
A sociologia da educação em Portugal : Perspetivas de futuro

Sociology of Education in Portugal : Future prospects

Bruno Dionísio, Leonor Lima Torres e Mariana Gaio Alves



Edição electrónica

URL: <http://journals.openedition.org/sociologico/2098>

DOI: 10.4000/sociologico.2098

ISSN: 2182-7427

Editora

CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa

Edição impressa

Paginação: 59-69

ISSN: 0872-8380

Refêrencia eletrónica

Bruno Dionísio, Leonor Lima Torres e Mariana Gaio Alves, « A sociologia da educação em Portugal : Perspetivas de futuro », *Forum Sociológico* [Online], 32 | 2018, posto online no dia 16 julho 2018, consultado o 23 agosto 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sociologico/2098> ; DOI : 10.4000/sociologico.2098

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: PERSPETIVAS DE FUTURO

SOCIOLOGY OF EDUCATION IN PORTUGAL: FUTURE PROSPECTS

Bruno Dionísio¹

■ Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Leonor Lima Torres

■ Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Mariana Gaio Alves

■ Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Resumo

Perspetivar o futuro da sociologia da educação requer que se examine o passado e o presente deste campo científico. Com base nesse pressuposto, neste artigo apresentam-se resultados de uma análise de conteúdo de dez entrevistas a sociólogos da educação de diferentes gerações e filiações institucionais. Essa análise é complementada com estudos sobre a evolução da sociologia da educação realizados por autores portugueses, permitindo explorar as três dimensões constitutivas do campo científico: o ensino, a investigação e a intervenção socioeducativa.

Palavras-chave: sociologia da educação, ensino, investigação, intervenção socioeducativa

Abstract

Prospecting the future of the sociology of education requires examining the past and present of this scientific field. Based on this assumption, this article presents the results of a content analysis of ten interviews with sociologists of education of different generations and institutional affiliations. This analysis is complemented by studies on the evolution of the sociology of education carried out by Portuguese authors, allowing the exploration of the three constitutive dimensions of the scientific field: teaching, research and socio-educational intervention.

Keywords: sociology of education, teaching, research, socio-educational intervention

Apresentação

Procurar perspetivar o futuro da sociologia da educação em Portugal requer que se examine o passado e o presente deste campo científico². A reflexão apresentada neste artigo foi suscitada pela análise de uma dezena de entrevistas a agentes deste campo científico publicadas entre 2011 e 2017 nas *newsletters* periodicamente produzidas pela equipe coordenadora da Secção Temática de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia. Considera-se, portanto, que se trata de um *corpus* que obedece à “regra da homogeneidade” (Bardin, 1977), no qual não existem demasiadas singularidades, revelando-se adequado obter resultados globais decorrentes do conjunto destas entrevistas.

Os dez entrevistados representam diferentes gerações de sociólogos da educação, com distintos percursos de formação e experiência profissional e com filiações em variadas instituições de ensino superior (cf. Quadro 1), ou seja, ocupam posições diversas no interior do campo científico. Maioritariamente do sexo masculino e com uma formação inicial e pós-graduada em sociologia, alguns dos entrevistados atingiram já o topo das suas carreiras académicas. Contudo, houve lugar à audição de dois investigadores mais jovens, sediados em instituições diferentes.

Uma primeira “leitura flutuante” (Bardin, 1977) do *corpus* das entrevistas conduziu à organização da análise de conteúdo em torno de três eixos temáticos – o ensino, a investigação e a intervenção socioeducativa – que, no conjunto dos discursos dos agentes, emergiram como dimensões constitutivas do campo científico da sociologia da educação e que, simultaneamente, correspondem às principais atividades profissionais dos docentes de ensino superior. Considerando a década de 1970 como o período de institucionalização da sociologia em Portugal, percorremos os principais marcos nas décadas seguintes, destacando as principais tendências e regularidades que emergiram dos depoimentos recolhidos e, de forma complementar, dos estudos sobre a evolução da sociologia da educação realizados por autores portugueses. Este exercício permitiu enquadrar os vários posicionamentos dos entrevistados e situar na diacronia algumas orientações de política edu-

cativa com impacto mais expressivo no domínio da sociologia da educação. Neste artigo, percorrem-se sucessivamente as três dimensões constitutivas do campo científico da sociologia da educação: o ensino, a agenda investigativa e a intervenção socioeducativa.

