

Organização
Secção de Sociologia da Educação da
Associação Portuguesa de Sociologia

Co-organização
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE)

Lisboa, 23 e 24 de Janeiro de 2009

Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea

2ª Edição

Adenda

Local

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE)

Apoios

FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA



DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



CENTRO DE INVESTIGAÇÃO
E ESTUDOS DE SOCIOLOGIA



INSTITUTO CERVANTES DE LISBOA



CAIXA GERAL DE DEPÓSITOS



Embaixada dos E.U.A.



Encontro

Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea

Local

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Data

23 e 24 de Janeiro de 2009

Comissão Organizadora

*Pedro Abrantes (coord.), Ana Diogo, Alexandra Aníbal,
Rosa Moinhos, Hugo Mendes, Tiago Caeiro e Luísa Quaresma*

Comissão Científica

*António Firmino da Costa, Almerindo Janela Afonso,
João Teixeira Lopes, Pedro Silva e Maria Manuel Vieira*

Organização

Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia

Co-organização

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE)

Apoios

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Embaixada dos Estados Unidos da América
Instituto Cervantes
DGIDG/Ministério da Educação

Sobre as actas (2ª edição)

ISBN: 978-972-95945-6-4

Editor: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia

Publicação electrónica

2 volumes

Novembro de 2009

Sobre a adenda

Por lapso da edição, o texto de Hugo Mendes, “O educuês, os seus críticos e a sociologia da educação: como explicar e ultrapassar a ‘barreira de fogo’”, recebido a 21 de Maio de 2009, não foi incluído no volume I das actas, facto que lamentamos e pelo qual pedimos publicamente desculpa ao autor. De modo a completar a colecção, decidi incluir-se, portanto, o texto numa adenda às actas.

Adenda.

[OT 9] Desafios e oportunidades da sociologia da educação

Dia 24, 9h30 | Sala C609

O eduquês, os seus críticos e a sociologia da educação: como explicar e ultrapassar a “barreira de fogo”

Hugo Mendes

CESNOVA, FCSH-UNL

Resumo

Durante a década de 90 do século XX, num momento-chave do processo de universalização do ensino básico e de massificação do ensino secundário, ganhou visibilidade pública uma ideia crítica da organização, práticas e discursos do sistema educativo português: o “eduquês”. Colocado em circulação por vários actores dos meios académicos e intelectuais próximos do campo mediático, rapidamente se transformou na qualificação favorita de um conjunto de representantes de uma posição político-ideológica conservadora sobre a escola democrática.

Quase hegemónico na avaliação publico-mediática que é feita do ensino não-superior em Portugal, o “eduquês” tem passado ao lado da reflexão crítica das ciências sociais, e em particular da sociologia da educação. Esta comunicação pretende reflectir sobre este fosso entre o discurso científico-social e o discurso mediático (ainda que produzido por alguns cientistas sociais) sobre a escola, fazendo uso da análise de alguns textos centrais na difusão do discurso e de conteúdos mediáticos dos últimos anos. O “eduquês” será analisado na dupla dimensão do discurso: a ideológica e a cognitiva. O “eduquês” existe efectivamente nas práticas e discursos dos actores e tem impacto na organização das instituições educativas? Ou trata-se de uma ficção construída pela projecção de preconceitos ideológicos conservadores em relação à escola democrática? E na medida em que a ideia tem alguma validade cognitiva, o que o caracteriza para além do impressionismo da sua caracterização mediática, e quais são as suas consequências efectivas para a qualidade do ensino e da aprendizagem?

Estas são algumas das questões a que a sociologia da educação devia começar a dar resposta, na tentativa de qualificar o debate público-mediático sobre educação em Portugal, hoje quase monopolizado pelo discurso do “eduquês”.

1. Introdução¹

Este texto parte de duas perplexidades. A primeira, a constatação de que a discussão público-mediático sobre educação é dominada pela crítica a uma corrente que ganhou a etiqueta pública de *eduquês*. Esta expressão - atribuída ao ex-ministro da Educação Marçal Grilo - é o que muitos críticos apelidam a um conjunto de “novas pedagogias” e faz uma crítica generalizada e indiferenciada aos “métodos activos”, ao “ensino individualizado” ou “centrado no aluno”, ou da “pedagogia diferenciada”. O *eduquês* é visto pelos seus críticos como a «*ideologia dominante*» (Crato, 2006a:57) nas instituições educativas - mas a ideologia dominante nos meios de comunicação é sem dúvida o já banalizado discurso anti-*eduquês*.

Segunda perplexidade: o papel discreto, para não dizer quase inexistente, da sociologia da educação - mas também das ciências da educação, as principais visada pelos críticos² -, neste debate, que acaba por ser monopolizado por personalidades reconhecidas académica e/ou mediaticamente, mas sem investigação específica na área. Esta situação não é exclusiva de Portugal; há uma década, Queiroz (2000) afirmava sobre a realidade francesa que existia uma «*fronteira de fogo*» entre o trabalho das ciências sociais - em particular a sociologia - e as críticas de que as novas pedagogias eram alvo na esfera pública. Talvez a situação tenha mudado um pouco em França - aumentou pelo menos a participação da sociologia no debate público sobre em educação -, mas o diagnóstico de Queiroz assenta bem a Portugal de hoje³.

