada é específica a formação de sociólogos e de professores ou antes trata-se de uma formulação geral relativa à distinção entre formação inicial e formação contínua em Sociologia?

Como é que se entende que deverá ser feita a familiarização dos aprendizes de sociólogos com o «mínimo de instrumentos teóricos e empíricos»? Através da transmissão «exaustiva e indiscriminada de conhecimentos», como é normalmente praticado pela pedagogia universitária dos cursos de Sociologia em Portugal? Não faria mais sentido, na perspectiva de quem aprende (e não na de quem ensina), organizar os programas (e currículos de Sociologia a partir do questionamento de problemas (práticos e teóricos) e não com base em agregados de conteúdos temáticos, para assim melhor garantir a familiarização com os conteúdos por públicos heterogéneos?

A variada bibliografia produzida em Portugal sobre o assunto não terá vindo a valorizar excessivamente os problemas do ensino institucionalizado da Sociologia (objectivos, estratégias e intenções dos docentes)? Porque não recentrar o problema, da docência da Sociologia, na aprendizagem dos formandos⁴, questionando o que efectivamente se aprende em Sociologia, na qualidade e nos constrangimentos aquilo que se ensina? Na formação que realmente é conseguida e na sua relação com diferentes pedagogias e públicos? Nas rupturas, no esclarecimento e na reorganização que a formação científica permite face a diversidade de sentidos comuns existentes?

Mas mesmo no âmbito do ensino da Sociologia, no que se refere a formação contínua, existe uma componente do ensino que se mantém totalmente exterior a reflexão pedagógica e investigação sociológica. Referimo-nos aos saberes construídos na orientação científica de doutoramentos e mestrados. A que se deve tal ausência? Será que este ensino/aprendizagem é feito de um modo tão familiar, inter-pessoal e intuitivo ou normativo (em virtude de apenas terem interlocutores legítimos) que não permite a investigação e a reflexão tomá-lo como objecto?

3. O PRIMADO DA SOCIOLOGIA

3.1. Educação: campo social ou objecto científico?

Uma das principais críticas que é formulada por Resende e Vieira aos caminhos que a Sociologia da Educação tem trilhado em Portugal prende-se com a ideia de que a Educação é um campo de actividade social e portanto um espaço de aplicação de inúmeras ciências, característica que inviabilizaria a possibilidade de poder

³ Já o mesmo não faremos, como apontaremos no quarto ponto deste artigo, quanto ao estilo utilizado.

⁴ A questão da aprendizagem é enunciada (mas não desenvolvida) por Resende e Vieira (1993, 163) enquanto "recepção de conhecimentos", termo linguístico que perspectiva desde logo uma colocação do problema que sobrevaloriza o ensino, pois a aprendizagem, neste caso, dependeria sempre e somente daquilo que se ensina (o que se transmite para ser recepcionado) ou se pretende ensinar e não principalmente daquilo que são os saberes já possuídos (cultura) e que em parte vão perdurar para além da formação e incorporar a própria formação científica.

alguma vez ser considerada uma ciência. Daí afirmarem «o primado da Sociologia sobre a Educação» e não o inverso e a «ambiguidade que se esconde sob a designação genérica de Ciências da Educação» (ibidem, 153).

Concordamos no essencial com esta ideia mas convirá acrescentar que ela decorre de um posicionamento epistemológico de carácter racionalista, no qual se atribui o papel de comando a teoria no processo social de investigação e se atribui a diferenciação entre as Ciências Sociais como decorrendo de um processo histórico que permitiu construir logicamente objectos científico/teóricos diferenciados. Outros posicionamentos epistemológicos existem com igual legitimidade científico/institucional, designadamente nas chamadas Ciências da Educação em Portugal, que defendem que o aparecimento de uma ciência depende da multiplicação de resultados empíricos e «descritivos» sobre uma realidade particular, operacionalmente delimitada⁵. Mas outros ainda, no mesmo espaço pluridisciplinar afirmam o projecto de uma Ciência da Educação, noutros termos, que consideraríamos próximos de pressupostos racionalistas⁶.