O ensino de sociologia da educação

É habitualmente consensual a ideia de que a afirmação da sociologia da educação, como área de ensino nas universidades e politécnicos em Portugal, é indissociável da expansão dos cursos de formação de professores (Egreja, 2016; Silva e Alves, 2015; Vieira, 2004). No conjunto dos entrevistados, apenas um era docente numa instituição de ensino superior politécnico à data da entrevista, sendo os restantes professores universitários. Não obstante, todos os entrevistados destacam a estreita associação entre

Quadro 1 ▶ *Corpus* empírico e perfil dos entrevistados

Entrevistados	Publicação da entrevista	Entrevistador	Áreas de formação	Filiação institucional e categoria profissional (à data da entrevista)
Licínio Lima (Lima, E1)	<i>Newsletter</i> n.º 5 – março 2011	José Augusto Palhares	Licenciatura em Ensino de Português-Inglês (1981) Doutoramento em Educação, área de conhecimento em Organização e Administração Escolar (1991)	Instituto de Educação da Universidade do Minho Professor Catedrático
Sérgio Grácio (Grácio, E2)	<i>Newsletter</i> n.º 6 – julho 2011	Ana Matias Diogo	Licenciatura em Sociologia (1970) Doutoramento em Sociologia da Educação (1992)	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa Professor Aposentado
Bruno Dionísio (Dionísio, E3)	<i>Newsletter</i> n.º 7 – outubro 2011	Pedro Abrantes	Licenciatura em Sociologia (2001) Doutoramento em Sociologia (2010)	Escola Superior de Educação de Portalegre Professor Adjunto
Telmo Caria (Caria, E4)	<i>Newsletter</i> n.º 8 – janeiro 2012	José Augusto Palhares	Licenciatura em Sociologia (1984) Doutoramento em Sociologia da Educação (1987)	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Professor Catedrático
Sofia Marques da Silva (Silva, E5)	<i>Newsletter</i> n.º 10 – outubro 2012	Pedro Abrantes	Licenciatura em Ciências da Educação (2001) Doutoramento em Ciências de Educação (2008)	Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto Professora Auxiliar
Carlos Alberto Gomes (Gomes, E6)	<i>Newsletter</i> n.º 11 – janeiro 2013	José Augusto Palhares	Licenciado em Sociologia (1980) Doutoramento em Sociologia da Educação (1998)	Instituto de Educação da Universidade do Minho Professor Auxiliar
Maria Manuel Vieira (Vieira, E7)	<i>Newsletter</i> n.º 12 – junho 2013	Ana Matias Diogo	Licenciatura em Sociologia (1982) Doutoramento em Sociologia (1998)	Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa Investigadora
Almerindo Janeiro Afonso (Afonso, E8)	<i>Newsletter</i> n.º 14 – janeiro 2015	Leonor Lima Torres	Licenciatura em Ciências Políticas e Sociais (1980) Doutoramento em Sociologia (1997)	Instituto de Educação da Universidade do Minho Professor Associado
Teresa Seabra (Seabra, E9)	<i>Newsletter</i> n.º 15 – outubro 2015	Mariana Gaio Alves	Licenciatura em Sociologia (1989) Doutoramento em Sociologia (2008)	ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa Professora Auxiliar
José Manuel Resende (Resende, E10)	<i>Jornal de Sociologia da Educação</i> , n.º 0 – maio 2017	Bruno Dionísio	Licenciatura em Sociologia (1983) Doutoramento em Sociologia (2001)	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa Professor Associado com Agregação

Fonte: elaboração própria.

a afirmação da sociologia da educação como uma área de ensino nas universidades e politécnicos e a expansão dos cursos de formação de professores nessas instituições de ensino superior. Trata-se de um traço característico inequívoco no desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal, que é também assinalado noutros trabalhos sobre ensino da sociologia (Egreja, 2016) e da sociologia da educação em particular (Vieira, 2004) em instituições de ensino superior.

No plano cronológico, as origens do ensino da sociologia da educação podem ser situadas no início do século XX, quando a disciplina integrou planos de estudos de cursos de habilitação ao magistério nas Faculdades de Letras de Lisboa e Coimbra (Stoer, 1992). Contudo, as décadas de 1970 e 1980 são marcos temporais cruciais no que respeita à afirmação da sociologia da educação como uma área de ensino superior, o que é indissociável de serem igualmente períodos de forte crescimento do sistema educativo português (Alves, 2017).

Como destaca Almerindo Afonso (E8) "a sociologia da educação em Portugal teve uma grande expansão com as licenciaturas em ensino [...] mas acompanhou também o crescimento da pós-graduação (mestrados académicos, mestrados profissionais e doutoramentos) e a profissionalização dos professores em serviço" pelo que "os nossos primeiros interlocutores da sociologia da educação a partir de 1975/76, e durante toda a década de 80, são alunos no quadro da formação de professores" (Lima, E1), o que se articula com a "centralidade crescente que a educação tem vindo a assumir como prioridade social e política" nas últimas décadas, como refere Maria Manuel Vieira (E7).