O presente texto tem dois pontos de partida. Em primeiro lugar, a posição do autor na discussão em causa é agnóstica: o argumento essencial não é que o *eduquês* existe ou se, pelo contrário, não passa de uma caricatura; ou se as “novas pedagogias” estão certas e os seus críticos errados. A questão fundamental é que esta discussão, tal como tem decorrido na última década em Portugal, versa sobre um tema demasiado sério para ser deixado ao impressionismo do senso comum, à demagogia mediática e às modas do mercado editorial. Em segundo lugar - e este ponto liga-se ao anterior -, as ciências sociais, e a sociologia em particular, têm uma responsabilidade em tornar este debate mais qualificado. Embora já tenha expirado o tempo em que a sociologia se definia como *destruidora de mitos* (Elias, 1999), não passou a ideia de que tem uma responsabilidade pública e cívica na participação em debates que mobilizam discursos sobre a vida social, em particular no questionamento de asserções que, avançadas nesses debates, são muitas vezes mais ideologicamente “correctas” do que empiricamente robustas.⁴

O texto procura fazer duas coisas. Primeiro, apresentar de forma esquemática uma proposta de grelha para uma análise do discurso sobre o *eduquês*, de modo a conferir alguma ordem e inteligibilidade aos escritos que proliferam sobre o tema. Segundo, depois de reflectir sobre o silêncio da sociologia da educação deste debate, elencar as questões que podem constituir uma pequena agenda de investigação a ser levada a cabo pelo que podemos chamar *sociologia dos dispositivos pedagógicos*.

2. O discurso de crítica ao “eduquês”

Para a apresentação esquemática que se segue, mobiliza-se o conceito de *discurso*⁵, que pode ser visto como sendo constituído por três dimensões: a *retórica*, a *cognitiva* e a *ideológica* (ver quadro).

¹ Várias temáticas abordadas neste texto beneficiaram de discussões com Mariana Vieira da Silva ao longo de mais de dois anos. Agradeço ainda os comentários críticos de Cristina Marinho sobre o uso e análise do conceito de “discurso”, bem como as observações de Pedro Alcântara da Silva. Este texto, naturalmente, responsabiliza apenas o seu autor.

² A excepção que confirma a regra é o livro de Magalhães e Stoer (1998), *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*, em resposta ao livro de Mónica (1997) do ano anterior, intitulado *Filhos de Rousseau*.

³ Sobre o debate no contexto britânico, ver Darling (1993).

⁴ Ver, por exemplo, Burawoy (2005) e Brown (1989).

⁵ Não é possível neste texto aprofundar a justificação da mobilização do conceito de discursos. Este uso relativamente flexível - e necessariamente menos desenvolvido do que poderíamos encontrar se mobilizássemos os instrumentos desenvolvidos

Dimensão do <i>discurso</i>	Conteúdo	Áreas disciplinares
Retórica	O que é dito/argumentado explicitamente; corpo principal do discurso	Sociologia dos problemas sociais; análise do discurso; retórica clássica
Cognitiva	Fundamentos epistemológicos – teóricos – empíricos do que é defendido	Sociologia do campo específico em análise
Ideológica	O que não é dito e o que o sociólogo interpreta, reunindo elementos de prova que identifiquem a o significado inscrito configuração ideológica de base	Sociologia do conhecimento; sociologia da cultura; sociologia da produção de discursivos

O ponto de partida é que os argumentos críticos das ‘novas pedagogias’ partilham um *fundo discursivo comum* (Lahire, 1999:18), tanto mais importante quanto a expressão *eduquês* não é usada sempre e por todos no debate público. Fundamental, porém, é a transversalidade dos argumentos e das tomadas de posição que a circulação ao longo dos anos transformou em lugares comuns, indicadores da formação de um discurso minimamente coerente, autónomo, identificável e, ainda que modo difuso, ideologicamente ancorado: a constituição de um fundo discursivo comum beneficia da existência de fundo ideológico comum que predispõe - no sentido de *disposições discursivas* - os actores a partilhar uma mesma visão de um problema.

Ao mesmo tempo, é porque existe essa sobreposição entre o fundo discursivo comum - visível na dimensão *retórica* do conceito - e um nível mais claramente *ideológico* que é importante isolar uma dimensão *cognitiva* no conceito de discurso, uma espécie de camada intermédia que evita interpretações sobre-ideológicas do que é explicitamente afirmado⁶.

2.1 Dimensão retórica

A leitura dos escritos em jornais, revistas e livros⁷ permitir-nos-á resumir os argumentos principais do discurso anti-*eduquês* desenvolvidos na última década. Este revela-se crítico: da concepção, da linguagem e das práticas pedagógicas (desvalorização do raciocínio abstracto, nivelamento por baixo da exigência); da didáctica e do currículo (a ausência dos “conhecimentos básicos” da língua e da matemática nos currículos, substituídos por “competências”); do suposto laxismo do actual sistema de avaliação, que tem - alega-se - pouco exames e não distingue nem incentiva os melhores; da dimensão político-organizacional do sistema educativo (que traduz a concepção da política educativa numa linguagem político-administrativa do Ministério da Educação).⁸

pelo campo da análise de discurso (por exemplo, Fairclough, 2003) – inspirou-se, ainda que à distancia, no uso feito por Bernard Lahire no seu trabalho sobre o discurso sobre a iliteracia em França (1999).

⁶ E que, em ultima análise permite que haja debate entre diferentes discursos sem que este se reduza a uma troca de acusações, mais próximo da guerrilha ideológica do que crítica científica.

⁷ Veiculado por um conjunto de autores de que se destacam nomes como os de Nuno Crato, Maria Filomena Mónica, António Barreto, Santana Castilho, Carlos Fiolhais, Desidério Murcho, Gabriel Mithá Ribeiro, Guilherme Valente, José Manuel Fernandes, Henrique Monteiro ou Helena Matos. Na bibliografia encontram-se referências – sem o objectivo de exaustividade – a escritos de alguns destes indivíduos.