Pretendemos, portanto, por em evidencia, concordando com Resende e Vieira, que as Ciências da Educação são um espaço cheio de ambiguidades e contradições mas que isso não obriga necessariamente que sempre assim seja, nem que não hajam contribuições de diversas ciências que possam confluir para a construção de uma nova matriz teórica. Aliás a própria existência de contradições pode ser um factor de estímulo a um processo deste tipo. Porque excluir a hipótese de construção de uma nova matriz teórica a partir das existentes, se sabemos que a história das Ciências está cheia de contradições e ambiguidades, mesmo quando já algumas delas estão institucionalizadas?

Em todo o caso, a pergunta central é: onde estão os textos e os trabalhos de sociólogos da educação em Portugal que defendam o projecto de uma ciência da Educação que não passe pela construção (histórica) de uma nova matriz teórica?

Tratar-se-á de um problema circunscrito a linguagem, pelo facto do termo *Educação* ter um uso muito comum e diverso? Se assim é poderemos formular o projecto noutros termos, porventura mais sociológicos: existe um fenómeno social que atravessa todas as sociedades e tempos históricos e que tem ganho nas sociedades capitalistas uma crescente importância social dadas as necessidades de inovação que estes sistemas socio-económicos têm exigido, particularmente as formações sociais que ocupam um lugar central no sistema capitalista mundial, ao transformar o conhecimento em força produtiva. Referimo-nos ao problema da «passagem» do conhecimento social entre gerações ou dentro da mesma geração, vulgarmente designada como *formação*.

A partir desta formulação poderemos equacionar variadíssimas perguntas em torno deste problema teórico que designaríamos como o da «aprendizagem em sociedade». Mas o que é mais interessante é que ele é formulado, aqui, dentro de uma abordagem sociológica (ou será antropológica? ou económica?) e ao mesmo tempo poderá ser formulado noutros termos por todas as outras Ciências Sociais, confluindo todas para o mesmo fim, se existirem investigadores que protagonizem tal intenção.

Poderemos, portanto, estar em presença de dois processos confluentes: um processo social que coloca na ordem do dia a reflexão sobre as questões da formação e um processo epistemológico que poderá fazer emergir uma nova disciplina científica, a partir do esbatimento ou parcial apagamento das fronteiras disciplinares e institucionais existentes. Poderemos dizer que tal objectivo é ambicioso, mas no mínimo teremos que reconhecer que existem condições sociais e teóricas para a construção de um espaço transdisciplinar.

Situada a questão nestes outros termos porque não considerar o espaço das Ciências da Educação como um, entre outros, dos lugares onde será possível realizar intercâmbios entre as diversas disciplinas das Ciências Sociais e Humanas?

No entanto, esta nossa colocação do problema arrasta outra interrogação: a melhor forma de fomentar nas Ciências da Educação as trocas entre diversas disciplinas será através da existência de uma secção de Sociologia da Educação?

A resposta a esta questão não pode aqui ser dada, pois isso implicaria fazer uma avaliação crítica do que tem sido a existência desta secção, motivações e orientações dos seus membros e relações que tem mantido com outras secções, objectivos que não pertencem a este texto. No entanto, sem pretender fazer aqui aquela avaliação, não poderá ser esquecido que: a constituição da secção de Sociologia da Educação na Sociedade de Ciências da

⁵ Caso de Albano Estrela (1982: 125/6).

⁶ Referimo-nos a Adalberto Carvalho (1988).

Educação foi acompanhada com alguma polémica, entre os seus membros, sobre o seu carácter, relativamente àquilo que a distinguiria da secção equivalente da Associação de Sociologia; a secção na orientação da sua actividade tem procurado continuamente colocar-se numa posição de charneira entre a Sociologia e as Ciências da Educação, designadamente na organização de iniciativas conjuntas com outras secções e Associações; grande parte dos membros desta secção pertencem a outras secções da Sociedade de Ciências da Educação, onde o carácter interdisciplinar está mais vincado (principalmente Política Educativa, Inovação Educativa e Administração Escolar); a origem dos membros que regularmente participam na vida da secção (com sede no Porto) está delimitada geograficamente ao Norte do país, em virtude da escassa possibilidade que lhes foi dada de participar na vida da secção de Sociologia da Educação da Associação de Sociologia (com sede em Lisboa), dado o funcionamento desta, até a constituição da outra secção no Porto, ser totalmente centralizado na capital.