Na verdade, a intenção política de expandir o acesso à escola, anunciada pelo governo português no final da década de 1960, torna-se uma prioridade inquestionável no período de democratização política do país que se inicia com a revolução de 25 de Abril de 1974. Consequentemente, é observável o surgimento de cursos de formação de professores que propiciam espaços institucionais para o ensino da sociologia da educação, quer no quadro das universidades já existentes, quer no interior nas novas universidades e institutos politécnicos criados na década de 1970, numa fase de expansão do ensino superior em Portugal. Mais tarde, a partir da década de 1990, é também identificável o ensino da sociologia da educação no quadro de licenciaturas em educação: "só no início dos anos 90 é que começamos a articular a sociologia da educação com outras problemáticas de formação no domínio dos licenciados em educação, por exemplo" (Lima, E1).

Em paralelo, a mudança política de 1974 possibilita a criação de cursos universitários de sociologia em Portugal (Costa, 1992) e o regresso ao país de um amplo conjunto de intelectuais, entre os quais

bastantes sociólogos (Pinto, 2007), resultando no enriquecimento da pequena comunidade científica nacional e na criação de espaços institucionais para o ensino da sociologia. Desde então, a sociologia da educação tem vindo a integrar planos de estudos que visam a formação de sociólogos e até de outros profissionais, por exemplo técnicos de serviço social, como destaca Teresa Seabra (E9).

Reportando-se ao novo século, vários entrevistados sublinham que temos assistido a um conjunto de mudanças que estão a reconfigurar os espaços institucionais de ensino da sociologia da educação, moldando os seus desenvolvimentos futuros. Uma parte dessas mudanças decorre da retração na procura de cursos de formação de professores e pode resultar num alargamento do lugar dos sociólogos da educação na formação de outros profissionais, pois observam-se

recomposições da matriz inicial da formação de professores, especialmente nas escolas superiores de educação, que, sem descurar o projeto educativo que animou a sua gestação, [se deslocam] para outras ofertas formativas nas esferas social, cultural e comunitária (serviço social, educação social, animação sociocultural, etc.). (Dionísio, E3)

Outras mudanças referenciadas pelos entrevistados associam-se a alterações das ofertas formativas decorrentes do Processo de Bolonha e, no caso específico da formação de professores, à "tendência para uma crescente psicologização e didatização dessa formação, as quais ocupam cada vez mais espaço" (Afonso, E8). Em paralelo, existem indícios de que a sociologia de educação como área de especialização no âmbito de formações em sociologia se mantém "com bastante procura" (Seabra, E9), assumindo "forte relevância ao nível [...] da formação avançada (mestrados, doutoramentos, ou projetos de pós-doutoramento)" (Vieira, E7).

A estreita associação entre cursos de formação de professores e ensino de sociologia da educação como traço característico inequívoco no desenvolvimento da disciplina em Portugal tem implicações ao nível das temáticas que são privilegiadas pelos docentes e, nesse âmbito, é transversal aos vários entrevistados a ideia de que a escola assume uma clara centralidade. A este propósito são ilustrativas as palavras de Telmo Caria (E4), de que "a escola e a escolaridade são o centro de toda a investigação e reflexão educativas de natureza sociológica" e também de Sérgio Grácio (E2):

provavelmente a sociologia da educação ligada à formação de professores acabou por direcionar predominantemente a investigação para as

temáticas das desigualdades sociais perante a educação, da multiculturalidade e da interculturalidade, dos próprios professores enquanto grupo profissional, mas sobretudo talvez para as suas práticas e atitudes educativas.

Todavia, essa centralidade (ou hegemonia, como também é apelidada pelos entrevistados) da escola não significa que temáticas relativas a formas, processos e contextos não-escolares estejam ausentes do ensino da sociologia da educação. Expressões como “intersecções entre a escola e outras instituições educativas [...] e temáticas de educação não-formal” (Silva, E5) ou “o não-escolar é um mundo a descobrir!” (Gomes, E6) ou “desescolarização da sociologia da educação” (Seabra, E9) ou ainda “olhar para um modo de qualificação das pessoas a partir da escola e do desenvolvimentos da escolarização, mas olhando também para a inserção dessas categorias noutras espaços para além da escolarização” (Resende, E10) revelam como, na perspetiva singular de cada um destes entrevistados, se evidencia a presença de contextos e processo educativos escolares e não-escolares no ensino da sociologia da educação. Aliás, no plano do ensino, Lima (E1) nota que “hoje, há um certo desenvolvimento, ao ponto de a sociologia da educação se desdobrar em ‘sociologia da educação e políticas educativas’, em ‘sociologia da educação não-escolar’, em ‘sociologia da educação e da formação’”.