⁸ Fiolhais (2002) procurou resumir os argumentos do ‘eduquês’ num curto glossário: «*Concepção instrumental da educação: ‘aprender a aprender’, ‘aptidão para o pensamento crítico’, ‘aptidões metacognitivas’, ‘aprendizagem permanente’. Desenvolvimentalismo romântico: ‘aprendizagem ao ritmo dos alunos’, ‘escola centrada na criança’, ‘diferenças individuais dos alunos’, ‘estilos individuais de aprendizagem’, ‘inteligências múltiplas’, ‘ensinar a criança e não a matéria’. Pedagogia naturalista: ‘construtivismo’, ‘aprendizagem cooperativa’, ‘aprendizagem por descoberta’, ‘aprendizagem holística’, ‘método de projecto’, ‘aprendizagem temática’. Antipatia ao ensino de conteúdos: ‘os factos não contam tanto como a compreensão’, ‘os factos ficam desactualizados’, ‘menos é mais’, ‘aprendizagem para a compreensão’.*».

2.2 Dimensão ideológica

À dimensão retórica, a crítica de recorte mais ou menos sociológico pode simplesmente ignorar a dimensão cognitiva do discurso visado e partir imediatamente para um escrutínio da sua dimensão ideológica. Assim, às críticas acima listadas ao *eduquês*, o analista, notando que os seus autores se movem no interior das fronteiras de um *cluster* mediático de inclinações ideológicas específicas⁹, poderá afirmar que os que as avançam:

- *têm dificuldade em aceitar uma escola democrática, cujo objectivo é garantir uma escolaridade o mais longa possível para todos e não a formação de elites, objectivo da escola de um passado que é, aliás, muitas vezes idealizado (como na tese da redução histórica do nível de qualidade e de exigência do ensino);*
- *esquecem que a pedagogia como movimento organizado de reflexão e prática nasce quando a cumplicidade comunicativa de classe, que garantia uma plataforma linguístico-cultural para a transmissão de conhecimentos numa escola para elites, se depara com a admissão de novos públicos na escola, socialmente mais heterogéneos e sem os mesmos recursos culturais, sociais e económicos de partida.*
- *procuram construir uma coligação negativa entre as críticas oriundas da esquerda republicana à direita liberal (da “escola dos professores” à “escola dos profissionais” (Meirieu, 1995:45)): os primeiros pensam que o eduquês representa um facilitismo que impede as crianças de aceder às obras mais importantes do património cultural e científico da humanidade; os segundos acham que não prepara os jovens para o mundo real do mercado de trabalho e das competências e responsabilidades necessárias;*
- *exploram as dúvidas das classes médias sobre a escola pública, promovendo uma imagem que esta não tem qualidade suficiente (incentivando-as a optarem pela escola privada).*

2.3 Dimensão cognitiva

Não é possível, porém, ficar pela crítica da dimensão ideológica do discurso, uma vez que este tem uma dimensão *cognitiva* que lhe é irreduzível. A crítica ao *eduquês* não pode, por outras palavras, ser tratado como uma espécie de epifenómeno de uma ideologia social e educativa conservadora - embora haja poucas razões para duvidar que essa ideologia explique grande parte da proliferação e adesão ao discurso anti-*eduquês* -, pelo que é preciso levar a sério a argumentação e a base empírica (se existente) invocados em sua defesa.

A dimensão cognitiva tem uma componente teórica e uma componente empírica. No que toca à primeira, o discurso anti-*eduquês* não se limita a criticar, mas contrapõe uma abordagem pedagógica alternativa considerada mais eficaz. A sua proposta defende: uma concepção fundacional e humanista da educação; abordagens pedagógicas explícitas e directivas; a aposta no desenvolvimento das capacidades de raciocínio abstracto e na memorização; que as competências são secundárias em relação aos conhecimentos fundamentais; e que ensinar os conteúdos das disciplinas é sempre mais importante do que um qualquer método pedagógico. Estas ideias - divulgadas na imprensa, mas também em revistas de grande tiragem, revistas de associações científicas ou livros - são por vezes fundamentadas a partir de discussões, ainda que curtas, de um teor próximo do académico (por exemplo, Araújo, 2006), que remetem por vezes para livros de divulgação e/ou a artigos científicos.

Mais importante para a presente discussão é a componente empírica do discurso anti-*eduquês*. É este validado por estudos e demonstrações empíricas minimamente claras? É curioso que o que salta imediatamente à vista da literatura anti-*eduquês* é a ausência de preocupação com a demonstração empírica do que se afirma, como se a crítica, por vezes caricatural, fosse o suficiente para estabelecer o trabalho de

⁹ Por exemplo, SIC e TVI no mundo da televisão, *Expresso* e *Público* no da imprensa, Gradiva e Relógio d'Água no editorial.