3.2. A utilidade social da Sociologia

Um outro argumento em que Resende e Vieira se baseiam para vincar a necessidade do primado da Sociologia sobre a Educação, decorre do facto de considerarem que o discurso das Ciências da Educação está impregnado de objectivos e pressupostos normativos, morais e ideológicos, em nada compatíveis com aquilo que entendem ser a especificidade das Ciências Sociais. Daí considerarem existirem visões utilitárias e instrumentais da Sociologia (ibidem, 155-157).

Trata-se, neste caso, de uma opinião, dado o carácter geral e não comprovado como, *num primeiro momento*, desenvolvem o argumento, e de uma afirmação que contém a generalidade das Ciências da Educação, e não especificamente a Sociologia da Educação.

Pelo nosso lado, dentro desta interpretação geral, concordamos com a opinião expressa porque entendemos que existem nas Ciências da Educação correntes de pensamento e de investigação que defendem; uma visão instrumental quando as consideram como um espaço de produção de conhecimentos de «engenharia e tecnologia educativa», pressupondo, na linha de um concepção naturalista de Ciência, a possibilidade de nas Ciências Sociais se construírem conhecimentos sobre a realidade educativa com alto grau de previsibilidade de condutas, mecanização de processos e quantificação de resultados; uma visão exclusivamente utilitária quando as vocacionam para a produção de conhecimentos que sirvam a avaliação e o aconselhamento de práticas e políticas educativas, centrados exclusivamente na resolução de problemas sociais e práticos do quotidiano dos actores.

Especificamente, na Sociologia da Educação, não encontramos nenhuma destas concepções⁷. Pelo contrário, o que encontramos são trabalhos que procuram criticar explícita ou implicitamente estas visões e práticas da investigação, designadamente quando analisam e questionam a racionalidade técnica no trabalho do professor e criticam a dicotomização entre problemas teóricos e problemas práticos mostrando como todos os problemas são passíveis de leituras teóricas, mesmo os mais institucionalizados e práticos. Em nossa opinião, a Sociologia da Educação tem contribuído para colmatar a falta de trabalhos empíricos, produzindo-os com objectivos explicativos e compreensivos, objectivos e tipos de trabalhos que nos parece serem relegados para segundo plano quando se produzem políticas e discursos sobre o campo da Educação em Portugal.

Julgamos ser pertinente a questão colocada (enquanto hipótese de trabalho na análise das condições sociais e institucionais de produção dos discursos em Ciências da Educação) por Resende e Vieira quando afirmam que se procura dar um «uso social as Ciências da Educação para a valorização social do professorado» (ibidem, 154). Mas pretender-se-á colocar a Sociologia e os sociólogos acima destes fenómenos comuns à sociedade? Não será inevitável que os sociólogos dêem também (tal como por hipótese os professores também o fazem) um uso social as suas produções científicas que os valorizem como profissionais? Ou preferirão os sociólogos desresponsabilizar-se do uso que é feito do seu conhecimento, correndo o risco de deixar que outros grupos (que eventualmente com eles estão em competição) façam um uso perverso das suas produções sociológicas? Não será este fenómeno inevitável, dada toda a produção científica fazer-se de um lugar e de uma posição de dominação (simbólica) sobre a sociedade? Ou será que se acredita que pelo facto de se

⁷ Trata-se de uma opinião ou uma hipótese de trabalho, pois não fizemos qualquer análise sistemática de obras de Sociologia da Educação. Resende e Vieira dizem que fizeram esta análise, mas como se argumentará, no ponto 4 deste trabalho, não a demonstram.

desempenharem funções profissionais de exclusiva reprodução do corpo profissional dos sociólogos e dos conhecimentos sociológicos institucionalizados em Portugal, isso torna os seus protagonistas imunes a este fenómeno?

3.3. Os limites da imparcialidade da investigação

Julgamos que quando Resende e Vieira se referem ao problema da instrumentalização da Sociologia misturam-no com uma questão de outro tipo. A seguinte citação põe-o em evidência:

«Numa primeira leitura, quer o insucesso escolar, quer a profissão docente, podem ser considerados dois objectos construídos cuja escolha e processo de construção não requerem, por si só, qualquer tipo especial de tratamento epistemológico. A imparcialidade e neutralidade declarada pela posição e natureza do ofício-investigador são julgadas duas condições necessárias e suficientes para inviabilizar qualquer trabalho prévio de desconstrução face a dois problemas que afirmamos nós, só aparentemente e apressadamente se podem impor como autênticos problemas sociológicos» (ibidem, 155).