A existência de uma pluralidade de temáticas presentes no ensino da sociologia da educação relaciona-se, estreitamente, com o modo como nas últimas décadas se tem assistido ao aumento do número de pesquisas sociológicas desenvolvidas e, simultaneamente, articula-se com o alargamento dos objetos de estudo para além da instituição escolar. Porém, na perspetiva de alguns entrevistados, a opção pela pluralidade de temáticas emerge “a partir também daquelas que são preocupações educativas contemporâneas que atravessam as vidas dos/as nossos/as estudantes” (Silva, E5). Ou seja, “são matérias que entram, por um lado, por sofisticação teórica, académica, conceptual [...] mas também entram por uma agenda política, social, cultural etc., por uma sociedade que se vai complexificar muitíssimo” (Lima, E1).

Por fim, considerando a perspetiva dos entrevistados sobre os contributos, para os alunos, do ensino da sociologia da educação nas universidades e politécnicos, pretendemos destringir dois aspetos. Primeiramente, note-se que é transversal aos entrevistados, bem como muito frequente e valorizada, a referência a aspetos como “compreender” e/ou “explicar” as dinâmicas escolares e educativas que resultam num enriquecimento da formação, seja dos professores seja de outros profissionais que estudem sociologia da educação.

Em segundo lugar, sublinhe-se que alguns entrevistados sugerem que estudar sociologia da educação implica, ainda, desenvolver o espírito crítico sobre a escola e a sala de aula, bem como sobre as práticas educativas nesses contextos, o que consideram da maior importância. Neste sentido, entende-se o estudo da sociologia da educação como um contributo não apenas para a compreensão, mas também para o questionamento crítico das realidades educativas que se deseja que suscite a mudança de perspetivas, de atitudes e eventualmente até de práticas. Trata-se, afinal, de reconhecer como inerente à própria sociologia a adoção “em permanência (de) uma atitude de reflexividade autocrítica” (Pinto, 2007, p. 108).

Globalmente, a análise deste conjunto de entrevistas parece evidenciar que o ensino da sociologia da educação se encontra numa fase de reconfiguração dos respetivos espaços institucionais, na medida em que se assiste a um declínio nos cursos de formação de professores que coexiste com a continuidade da disciplina nos cursos de sociologia e com a sua inclusão no âmbito de outras ofertas formativas (não exclusivamente direcionadas a professores ou a sociólogos). Nestas condições, perspetivar o futuro do ensino da sociologia da educação requer que se evidenciem os desafios relacionados com a sua reconfiguração em espaços institucionais nos quais a mesma se articula com outras áreas de especialização da própria sociologia e com outras disciplinas para além da sociologia. As ideias de que importa “não olhar para a sociologia da educação como uma área disciplinar fechada sobre si própria (apesar da sua autonomia relativa)” (Resende, E10) e de que é importante “estabelecer um permanente diálogo quer com a matriz sociológica mais vasta quer com outras ciências sociais” (Vieira, E7) assumem hoje uma relevância redobrada tendo em conta a reconfiguração dos espaços institucionais, contendo um potencial de enriquecimento da pluralidade e profundidade de temáticas e perspetivas teórico-conceituais consideradas no ensino de sociologia da educação. O enfrentamento desses desafios exige que se repensem quais são e podem ser os contributos do ensino da sociologia da educação, equacionando o desenvolvimento de práticas de ensino que continuem a valorizar os contributos da disciplina na formação dos alunos do ensino superior no futuro.

A investigação em sociologia da educação

A investigação desenvolvida em Portugal no campo da sociologia da educação tem sido objeto de variadas análises, que vêm recenseando os principais objetos, contributos teóricos e os enfoques metodológicos (cf. Abrantes, 2004; 2010; Afonso, 2001; 2005; 2009; Stoer, 1990, 1992; Stoer e

Afonso, 1999; Torres e Palhares, 2010; 2014) adotados ao longo das várias conjunturas históricas e institucionais que marcaram a expansão deste campo científico. A riqueza e a exaustividade destes mapeamentos teóricos e metodológicos dispensam qualquer exercício de metassíntese, não só pela sua redundância analítica, como pela desadequação à natureza da abordagem reflexiva que pretendemos desenvolver. Todavia, nesta abordagem projetiva do futuro da sociologia da educação, torna-se fundamental compreender a sua trajetória histórica para, a partir dela, “imaginar” sociologicamente novos horizontes e alternativas de desenvolvimento. Nesta breve incursão retrospectiva, guiada pela voz dos entrevistados, uma primeira tendência emerge como central: a sobredeterminação da agenda de pesquisa pela agenda política (nacional e internacional), que, aliás, constitui também um fator condicionador do desenvolvimento do ensino da sociologia da educação, bem como das diversas formas de intervenção socioeducativa.