uma qualquer prova. Por exemplo, Nuno Crato, o autor que mais se tem distinguido na crítica do *eduquês*, produz *textos* que são comentários de outros *textos*, o que não deixa de ser curioso para um crítico do pós-modernismo, corrente acusada de considerar que o mundo é feito de *textos* e não se dá ao trabalho de estudar empiricamente os fenómenos sobre os quais discursa¹⁰. No entanto, entre os textos que Crato cita e a acção pedagógica em sala de aula vai uma distância razoável (que o autor, diga-se, por vezes admite); os textos citados devem guiar a acção dos professores, mas a distância entre o *teaching in the books* e o *teaching in action* leva a questionar o interesse em analisar o primeiro elemento sem analisar o segundo. Afinal, os pedagogos são sensíveis ao facto dos docentes realizarem um «trabalho de ajustamento das suas representações e as produções culturais e práticas vividas» (Dupriez e Cornet, 2005:66); e por muito definidos que sejam os ideais-tipo ensinados nos manuais, «os professores que adoptam totalmente a 'pedagogia da autonomia' ou, inversamente, a 'pedagogia frontal e directiva' não são os mais numerosos, e a compreensão das realidades pedagógicas num estado mais individualizado dá uma imagem mais ambivalente do estudo que privilegia a reconstrução ideal-típica (e necessariamente caricatural) de universos pedagógicos relativamente coerentes» (Lahire, 2005:327-8). Dada a complexidade do quotidiano do trabalho docente, não só não é óbvio que o *eduquês* encontre tradução unívoca nas práticas pedagógicas, como falta aos seus críticos uma sistemática confirmação empírica que tal se passe. Este é o problema a que alude David Justino (2006:51, 53-4) em comentário a Anthony O'Hear, crítico da influência do *eduquês* em Inglaterra:

O problema, de difícil resolução, está em saber até que ponto [as teorias educativas inspiradas no romantismo e educação centrada na criança] afectaram ou não as práticas pedagógicas nas escolas portuguesas [...] Como é que a partir daqui [da teorias filosóficas e educativas] se chega às aprendizagens é já outro problema que a experiência nos tem ensinado ser de difícil superação face à desregulação manifesta do nosso sistema de ensino. A forma como os professores apreendem estas orientações e, acima de tudo, a sua capacidade de as operacionalizar é algo que tem escapado aos próprios interessados. [...] É urgente fazer uma avaliação exaustiva da formação inicial e contínua dos professores. Sem ela apenas poderemos especular sobre o que é e como se 'pensa' a educação em Portugal. Continuar a identificar esse pensamento como uma ideologia dominante, inclui-lo e identificá-lo com as ciências da educação ou situá-lo nos gabinetes do Ministério da Educação é redutor e eventualmente mistificador da realidade educativa.

Deste modo, é legítimo questionar se os métodos pelo discurso anti-*eduquês* são sempre e necessariamente menos eficazes. Vejamos, por exemplo, para o caso da Finlândia, que é hoje, depois dos resultados nos inquéritos PISA - onde fica sempre nos lugares de topo, exibindo uma elevada compressão de resultados e uma muito baixa percentagem de alunos com dificuldades - um país para o qual todos olham (Robert, 2008). À luz da presente discussão, vale a pena transcrever duas passagens do seu *National Core Curriculum for Basic Education* (2004):

A aprendizagem resulta da actividade intencional dos alunos, na qual eles tratam e interpretam os elementos da aprendizagem na base da estrutura dos seus conhecimentos pré-existentes. Mesmo que os princípios gerais da aprendizagem sejam os mesmos para todos, a aprendizagem depende dos conhecimentos anteriormente construídos pelo aluno, da sua motivação e dos seus hábitos de aprendizagem e de trabalho. A aprendizagem que ocorre através da cooperação interactiva favorece a aprendizagem individual. Sob todas as formas, a

¹⁰ Idêntica pouca preocupação com o trabalho da demonstração empírica é evidente em outras asserções do autor – quando, por exemplo, escreve que, em Portugal, a adesão a pedagogias ‘extremistas’ é hegemónica, e que estas têm sido aplicadas de forma ‘radical’: «O construtivismo extremo defende que só vale se for construído pelo estudante, desprezando a transmissão de conhecimentos. A teoria das competências, nesta forma extrema como tem sido aplicada em Portugal, diz que o conhecimento por si não vale – só vale se for transformado em acção. Tudo isto são radicalismos, de correntes pedagógicas que não fazem esse equilíbrio que defendemos. Quando estamos a fazer uma síntese das ideias diversas, estamos a dizer que nenhuma delas está certa por si só» (2009:28). Não há preocupação em fundamentar empiricamente a opinião; citar alguns livros e documentos de forma avulsa não chega para provar a tese.

aprendizagem é um processo activo e orientado para um fim que inclui a resolução de um problema de forma independente e colectiva. A aprendizagem é contextual, pelo que especial atenção deve ser prestada à diversidade do ambiente de aprendizagem (...). O ambiente de aprendizagem deve apoiar o crescimento do aluno e a aprendizagem do aluno. Deve ser física, psicológica e socialmente seguro, e deve ser saudável. O objectivo é aumentar a curiosidade e a motivação do aluno para aprender, e promover a sua postura activa, a sua autonomia e criatividade, oferecendo desafios e problemas interessantes. O ambiente de aprendizagem deve orientar o aluno na definição dos seus objectivos e na avaliação das suas acções. Aos alunos deve ser dada a hipótese de participar na criação e desenvolvimento do seu ambiente de aprendizagem.

Esta é sem dúvida a linguagem do *educuês*, sendo fácil reconhecer a marca das teses construtivistas de Piaget e de Vygostky. Fica por explicar como é que, se o *educuês* tem consequências tão negativas para a aprendizagem dos alunos, os alunos finlandeses podem obter tão bons resultados. Só a investigação empírica pode ajudar a explicar estes fenómenos. A crítica assente na polémica mediática produz efeitos de *real* - influenciando a opinião pública - mas está longe de produzir efeitos de *conhecimento*.