Deixando de lado, por agora, a primeira frase do parágrafo (que abordaremos no ponto seguinte), a citação sugere-nos as seguintes interrogações: o que são «autênticos problemas sociológicos»? Existem problemas sociológicos que não são autênticos? O que é que distingue os autênticos dos não autênticos? Será que os problemas sociológicos, para serem considerados autênticos, não podem partir de releituras (desobstruções e reconstruções) de problemas práticos? Não se estará a querer estabelecer uma excessiva dicotomização entre problemas teóricos e problemas práticos? O trabalho de desconstrução das categorias do senso comum não terá que ser complementado com um outro que viabilize a sua reconstrução num senso comum mais esclarecido? Ou pelo contrário considera-se que este trabalho de reconstrução do senso comum não está contido no trabalho do sociólogo, condenando os discursos científicos a fecharem-se sobre si próprios? Ao não considerar o trabalho de reconstrução do senso comum não estaremos a condenarmo-nos a ver apenas a negatividade do senso comum e a fechar-nos no etnocentrismo científico⁸?

Por outro lado, o que se critica é o facto da imparcialidade e neutralidade serem apenas declaradas e não conseguidas? Se sim, isso quererá dizer que se admite a possibilidade (se houver trabalho teórico de desconstrução das representações de senso comum) de a Sociologia construir um discurso neutral e/ou imparcial?

Na nossa leitura do trabalho de Resende e Vieira, estas interrogações evidenciam que o problema central colocado é o da neutralidade ou imparcialidade do conhecimento sociológico, pois a sua argumentação vai no sentido de questionar problemas epistemológicos, internos ao campo da Sociologia, evidenciados no modo de construção do conhecimento, e não os problemas da utilização social desse saber. Portanto, existe um pressuposto geral que orienta todo o trabalho que está centrado na possibilidade de se construírem discursos científicos imparciais⁹, que progressivamente se vão expurgando da ideologia¹⁰.

A aparente formulação da possibilidade de se construírem a prazo teorias científicas imparciais é para nós surpreendente. Ela põe em causa o posicionamento epistemológico de que os autores se reclamam, pois, segundo Madureira Pinto e Ferreira de Almeida (1980: 17/8), os objectos científicos das Ciências Sociais fazem sempre parte de matrizes teórico-ideológicas¹¹, dado que para além das condições epistemológicas e teóricas de produção da ciência, terão que ser equacionadas as condições sociais e institucionais que permitem uma

⁸ Estas interrogações decorrem das formulações teóricas de Boaventura Sousa Santos (1992), relativas à necessidade da Ciência fazer uma dupla ruptura epistemológica, que lhe permita, num segundo momento, reconciliar-se com o senso comum, responsabilizando-se pelos efeitos e usos sociais dados aos seus discursos e instrumentos de trabalho e dando-lhe um sentido social emancipatório.

⁹ Esta nossa interrogação parece ser confirmada com a interessante revisão de bibliografia, sobre a teoria das classes e da estratificação social, apresentada por Maria M. Vieira (1994) no 2º Congresso de Sociologia. A autora mostra as limitações ideológicas e virtualidades teóricas de diversas teorias e correntes de pensamento sociológicos e conclui sobre a impossibilidade de ultrapassar a conflitualidade existente entre pensamentos ideológico-teóricos, sendo apenas possível promover o diálogo construtivo entre as diferentes perspectivas, a fim de permitir a parcial articulação entre teorias. Apesar de se traçar este quadro de análise e de se afirmar que não se pretende alcançar a "pureza teórica" (não fosse o leitor pensar o contrário, pois tudo apontava nesse sentido), acaba-se por afirmar, quase como se se tratasse de um lamento: "Talvez o que sempre acabe por existir nas ciências sociais são apenas formações ideológico-teóricas" (ibidem, 181). Porque afirmar "talvez"? Será que se alimenta a expectativa de alguma vez deixar de o ser?