No tocante à investigação, é notória, numa primeira fase de emergência da sociologia da educação, o interesse pelas abordagens macroanalíticas, focadas essencialmente nas dinâmicas de funcionamento do sistema educativo, na década de 1970, e, de forma mais acentuada, nas políticas educativas, na década de 1980. Impulsionada pela revolução democrática, a afirmação da sociologia em Portugal encontra um contexto propício à sua expansão: a criação das Universidades Novas e das Escolas Superiores de Educação, a par do desenvolvimento do modelo integrado de formação de professores, que contemplava nos planos curriculares a área da sociologia da educação, embora sob diferentes designações, tal como sublinha Licínio Lima: “A própria expressão sociologia da educação é uma expressão relativamente rara. [...] Não é uma expressão que surja com frequência” (E1). No plano político-administrativo, a implementação progressiva da “gestão democrática” nas escolas e o processo de Reforma Global do Sistema Educativo, espoletado com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), constituíram marcos importantes na definição das prioridades investigativas. Por exemplo, os primeiros trabalhos sociológicos produzidos neste período incidiram sobre problemáticas que refletiam as preocupações dominantes da formação de professores, tais como o sindicalismo e o profissionalismo docente, a interação nos contextos pedagógicos, o (in)sucesso e o currículo escolares, a escola de massas. Já na década de 1980, o interesse volta-se para o papel do Estado e das políticas educativas, lançando as bases de uma abordagem focada na “sociologia das políticas educativas” (Afonso, 2009, p. 67), que nas décadas seguintes se fortaleceu ao alargar o seu horizonte aos contextos internacionais.

Com mais evidência a partir da década de 1990, o desenvolvimento da sociologia da educação, inicialmente impulsionado pela expansão da formação de professores que se verificou no período pós-revolução, percorre duas vias disciplinares que ora se aproximam, ora se distanciam: uma inscrita na sociologia e outra nas ciências da educação (Abrantes, 2004). A criação de cursos de graduação de interface com a sociologia (educação, animação cultural, entre outros) e a multiplicação da oferta formativa pós-graduada ocorrida num período marcado pela expansão do ensino superior induziu a abertura a novos objetos de pesquisa, quer para dar conta dos novos desafios colocados pelos perfis formativos, quer para acompanhar as já visíveis influências das agendas políticas internacionais. A amplitude investigativa que se abre propicia a mobilização de múltiplos contributos disciplinares que se cruzam neste panorama, uns mais estreitamente filiados à sociologia, outros marcados sobretudo pelas abordagens inscritas nas ciências da educação. Embora se constate um deslocamento da escala de observação para o nível mega, focada na análise das políticas educativas de âmbito global e nos temas da globalização, mundialização, europeização, e no papel das organizações internacionais, simultaneamente, intensifica-se o interesse pelas abordagens macro e meso, agora voltadas para as questões da avaliação educacional e para as esferas do ensino superior.

Nas últimas décadas deste século assistiu-se a uma significativa diversificação temática fomentada não só pelo aumento de pesquisas desenvolvidas no âmbito académico como pelo alargamento dos objetos de estudo para fora da instituição escolar. O incremento de políticas de educação de adultos, o aumento da escolaridade obrigatória para 12 anos, a implementação da escola a tempo inteiro, a aposta nos programas TEIP e a transferência de competências para o poder local configuram apenas algumas medidas políticas que condicionaram as incidências investigativas. O facto de alguns destes programas terem estimulado um acréscimo de projetos de investigação, ora por encomenda, ora enquadradas em financiamentos públicos e/ou privados (nacionais e internacionais), contribuiu para a ampliação dos enfoques e para a própria visibilidade social desta área de conhecimento. Como bem observa Maria Manuel Vieira (E7), a par da contração verificada nos cursos de formação de professores, que veem a componente sociológica reduzida nos seus planos de estudo (Afonso, E8; Lima, E1), as abordagens sociológicas da educação ganham outro vigor no contexto da formação avançada

para onde se tem deslocado a “especialização disciplinar” (em teses de mestrado, doutoramento ou projetos de pós-doutoramento), quer do desenvolvimento de pesquisa cien-

tífica (em volume de projetos submetidos a financiamento nacional ou internacional, em número de publicações e comunicações em eventos científicos), quer ainda da realização de pesquisa por encomenda. (Vieira, E7)