3. Motivos de um silêncio

A primeira parte do texto questionou a robustez analítica, mas sobretudo a empírica do prolixo discurso anti-*educuês*. Na segunda, a atenção vira-se para o relativo silêncio da sociologia da educação: por que motivo(s) tem ela ficado de fora do debate sobre a eficácia das estratégias e práticas pedagógicas, deixando o campo aberto para os inimigos do *educuês* monopolizarem o debate? Avanço duas hipóteses:

- a) ***Inserção institucional da sociologia da educação.*** Um olhar breve sobre a realidade britânica pode lançar luz sobre a situação portuguesa. Num comentário sobre a sociologia da educação daquele país, Dale (2001:10-12) refere que o facto de os sociólogos terem encontrado abrigo profissional nas escolas de formação de professores influenciou a sua agenda de investigação: esta inserção institucional gerou uma cumplicidade ideológica com os professores e dificultou a tarefa dos primeiros na análise do trabalho dos segundos¹¹. Neste contexto, é menor a inclinação para estudar questões que tematizem a diferença de qualidade entre docentes. Reynolds é lapidar: *«ficámos para trás no trabalho sobre professores e o ensino pela nossa falta de vontade para confrontar a questão da diferença entre professores. Quando começou, a investigação sobre a eficácia das escolas precisou de lutar contra a falta de vontade em permitir a comparação entre elas (...) Embora a diferença de eficácia entre indivíduos e entre departamentos seja um elemento fundamental (...) o facto de termos de estudar os professores eficazes por comparação aos não eficazes tem sido claramente difícil de lidar política e interpessoalmente»* (2002:72). Vale a pena perguntar se um processo semelhante não ocorreu também em Portugal, e se a inserção institucional dos sociólogos nas escolas superiores de educação não inibiu o desenvolvimento de linhas de investigação que colocassem questões difíceis aos professores, relativas, por exemplo, à qualidade das estratégias e práticas pedagógicas no espaço máximo da sua autonomia, a sala de aula.
- b) ***Divisão disciplinar do trabalho científico.*** Existe uma divisão do trabalho científico entre a sociologia da educação e disciplinas como as ciências da educação, a psicologia e a pedagogia. Não só estas se ocuparam, historicamente, das dimensões normativas do ‘como melhor ensinar’, como produziram trabalhos mais aprofundados ao nível micro da actividade docente na sala de aula. Ora, esta divisão do trabalho tem o efeito de desarmar a sociologia no debate sobre a eficácia das estratégias e técnicas pedagógicas (ou seja, do *educuês*).

¹¹ Moore (1996:158) vai mais longe ao afirmar que a disciplina está *«orientada para os interesses dos profissionais»* do ensino.

É verdade que a sociologia da educação não está necessariamente desarmada nesta dimensão: se nos anos 60 foi a análise dos processos de reprodução que deu um impulso a este campo disciplinar, o seu pluralismo teórico-metodológico permitiu que, no último terço de século, fossem feitos avanços na compreensão do nível meso ou organizacional, de arquitectura ou gestão do sistema, com o estabelecimento escolar a servir como unidade de análise¹²; e que, ao nível micro, ganhasse maturidade a tradição de trabalhos na linha do interaccionismo social e da etnometodologia (ainda que por vezes mescladas com análises próximas da teoria crítica e do paradigma foucaultiano).

Porém, esta última linha de trabalhos, potencialmente mais útil pelo nível de análise que privilegia, está pouco preparada para responder a questões de cariz avaliativo. Dadas as suas origens humanistas, a atenção conferida a questões como a produção do sentido, e, sobretudo, a sua indiferença a questões normativas, foi sempre reduzida a atenção destes trabalhos à questão de *eficácia dos processos de ensino e aprendizagem*, tidas como preocupações *positivistas*¹³. Este mesmo anti-positivismo e uso de análises qualitativas dos paradigmas hermeneúticos alimentaram o trabalho das ciências da educação (Esteves, 2007:155-6), o que agudizou o *paradoxo* para o qual se pretende chamar a atenção: as disciplinas que se debruçaram mais de perto sobre as estratégias e práticas pedagógicas, com influência efectiva na formação de professores e na actividade docente, cultivam uma postura a-normativa e não-avaliativa; a sociologia, que podia trazer um *apport* avaliativo sobre a eficácia das estratégias e práticas de ensino na sala de aula, debruçou-se sobre outros objectos, talvez com a justificação que essa não era a sua jurisdição cognitiva. Como resultado, *quando emerge o discurso anti-eduquês, a sociologia depara-se com poucos recursos para entrar no debate de forma qualificada*.

Esta situação, porém, tem progressivamente mudado, em boa parte devido à importância que têm ganho, nas últimas duas décadas, as linhas de investigação em torno do *efeito-turma* e o *efeito-professor*, que disputam às abordagens mais qualitativas o nível de análise mais micro. Ainda que sem particular expressão em Portugal, estas parecem ser abordagens privilegiado para discutir de modo empiricamente fundamentado as questões levantadas sobre o *eduquês*. Recensões de literatura dos universos anglófono (Reynolds, 2002) e francófono (Bressoux, 1994; 1995; 2000) dizem que a maioria dos estudos aponta para que o *efeito-professor* e o *efeito-turma* sejam mais importantes que o *efeito-escola*; e que, de entre os dois primeiros, o *efeito-professor* é mais importante que o *efeito-turma* (Felouzis, 1997). Quanto mais caminhamos do nível *meso* para o *micro* - da *escola* para a *turma*, e desta para a relação *professor-aluno* -, maior parece ser a capacidade explicativa dos resultados escolares.

Mesmo sendo expectável que este efeito varie entre países, como os relatórios PISA mostram¹⁴, este interessante argumento vai contra a intuição macrosociológica de que as escolas e os professores pouco podem fazer senão reproduzir as desigualdades iniciais dos alunos, numa atitude antecipatória que funciona como uma ‘profecia que se realiza a si própria’. Se ao nível da sala de aula o *efeito-professor* mostra a eficácia distinta de diferentes estratégias e práticas de ensino e o seu potencial *multiplicador* nas aprendizagens, estas são boas notícias para as políticas educativas que apostam na formação de professores e em medidas que dão às escolas mais autonomia na gestão do corpo docente.