¹⁰ Em todo o texto Resende e Vieira tratam indiferentemente senso comum, ideologia, moral e filosofia.

determinada produção científica. Assim, segundo Augusto Santos Silva (1987: 30/1), tão importante quanto romper com as representações espontâneas do senso comum (naturalismo, individualismo e etnocentrismo) será também importante explicitar e integrar as formulações ideológicas e filosóficas do investigador nas hipóteses teóricas da investigação, para as poder submeter a possível refutação dos factos. Mas, segundo o mesmo autor, a própria questão da ruptura com as representações espontâneas quotidianas não estabelece uma clivagem entre a ciência e o senso comum, mas sim uma oposição relativa.

Ora estas formulações apontam-nos, por um lado, para a coexistência necessária entre teoria e ideologia, e não o total apagamento de uma a favor da outra, e, por outro lado, para o facto das rupturas epistemológicas com o senso comum serem obstáculos epistemológicos internos e não externos a Sociologia (dai não ser um problema de instrumentalização da ciência). Será que Resende e Vieira concordam com esta perspectiva?

3.4. O sujeito da investigação

Estes são problemas com que nós próprios nos temos vindo a questionar no nosso trabalho de investigação¹² e que nos permite, como hipótese de trabalho, afirmar que um discurso científico tem inevitavelmente as marcas ideológicas do seu tempo histórico, que se manifesta, para além das condições sociais que o permitem, na ideologia que está contida na cultura e percurso social do investigador¹³, sem que isso tenha que implicar um discurso moralizador ou ajuizador da realidade social¹⁴. Mesmo quando pretendem ser imparciais, os discursos científicos tem as marcas das ideologias cientistas (tecnocráticas ou de desresponsabilização social) que procuram dissimular o poder simbólico e social deste grupo para legitimar uma determinada interpretação da realidade social.

Relativamente às condições institucionais, será importante não esquecer, também que o facto de muitos sociólogos da educação se inserirem profissionalmente no campo científico, como investigadores e docentes universitários, e, simultaneamente, no campo profissional dos professores, coloca-lhes a responsabilidade social e profissional, dada a posição privilegiada em que se situam, de serem mediadores (tanto na investigação como no ensino) entre aqueles dois campos de conhecimento¹⁵, combatendo mais facilmente o academicismo pedagógico, o formalismo e etnocentrismo científicos e o praticismo profissional dos professores. É claro que esta dupla inserção coloca-lhes também a responsabilidade de se distanciar e criticar as utilizações instrumentais da Sociologia e de serem mais vigilantes quanto ao uso de categorias do senso comum sem o necessário trabalho crítico. Mas dizíamos que seriam mais vigilantes e mais capazes quanto ao etnocentrismo científico quando comparados com os colegas de profissão que têm uma inserção profissional mais limitada, ligada exclusivamente à reprodução institucional da Sociologia.

Assim, por hipótese, qualquer sujeito da investigação (investigador) constrói conhecimentos que, sem comprometerem o necessário distanciamento analítico, relativização da sua cultura e objectivação da sua prática

¹¹ Estes autores formulam uma diferenciação entre os discursos predominantemente teóricos predominantemente ideológicos. Para nós esta fronteira acaba por recolocar o problema, pois aquela diferenciação não pode deixar de ser remetida, mais uma vez, para as condições sociais que permitem institucionalizar e consagrar determinados discursos e obras como científicos ou não.

¹² Entendemos o conceito de percurso social como um espaço limitado de possibilidades de acção (decisões e improvisações) do sujeito, regulado pela interacção social e condicionado socialmente (histórica e estruturalmente) pela interiorização objectivada de um espaço de impossibilidades de acção. Entendemos o conceito de cultura como a construção colectiva de sentidos (explícitos ou implícitos) sobre a realidade social nos contextos de interacção - aprendidos por cada actor sociais a partir da interacção no seu grupo social de pertença e/ou referencia e partilhados desigualmente na interacção em grupos sociais culturalmente heterogéneos - que permite ao sujeito, a partir da reconstrução de um sentido particular, pensar as possibilidades de acção que constituem o seu percurso social e naturalizar as impossibilidades de acção que reproduzem o seu lugar de classe e trajectória sociais.