Este movimento evolutivo mais amplo teve efeitos na própria diversificação das escalas de análise, agora mais focadas nos planos mega-macro, com especial destaque para a regulação das políticas públicas (supra)nacionais e para as análises comparadas, e nos planos meso-micro, privilegiando o estudo das dinâmicas organizacionais da escola (autonomia, agrupamentos, lideranças, sucesso e abandono, ...), bem como outros lugares e agentes educativos (universidades de terceira idade, empresas, associações, centros de explicações...).

Olhando em perspetiva a evolução da sociologia da educação em Portugal, é de sublinhar a importância que a sua "dupla condição periférica e iniciática" (Vieira, E7) exerceu sobre a amplitude e pluralidade de ângulos de abordagem. As sinergias internacionais desde cedo propiciadas pelo contacto com trabalhos científicos e autores provenientes de várias latitudes potenciou, certamente, alguma versatilidade e abertura teórica e metodológica do campo. Não obstante este pano de fundo, algumas regularidades e limitações investigativas mereceram um relativo consenso entre os investigadores entrevistados. Destacamos aqui apenas dois tópicos: i) as desigualdades sociais têm permanecido um objeto dominante de investigação, uma marca distintiva deste campo, embora com variantes teóricas e metodológicas ao longo da linha temporal, elas próprias sobredeterminadas pela agenda política: o estudo da igualdade, da exclusão e da democraticidade, num primeiro momento; mais recentemente, as questões do género, da equidade, da multiculturalidade, da justiça; ii) por outro lado, a notória prevalência de uma sociologia da escola (Silva, E5) e dos processos de educação formal (Afonso, E8), bem como das metodologias de natureza fundamentalmente qualitativa.

A panorâmica condensada nestas breves linhas pretende tão-somente situar algumas invariantes investigativas que auxiliem e inspirem a reflexão sobre os desafios que hoje se colocam a este campo científico. Destacaremos neste texto alguns reptos fundamentais que, apesar da sua estreita interligação, serão enunciados a partir de quatro registos: epistemológico, teórico, metodológico e político-institucional:

- i) Numa altura em que a sociologia da educação conquistou uma solidez teórica notável enquanto subdisciplina científica, a prática efetiva da interdisciplinaridade é considerada pela maioria dos entrevistados como o principal horizonte de futuro, uma forma

de resistência a uma certa propensão para o "fechamento em filiações rígidas", regidas pela mesma "bitola analítica" (Dionísio, E3). Considerado um obstáculo epistemológico central, este "enquistamento asfíxiante numa dada especialização comporta o risco de automatismos teóricos e analíticos se instalarem" (Vieira, E7), com efeitos nefastos no processo de construção do conhecimento. O diálogo interdisciplinar constitui uma via profícua à descoberta de novos olhares sobre os problemas, as dinâmicas e os desafios educativos das sociedades contemporâneas;

- ii) A abertura a outras matrizes disciplinares poderá ter um efeito profícuo na reatualização e rejuvenescimento dos objetos da sociologia da educação, ao alargar os horizontes teóricos e metodológicos e ao propiciar a emergência de "outros processos, contextos, tempos e espaços onde ocorrem formas de educação e formação suscetíveis de se constituírem como objeto de estudo sociológico" (Afonso, E8). Por exemplo, Afonso e Caria sublinham a importância de pensar o não-escolar para além dos horizontes escolares, por via de uma "análise situacional e contextual" (Caria, E4). No mesmo sentido, Seabra (E9) destaca como desafios decorrentes da crescente desescolarização da sociologia da educação, o estudo dos "processos educativos em seio familiar, das aprendizagens proporcionadas pelas NTIC ou pela arte, da educação dos contextos de trabalho, nos tempos livres e lúdicos", tópicos igualmente aludidos por Dionísio (E3), quando releva a necessidade de entrelaçar os fenómenos educativos com as esferas da família, do trabalho e dos ciclos de vida. Por outro lado, a complexificação política e organizacional das escolas, resultante da constituição dos agrupamentos e de uma maior intervenção dos municípios, vem lançar desafios à compreensão sociológica da instituição escolar inserida em dinâmicas territoriais diversas que reclamam um olhar radial, porventura fora dos cânones teóricos e metodológicos convencionais.
- iii) O alargamento dos objetos de pesquisa exige a mobilização de diversas escalas de análise que, por sua vez, reclamarão "dispositivos metodológicos mais criativos" (Dionísio, E3; Vieira, E7), que deem conta da pluralidade e complexidade dos processos educativos na escola e para além dela. O recurso a ferramentas qualitativas suscetíveis de captarem em profundidade