4. Usos de uma sociologia dos dispositivos pedagógicos

Os mesmos estudos internacionais que colocam a Finlândia no topo da tabela mostram que Portugal não se encontra bem classificado. Talvez os críticos do *eduquês* estejam errados na avaliação da extensão e profundidade das “novas pedagogias”; mas o pior que podia acontecer seria ignorar o problema, entregando-lhes o monopólio da crítica. Não é possível considerar, como até há uns anos faziam responsáveis políticos, que os resultados de estudos como o TIMSS ou o PISA (GAVE, 2008; Ferreira e

¹² O que resolveu o problema em que incorriam as análises mais macro, que tratavam a escola como uma caixa-negra.

¹³ Estas abordagens, lembram Bautier e Rochex (2007:229-230), «*não nos dizem muito sobre os processos individuais e sociais que favorecem ou, pelo contrário, entravam a apropriação dos saberes por alunos pertencentes a diferentes meios sociais*».

¹⁴ Onde há escolas muito desiguais, o *efeito-escola* será mais forte do que nos países onde as escolas são mais homogéneas.

Lima, 2006) não são relevantes para avaliar a qualidade do sistema educativo nacional¹⁵. Esta posição desvaloriza o problema central das dificuldades de aprendizagem da língua e da matemática no 1.º ciclo - apesar de ser relativamente consensual que «[a]penas as aprendizagens elementares bem sucedidas garantem de forma relativamente segura um percurso posterior satisfatório; por oposição, se elas falham de forma clara, as hipóteses de recuperação posterior são particularmente pequenas (...) A questão das desigualdades escolares joga-se...de forma não exclusiva mais massiva, nas aprendizagens iniciais de ler-escrever-contar» (Terrail, 2004:80).

Para levar a sério este problema, é preciso dispor de dispositivos de investigação para conhecer a sua extensão e profundidade, e a melhor resposta à crítica fácil do anti-*eduquês* deve ser dada por uma sociologia dos dispositivos pedagógicos que, sem partilhar dos mesmos preconceitos anti-*eduquês* em relação às novas pedagogias, possa fazer algumas das mesmas perguntas incómodas a que as ciências da educação parecem pouco interessadas em responder. Será que a teoria das competências e outros exemplos de «*construtivismo pedagógico ingénuo*» (Crato, 2006:91) impregnam as práticas pedagógicas, ou a sua transformação em ideologia/prática dominante não passa de uma caricatura? Serão os métodos usados nos primeiros anos de escolaridade eficazes no ensino dos elementos da cultura escrita e da matemática? Será que o facto de ser a criança que está no centro das aprendizagens (e não o currículo como estrutura organizada de conhecimentos) prejudica as crianças de famílias menos dotadas de capitais cultural e económico? Será a formação e a competência dos docentes mais importante do que a qualidade do currículo e das estratégias pedagógicas? Será preciso saber motivar os alunos para eles aprenderem matérias distantes do seu quotidiano, ou é necessário que eles aprendam primeiro para que, então, se sintam motivados? Estas são questões que não deviam preocupar apenas os críticos do *eduquês*, mas interpelar também o a sociologia da educação. As questões são teórica, empírica e politicamente relevantes – independentemente da orientação ideológica de quem as coloca -, pelo que a sociologia deve analisar a eficácia e equidade de estratégias que derivam de pedagogias centradas no aluno¹⁶.

Assim, se o caso finlandês é apresentado como exemplo de sucesso, no qual ‘ensino centrado no aluno’ significa atenção especial aos caso individual, dando mais apoio a quem menos recursos tem (ou mais dificuldades apresenta), o caso francês é por vezes dado como exemplo de como os dispositivos de individualização podem revelar-se ineficazes na recuperação dos alunos com dificuldade, acabando por reforçar a sua segregação. Jean-Pierre Terrail, que tem trabalhado extensamente o tema, considera que as novas pedagogias prejudicam as crianças de famílias com baixos capitais - as que, mais distantes do contexto escolar, mais dificuldades têm na apropriação da cultura escrita e matemática -, e representa uma forma de *dar menos a quem menos tem*, reproduzindo o fatalismo de que nada é possível fazer pelas crianças que revelam dificuldades desde cedo. Por isso, quando «*confrontados com alunos com dificuldades ou tidos como fracos, muitos professores decidem por uma adaptação por baixo dos seus objectivos e procedimentos pedagógicos. Como ilustra a prática das turmas de nível, demonstrado que está que ela se faz em detrimento dos alunos fracos, esta adaptação por baixo contribui a aumentar as diferenças entre os ‘bons’ e os ‘maus’ alunos, e alimenta assim a produção de desigualdades escolares*» (2005b:166). Reduzir o número de alunos com défices nas aprendizagens básicas implica fixar «*uma ambição intelectual um pouco menos modesta, e mobilizar plenamente para este efeito os recursos linguísticos, e, por isso, as capacidades de abstracção e raciocínio lógico de que as crianças são portadoras*» (idem:129).

Para investigar os efeitos das estratégias e das práticas pedagógicas sobre a quantidade e qualidade das aprendizagens, uma sociologia dos dispositivos pedagógicos deveria, assente numa postura deliberadamente avaliativa - «*o critério que deve prevalecer na reflexão crítica sobre as práticas de ensino [é este:] as boas pedagogias são aquelas que reduzem as desigualdades escolares, aquelas que favorecem o sucesso dos alunos de origem popular*» (Terrail,

¹⁵ Resultados que davam, diziam, uma visão ‘miserabilista’ e ‘catastrofista’ da escola. A atenção à questão da imagem terá levado a que a real dimensão e profundidade do problema fossem menosprezadas. Felizmente, a posição do discurso político em relação ao valor dos estudos internacionais (em particular do PISA) mudou radicalmente nos últimos anos.