¹³ Como exemplo desta orientação, para que se compreenda melhor o que pretendemos afirmar, será útil consultar o nosso trabalho sobre o conceito de educação (CARIA, 1992a), onde ao lado de uma tentativa de conceitualização, criando uma rede de relações entre conceitos, deixa-se em aberto a possibilidade de pensar o sentido das transformações das práticas pedagógicas de modo a (ideologicamente) melhor servir a diminuição das desigualdades culturais na escola. Num outro trabalho, sobre a área-escola (CARIA, 1993), vamos mais longe, pois a partir de uma análise empírica sobre representações dos professores, situada teoricamente, retiram-se implicações sobre políticas de organização da escola, explicitando-se, portanto, ideias que poderiam não ter sido explicitadas, mas que por isso não teriam deixado de nos influenciar quando escrevemos o texto. Neste caso, preferimos explicitá-las e integrá-las nas hipóteses de análise empírica.

¹⁴ Esta mediação só será possível de desenvolver se as equipas de sociologia da educação contiverem dentro de si investigadores que nos seus percursos sociais e profissionais contiverem esta heterogeneidade cultural de formação de base, de inserção profissional e interesses de investigação.

¹⁵ Sobre parte desta temática ver as ideias centrais do nosso trabalho sobre as finalidades sociológicas da formação de professores (CARIA, 1992b). Dizemos ideias centrais porque hoje não subscrevemos parte das formulações então escritas (o original que serviu de base a publicação foi escrito em 1988), designadamente quanto a noção de "problema teórico-prático".

de pesquisa, contem um certo comprometimento e implicação no mundo (eventualmente ligada a processos de mudança ou crítica da ordem social) que coloca qualquer sujeito na posição privilegiada de poder descobrir sentidos da realidade que outros, que não têm a sua particular visão do mundo, nem o seu tipo de inserção institucional, não conseguirão construir. Este modo particular de cada sujeito investigar não é no essencial um problema de maior ou menor dominância da ideologia na ciência mas sim do lugar e da posição, de onde é construída a Sociologia.

Este particularismo poderá ser evidenciado em inúmeros aspectos e marcas explícitas do discurso, como sejam, por exemplo: a construção de problemas teóricos a partir quer das problemáticas científicas disciplinares quer da releitura de problemas práticos vivenciados; preocupações e motivações sociais que são elementos de selecção de temas e objectos reais de investigação ou pressupostos que são integrados na forma de hipóteses; modalidades particulares de interacção social e comunicação com os informantes no trabalho de campo que dão um conteúdo específico às relações sociais de investigação; preocupação em reconstruir os problemas sociais à luz das problemáticas teóricas e resultados empíricos.

Retornando ao artigo de Resende e Vieira reconhecemos os riscos epistemológicos que se corre e a vigilância epistemológica acrescida que tem que existir quando se produz uma Sociologia da Educação (em qualquer Ciência Social e não só nas Ciências da Educação) que não pretende divorciar-se totalmente dos problemas práticos e sociais. Mas, ao mesmo tempo, também esperaríamos que os autores reconhecessem e explicitassem nos seus trabalhos os riscos acrescidos que se correm, de não se conseguirem operar duplas rupturas epistemológicas no processo de construção do conhecimento, designadamente quanto ao etnocentrismo científico, se e quando o percurso social e a inserção profissional dos sociólogos estão exclusivamente circunscritas ao campo científico da Sociologia.

Para nós, também não é irrelevante a primeira operação de ruptura epistemológica, pois consideramos que existem diferentes modalidades de a realizar, modalidades essas que podem permitir ou inviabilizar a segunda ruptura, que reconcilie a Sociologia com o senso comum. Será que Resende e Vieira têm esta perspectiva?

4. COMO ORIENTAR O DEBATE?

4.1. A caracterização do conflito

O que mais nos distancia de Resende e Vieira está no modo e estilo como estes colegas sociólogos caracterizam as divergências de perspectivas identificadas no seu trabalho. Embora afirmem que "a existência de concepções diferenciadas e por vezes antagónicas fazem parte integrante da história de qualquer ciência" (ibidem, 150) e que "o seu confronto (das concepções) é benéfico" (idem), aparentemente, para os autores, o conflito existente e a discussão que procuram desenvolver não é entre colegas de profissão, com igual dignidade pessoal e científica, pois do seu ponto de vista o que está em causa são questões tão essenciais que o trabalho dirige-se a outros, tratando-se de um conflito de outro tipo; vejamos nas palavras de Resende e Vieira (1993) como são qualificados aqueles que criticam:

"Se no seu interior (no campo de cada ciência) se cruzam propostas concorrenciais de imposição da definição mais legítima, como aliás é inerente ao funcionamento de qualquer campo social, tal não significa que todo e qualquer alvitre seja automaticamente acolhível. (...) Reportando-nos à Sociologia, estamos em crer que o problema subjacente à multiplicidade de conotações que lhe são atribuídas, particularmente no âmbito da Sociologia da Educação, reside num desigual conhecimento quanto à verdadeira identidade desta ciência revelado por aqueles que entre nós se dedicam tanto à sua produção como à sua transmissão".