a ação e a construção quotidiana da ordem escolar (Resende, E10), mas igualmente a exploração de novas articulações entre escalas de observação, afigura-se uma estratégia heurísticamente pertinente. O aprofundamento das mesoabordagens, por exemplo, poderá abrir novos rumos de pesquisa, uma vez que exige um olhar a partir de dentro (organização, contexto), mas simultaneamente capaz de buscar articulações entre as dimensões macrosistémicas e as micro-unidades de análise. A própria complexidade da vida escolar (em termos de novos públicos, estrutura organizacional, tempo e intensidade de permanência) exige um olhar que vá além do “ângulo instrumental de aquisição de conhecimentos para a preparação de um futuro profissional ou cívico” (Resende, E10) e da mera lógica aplicativa de instrumentos estandardizados.

- iv) Do ponto de vista político-institucional, os desafios podem ser colocados a dois níveis: por um lado, a criatividade teórica e metodológica advinda dos olhares interdisciplinares exigirá uma cultura institucional e académica alicerçada na “liberdade científica, aberta à descoberta, submetida à crítica dos pares, mas desvinculada de fidelidades paradigmáticas impostas” (Vieira, E7); por outro lado, num contexto fortemente marcado pela mercadorização da ciência e da técnica e pela subordinação a “critérios de utilidade mercantil ou a lógicas de rentabilidade pragmática”, a comunidade científica deverá investir na alteração das “concepções dominantes de utilidade e de relevância” (Afonso, E8), bem como na definição clara de “limites de razoabilidade científica” (Vieira, E7) na aceitação e desenvolvimento de pesquisas. Por exemplo, a pressão para a produtividade tem impedido o desenvolvimento de pesquisas eminentemente qualitativas e de cariz etnográfico, frequentemente incompatíveis com a dimensão temporal exigida (Caria, E4; Gomes, E6).

Horizontes de intervenção dos sociólogos da educação

Os horizontes de atuação de um sociólogo da educação não se esgotam nas duas camadas de que acabámos de dar conta: ensino e investigação. Mas como equacionar o debate em torno da ideia – por vezes nebulosa, porosa e controversa – de intervenção? Se “intervir” e “intervencionar” não são apenas uma questão de morfologia gramatical, a

discussão, que não é nem nova nem ultrapassada, pode conduzir-nos a uma miríade de frentes: as condições de produção, disseminação e apropriação do conhecimento, os modos singulares de o sociólogo se envolver, os sentidos da utilidade quer internamente ao campo (objetos que se engrandecem e desqualificam nos trilhos das agendas científicas, políticas e mediáticas) quer externamente (enquanto profissionais do social nos percursos de afirmação do seu ofício)... Discutir a intervenção implica, pois, um movimento de sentido duplo sobre o que significa fazer sociologia da educação, por um lado, e intervir no mundo educativo, por outro.

Este debate não é exclusivo de uma sociologia da educação portuguesa que está entrando na idade adulta. Lá fora, ele é igualmente premente e estende-se a outros campos disciplinares. Bernard Lahire, por exemplo, dirigiu um trabalho (justamente no ano da morte de Pierre Bourdieu) em que desafiava alguns reputados sociólogos franceses da atualidade a responder à questão provocadora: “para que serve a sociologia?” (Lahire, 2002). Onze anos volvidos, François Dubet desenvolve um exercício similar mas deslocando o foco da utilidade da sociologia para a utilidade do sociólogo: “para que serve verdadeiramente um sociólogo?” (Dubet, 2011). Nessa reflexão, Dubet opta por um estilo narrativo autobiográfico, com base na ideia de que uma sociologia útil deve ser uma sociologia encarnada: uma “sociologia em carne viva”, que “existe para os cidadãos” (Amândio, Abrantes e Lopes, 2016), uma sociologia pública (Burawoy, 2005).