¹⁶ Como fez há muito sobre os efeitos negativos das turmas homogéneas ou do uso massivo da retenção sobre os alunos com mais dificuldades (sobre a segunda questão, ver CNE (2008), Mendes (2008), Mendes e Vieira da Silva (2008)).

2004:139) -, ser capaz de colocar perguntas ideologicamente desconfortáveis¹⁷ e ajudar a uma reflexão empiricamente apoiada sobre um tema que se presta à demagogia mediática¹⁸. Este esforço teria duas implicações:

- a) levaria a uma renegociação da divisão de trabalho da sociologia da educação com a ciências da educação.¹⁹ Se o papel da sociologia da educação não é o de se substituir a estas disciplinas, nada impede que trabalhe objectos semelhantes a partir de quadro teórico-metodológicos e preocupações normativas próprias.
- b) permitiria uma ligação com as políticas educativas. Numa época de crescente pressão sobre a qualidade do serviço que a escola para todos presta e os resultados que produz (Lessard e Meirieu, 2005), discute-se a capacidade do sistema educativo para responder com eficácia, eficiência e equidade às expectativas sociais. Ora, um conjunto elevado de alunos com défices nas aprendizagens básicas coloca em causa esta missão; se os alunos não aprendem os fundamentos da língua e da matemática no início do percurso escolar terão de recorrer, mais tarde, a dispositivos de compensação, e os custos institucionais, económicos, humanos e culturais a eles associados alimentam uma *cultura do insucesso* (Crahay, 2007).

Se pensarmos que é na educação dos mais novos que reside boa parte da estratégia política de redução das desigualdades de partida, vemos que da “escola centrada na criança” das novas pedagogias ao “Estado social centrado na criança” de Esping-Andersen (2002) vai mais do que uma coincidência de palavras: significa que os desafios do Estado social requerem uma estratégia de investimento assente em intervenções precoces, que permitam corrigir os problemas e maximizar as oportunidades futuras. Dado o quadro de prioridades e preocupações, para além de boas políticas educativas ao nível macro e meso, são essenciais as estratégias e práticas pedagógicas que assegurem o melhor *mix* entre eficiência, eficácia e equidade. Uma sociologia dos dispositivos didácticos pode integrar uma agenda de investigação capaz de avaliar o impacto das estratégias e práticas pedagógicas, permitindo compreender melhor os problemas e qualificar os debates académico e público. Face à hegemonia mediática do anti-*edukwês*, este trabalho parece hoje urgente.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2004), “Sociologia e ciências da educação: a distância entre nós”, Sociologia - Problemas e Práticas, 45, pp.117-130
- Araújo, L. (2006), “Piagetianos e vigotskianos: mitos pedagógicos e práticas promissoras”, in N.Crato (coord.), *Desastre no Ensino da Matemática: Como Recuperar o Tempo Perdido*, Lisboa: SPM/Gradiva, pp.179-190.
- Bautier, E., e J.-Y.Rochex (2007[1997]), “Apprendre: des malentendus qui font la différence”, in J.Deauvieu e J.-P.Terrail (org.), *Les Sociologues, l'École et la Transmission des Savoirs*, Paris: La Dispute, pp.227-240.
- Bressoux, P. (1994), “Les recherches sur les effet-écoles et les effets-maîtres”, Revue Française de Pédagogie, 108, pp:98-137.

¹⁷ Sobretudo, deve permitir ir além do comentário fácil de que as críticas ao ‘edukwês’ são conservadoras ou de direita. É importante verificar que J.-P.Terrail, que levanta questões centrais, posiciona-se à esquerda do espectro político.

¹⁸ Ver, por exemplo, a obra de Crahay *et al.* (2008) sobre a avaliação das práticas de ensino da matemática. Para um trabalho de revisão exaustiva da literatura em várias disciplinas sobre o ensino e a aprendizagem da matemática, ver o *The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel* (U.S.Department of Education, 2008).

¹⁹ Sobre a relação entre sociologia e ciências da educação, ver Abrantes (2004).