"Defendemos - e esta é a nossa tese - que a Sociologia da Educação não constitui uma terra de ninguém fluída e tendencialmente disponível para infinitas apropriações, local de *missionário acolhimento* a todos os que, no campo de educação se sentem fustigados por perseguições institucionais ou outras, via conjuntamente escolhida para *projectos de rápida ascensão académica* dadas as vantagens comparativas de um saber ainda raro e pouco controlado, ou espaço eleito, por ser institucionalmente reconhecido e por ter óbvias relações com o social, para a livre experimentação e intervenção empenhada, sem forçosamente ser sociologicamente informada" (ibidem, 151).¹⁶

A que "alvitres", a que rápidas ascensões e a que automatismos e missionarismo de acolhimento se referem? Estão a pretender caracterizar os criticados como oportunistas e arrivistas?

¹⁶ Os itálicos são nossos.

Quem são os criticados que desconhecem a "verdadeira identidade desta ciência" e que tem trabalhos publicados? Estão a pretender caracterizar os criticados como ignorantes? Colocar a questão em termos da verdade e da falsidade, não denuncia um juízo de valor que empobrece (evita?) a argumentação?

A estes aparentes qualificativos junta-se um exercício paternalista, onde se procura dar uma "lição de manual" aos ignorantes e confusos sobre o "bem fazer sociológico"¹⁷. A que se deve esta preocupação de se superiorizar aos seus interlocutores?

Nestes termos, as críticas formuladas não dão conta de diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas mas sim de uma diferença essencial: os verdadeiros e os falsos sociólogos da educação.

É este estilo de discurso e de aparente qualificação dos outros que reprovamos totalmente. Por muita razão que se possa reconhecer no conteúdo dos argumentos, o estilo de discurso, neste caso, denuncia a intenção de não querer fazer um debate, pois se na prática se recusa tratar os criticados num plano de igualdade, não se deixa espaço para o confronto e troca de pontos de vista. Porque não optar por uma argumentação que questione, duvide, problematize ou mostre limitações nas produções sociológicas de outros, em vez de desqualificar os criticados?

Procurando colocar-nos na perspectiva desqualificadora de Resende e Vieira, em vez de apelarem a instâncias controlo sobre o trabalho dos "ignorantes" (diz-se que o saber em causa é raro e pouco controlado), seria mais interessante os autores reflectirem sobre os modos práticos de construção do saber sociológico de que eles próprios têm sido protagonistas nos seus trabalhos de investigação, para assim "ensinarem construtivamente" e não correrem o risco de um leitor desatento e pouco informado pensar que a epistemologia que subscrevem tem um carácter normativo e uniformizador.

4.2. Demonstração da análise?

É claro que esta nossa apreciação poderia ser menos crítica se os autores provassem pela análise das obras e produções sociológicas que são objecto de análise que os seus argumentos tinham toda a consistência. No entanto, não é isso que, na nossa leitura, verificámos.

O objectivo é como dizem fazer uma "desmontagem sincrónica das formas e dos processos de produção e transmissão" (ibidem, 149), considerando "alguns dos traços dominantes" (ibidem, 155) dos actuais caminhos da Sociologia da Educação, evitando inventariar temas e objectos. Para este fim elegem dois temas: o insucesso escolar e o professorado.