- Bressoux, P. (1995), “Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves”, *Revue Française de Sociologie*, XXXVI, pp:273-294.
- Bressoux, P. (2000), “Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves”, in A. Van Zanten (dir.), *L'École. L'État des Savoirs*, Paris: La Découverte/Syros, pp.198-207.
- Brown, R.H. (1989), *Social Science as Civic Discourse. Essays on the Intervention, Legitimation, and Uses of Social Theory*, Chicago: Chicago University Press.
- Burawoy, M. (2005), “The critical turn to public sociology”, *Critical Sociology*, 31, pp.333-338.
- Conselho Nacional de Educação (2008), “Parecer sobre ‘A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos’” (http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_8_2008.pdf).
- Crahay, M. (2007), *Peut-On Luter Contre l'Échec Scolaire?*, Bruxelas, De Boeck.
- Crahay, M., et al. (2008), *Enseignement et Apprentissage des Mathématiques. Que Disent les Recherches Psychopédagogiques?*, Bruxelas, De Boeck.
- Crato, N. (2001), “Prometeu torturado”, *Expresso/Vidas*, 10 de Fevereiro ([mhtml:http://pascal.iseg.utl.pt/~ncrato/Expresso/PrometeuTorturado.mht](http://pascal.iseg.utl.pt/~ncrato/Expresso/PrometeuTorturado.mht)).
- Crato, N. (2003), “A pedagogia romântica e a falta de senso”, *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 1 de Outubro, (<http://pascal.iseg.utl.pt/~ncrato/Recortes/EducacaoBomSenso.htm>).
- Crato, N. (2006a), *O 'Eduquês' em Discurso Directo. Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*, Lisboa: Gradiva.
- Crato, N. (2006b) (coord.), *Desastre no Ensino da Matemática: Como Recuperar o Tempo Perdido*, Lisboa: SPM/Gradiva.
- Crato, N. (2009), “Entrevista com Nuno Crato”, *Notícias Magazine*, 18 de Janeiro, pp.26-31.
- Dale, R. (2001), “Shaping the sociology of education over half-a-century”, in J. Demaine (ed.), *Sociology of Education Today*, Palgrave: Hampshire/Nova Iorque, pp.5-29.
- Darling, J. (1993), *Child-Centered Education and Its Critics*, Londres: Paul Chapman Publishing.
- Dupriez, V., e J. Cornet (2005), *La Rénovation de l'École Primaire. Comprendre les Enjeux du Changement Pédagogique*, Bruxelas: De Boeck & Larcier.
- Elias, N. (1999), *Introdução à Sociologia*, Lisboa: Edições 70.
- Esping-Andersen, G. (2002), “A child-centered social investment strategy”, in G. Esping-Andersen (ed.), *Why We Need a New Welfare State*, Cambridge: Polity Press, pp.26-67.
- Esteves, M. (2007), “Formação de professores: das concepções às realidades”, in Conselho Nacional de Educação, *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*, Lisboa: CNE, pp.149-206.
- Fairclough, N. (2003), *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, Londres: Routledge.
- Ferreira, M., e P. Lima (2006), “Portugal: educação em números - uma perspectiva internacional”, in N. Crato (coord.), *Desastre no Ensino da Matemática: Como Recuperar o Tempo Perdido*, Lisboa: Gradiva/SPM, pp.93-120;
- Felouzis, G. (1997), *L'Efficacité des Enseignants*, Paris: PUF.
- Fiolhais, C. (2002), “Os erros do ‘eduquês’”, *Primeiro de Janeiro*, Janeiro.
- Finnish National Board of Education (2004), *National Core Curriculum for Basic Education 2004. National Core Curriculum for Basic Education Intended for Pupils in Compulsory Education* (www.oph.fi/english/page.asp?path=447,27598,37840,72101,72106);

- GAVE (2008), *PISA 2006. Competências Científicas dos Alunos Portugueses*, Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional.
- Justino, D. (2006), “Comentário”, in N.Crato (coord.), *Desastre no Ensino da Matemática: Como Recuperar o Tempo Perdido*, Lisboa: SPM/Gradiva, pp.43-54.
- Lahire, B. (1999), *L'Invention de l'Illettrisme*, Paris: La Découverte.
- Lahire, B. (2005), *L'Esprit Sociologique*, Paris: La Découverte.
- Lessard, C., e P.Meirieu (eds.) (2005), *L'Obligation de Résultats en Education*, Bruxelas: De Boeck.
- Magalhães, A.M., e S.Stoer (1998), *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*, Porto: Profedições.
- Mendes, H. (2008), “A massificação da selectividade: desigualdades escolares em Portugal”, *Le Monde Diplomatique*, Outubro, p.4.
- Mendes, H., e M.Vieira da Silva (2008), “Equidade e eficácia: o que o PISA nos diz sobre o sistema educativo português”, comunicação apresentada ao VI Congresso de Sociologia, Junho de 2008, Lisboa.
- Meirieu, P. (1995), *La Pédagogie – Le Dire e le Faire. La Courage des Commencements*, Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Mónica, M.F. (1997), *Filhos de Rousseau*, Lisboa: Relógio d'Água.
- Mónica, M.F. (2008), *Vale a Pena Mandar os Filhos à Escola?*, Lisboa: Relógio d'Água.
- Moore, R. (1996), “Back to the future: the problems of change and the possibilities of advance of sociology of education”, *British Journal of Sociology of Education*, 17:2.
- O'Hear, A. (2006), “Filosofia e política educativa”, in N.Crato (coord.), *Desastre no Ensino da Matemática: Como Recuperar o Tempo Perdido*, Lisboa: SPM/Gradiva, pp.13-42.
- OCDE (2008), *PISA (...)*, Paris: OCDE
- Queiroz, J.M. (2000), “Pédagogie et pédagogues contre le savoir?”, in A.Van Zanten (dir.), *L'École. L'État des Savoirs*, Paris: La Découverte/Syros, pp.381-388.
- Reynolds, D. (2002), “School effectiveness, school improvement and contemporary educational policies”, in J.Demaine (ed.), *Education Policies and Contemporary Politics*, Palgrave: Hampshire/Nova Iorque, pp.65-81.
- Robert, P. (2008), *La Finlande: Un Modèle Educatif pour la France? Les Secrets de la Réussite*, Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Terrail, J.-P. (2004), *École. L'Enjeu Démocratique*, Paris: La Dispute/Snédit.
- Terrail, J.-P. (2005a) “Les dispositifs de la scolarisation de masse”, in J.P.Terrail (dir.), *L'École en France*, Paris: La Dispute/Snédit, pp.25-40.
- Terrail, J.-P. (2005b) “École unique, école commune”, in J.P.Terrail (dir.), *L'École en France*, Paris: La Dispute/Snédit, pp.161-176.
- U.S.Department of Education (2008), *The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel* (www.ed.gov/about/bdscomm/list/mathpanel/report/final-report.pdf).