O objectivo é, no mínimo, ambicioso e corajoso e só por isso de aplaudir, como no início deste texto dissemos. No entanto, fica-nos a dúvida se o terão cumprido, senão vejamos:

- a) se se pretende uma desmontagem de processos, onde é que ela se encontra? Onde é que está a análise sistemática de alguma produção sociológica que se possa reconhecer como uma desmontagem de argumentos, pressupostos, hipóteses, resultados empíricos, etc.? Se existem trabalhos realizados por sociólogos que cometem o erro de considerar que "quer o insucesso escolar, quer a profissão docente, podem ser considerados dois objectos construídos cuja escolha e processo de construção não requerem, por si só, qualquer tipo especial de tratamento epistemológico", onde estão as citações que provem ou pelo menos indicem, a qualquer leitor informado, a justeza das críticas de Resende e Vieira?
- b) como é que se pretende dar conta de traços dominantes, quando apenas são referenciados 5 trabalhos de três autores? E os outros? Será que se entende que tais trabalhos e autores são os mais relevantes da Sociologia da Educação? Com que base não se considerou outros trabalhos, se se pretendia captar traços dominantes e não simplesmente dar exemplos?
- c) se se pretende analisar os caminhos da Sociologia da Educação porque é que se conclui sobre o tema do insucesso escolar a partir de um único trabalho (Benavente, 1991) que contém na sua análise, por

¹⁷ Dizemos de "manual" porque a argumentação desenvolvida, quando se refere as fases lógicas de construção da investigação é de um grande elementarismo, dado entregar-se a um exercício descritivo sobre os procedimentos a ter a partir de uma obra de carácter didáctico sobre o assunto, como se se estivessem a dirigir a alunos de Sociologia.

um lado, obras não científicas e, por outro lado, obras científicas de carácter genérico e não específico à produção sociológica?

5. CONCLUSÃO

Pensamos que provavelmente o que Resende e Vieira conseguem é, por um lado, a identificação de hipóteses críticas sobre tendências epistemológicas que percorrem as Ciências da Educação em Portugal e, por outro lado, um alerta para os usos perversos que a Sociologia da Educação pode ser objecto naquele espaço pluridisciplinar.

As interrogações, dúvidas e hipótese que colocámos pretenderam deixar em aberto as seguintes questões:

- a) possibilidade e condições para a Sociologia da Educação contribuir para a construção de uma nova matriz teórica disciplinar em parte do espaço actualmente ocupado pelas Ciências da Educação;
- b) modalidade de (des)uso social da Sociologia no espaço das Ciências da Educação e consequente corresponsabilização dos sociólogos nesse processo social;
- c) deontologia da abordagem crítica de trabalhos de colegas sociólogos;
- d) modalidades, limitações e riscos na articulação teórica/epistemológica de problemas teórico/disciplinares e problemas sociais e práticos;
- e) influência do percurso social e cultura do investigador no processo social de investigação de que é sujeito.

Foi também nosso objectivo construir um discurso que, contendo elementos variados de auto-reflexão no tratamento dos vários temas, abrisse espaço para um debate mais alargado, *não inibindo outros* de dar a sua contribuição.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENAVENTE, Ana, 1991: "Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas". In: *Ciências da Educação em Portugal - situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 53-73.
- CARIA, Telmo H., 1992a: "Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias", *Sociologia - problemas e práticas*, nº 12, pp. 171-184.
- CARIA, Telmo H., 1992b: "As finalidades sociológicas da educação na formação de professores". In: Esteves e Stoer, *A sociologia na Escola - professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento; pp. 259-276.
- CARIA, Telmo H., 1993: "Que sentido e que organização para a Área-escola?", *Educação Sociedade e Culturas*, nº 3 (no prelo).
- CARIA, Telmo H., 1994: *Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico numa escola básica 2/3* (no prelo).
- CARVALHO, Adalberto D., 1988: *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto, Afrontamento.
- ESTRELA, Albano C., 1982: "Pedagogia ou Ciências da Educação?", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. XVI, 125-131.
- PINTO, J. Madureira; ALMEIDA, J. Ferreira, 1980: *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- RESENDE, José M. e VIEIRA, Maria M., 1993: "As desconstruções de uma prática: do saber fazer em Sociologia", *Fórum Sociológico*, nº 2, pp. 147-167.
- SANTOS, Boaventura S., 1989: *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, Augusto S., 1987: "A ruptura com o senso comum nas Ciências Sociais". In: Pinto e Silva (orgs), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 29-53.
- STOER, Stephen, 1988: "Sociologia da Educação e formação de professores", *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 6, pp. 75-90.
- VIEIRA, Maria M., 1993: "Elites? Classes superiores? Classes dominantes? Reflexões em torno de conceitos". In: *Estruturas Sociais e Desenvolvimento - Actas do 11 Congresso Português de Sociologia*, vol. 11. Lisboa: Fragmentos, pp. 568-585.