Situando em Pierre Bourdieu (contribuir para a denúncia crítica dos mecanismos de dominação), em Raymond Boudon (contribuir para aumentar a racionalidade social e individual) e em Alain Touraine (contribuir para elevar o nível de consciência e de engajamento dos atores nos movimentos sociais) as três vias da tradição francesa recente no que toca aos modos úteis de o sociólogo intervir na realidade social, Dubet, não obstante a sua herança tourainiana (que não renega), enaltece o desafio do pluralismo que, partindo das sociologias disponíveis, seja capaz de evitar as aporias quer do entendimento da vida social como uma dominação total quer dissolvendo a vida social numa microsociologia (Dubet, 2011, p. 151). O sociólogo seria assim pluralmente útil: seja quando é crítico, quando mostra que a sociedade não é o que crê ser, quando aconselha, ou quando “apenas” produz ciência “pura”. Essa utilidade plural enfraqueceria, de certo modo, o duelo inflamado entre os partidários de uma “sociologia social” e os partidários de uma “sociologia experimental” – para usar as designações adotadas por Lahire (2002, p. 43).

Contudo, ao longo do livro, não deixa de ser explícita a primazia dada por Dubet a uma sociologia que permaneça fielmente ligada aos problemas

sociais. Acompanha-o Robert Castel, que se afirma “contra a situação de extraterritorialidade total do sociólogo face à demanda social” (Castel, 2002, p. 76). Para o autor de *As Metamorfoses da Questão Social*, o rigor sociológico não é incompatível com um engajamento militante do sociólogo nas respostas que o social lhe demanda. Pelo contrário, afirma:

estou perfeitamente consciente de ocupar uma posição “partidária” e de me inscrever no quadro de uma luta ideológica... Mas o facto de pertencer a um campo afina a busca pelo rigor, rigor por um dispositivo tão preciso quanto possível sobre a situação atual. (Castel, 2002, p. 76)

Essa é, pois, a postura que a “sociologia social” perfilha ao considerar que “graças aos graves problemas sociais... seria imoral e abusivamente luxuoso ocupar-se de objetos socialmente menores e desprovidos de luta ideológica” (Lahire, 2002, p. 50), numa clara contestação a uma sociologia experimental pura, não comprometida com o sofrimento e a miséria do mundo.

Entre nós, a questão da utilidade da sociologia e das singularidades do ofício de sociólogo da educação estão bem presentes no discurso dos entrevistados. Licínio Lima (E1), por exemplo, enfatiza que “uma sociologia neutra, despolitizada, descomprometida ou totalmente descomprometida, é uma impossibilidade”. Carlos Alberto Gomes (E6) acrescenta esse raciocínio ao considerar que

sociologia da educação foi sempre e sempre será uma sociologia política da educação, porque a análise sociológica sempre teve e sempre terá implicações sociais e sobretudo políticas. É genético, é o seu ADN, é a sua doença infantil, como diria Lenine.

Adicionalmente, Almerindo Janela Afonso (E8) complementa essa ideia ao referir-se à aporia da neutralidade, considerando que a sociologia só é socialmente útil na exata medida em que ela seja uma sociologia pública:

parece-me que os sociólogos da educação (e os sociólogos em geral) se têm, com frequência, esquecido de responder à pergunta de Howard Becker – “de que lado estamos?”. E isso sugere que a crença numa suposta neutralidade científica ainda não foi completamente posta de parte. Além disso, sem uma sociologia pública (tradicional ou orgânica) perde-se uma boa parte da utilidade e da relevância da sociologia.

Por sua vez, José Resende (E10), a este título, frisa o imperativo ético e moral de explicitação do

posicionamento “partidário” do sociólogo ao referir não ver “mal algum em que haja intervenções militantes desde que o autor do trabalho torne explícito o tipo de implicação política e militante que tem perante o tipo de análise que está a realizar”. Já em Maria Manuel Vieira (E7), o “comprometimento com a sociedade (e com o poder político) será, pois, produzir, disponibilizar, divulgar produtos-conhecimento que contribuam para a ação informada”.

Se as ciências sociais “provam a sua utilidade social quando intervêm com um ponto de vista próprio (assegurando) a sua autonomia relativa face a outros campos simbólicos” (Caria, E4), a percepção sobre a sua efetiva influência e as apropriações sociais e políticas do conhecimento que se produz geram sentimentos compósitos e algumas apreensões:

do ponto de vista da divulgação e aceitação da perspectiva sociológica na análise e na tomada de decisão sobre os problemas educacionais, tenho algumas dúvidas. Talvez seja necessário realizar uma pesquisa específica sobre a influência social da sociologia em geral e da sociologia da educação em particular. (Gomes, E6)

Estas reservas – “lutar para não a deixar desaparecer” (Gomes, E6) – são, de certo modo, mitigadas por outras percepções, talvez mais otimistas, que destacam o reconhecimento e a apropriação dos resultados da sociologia da educação por parte dos contextos escolares (Silva, E5), a “demonstração da mais-valia tanto no equacionamento como na resolução ou atenuação dos problemas sociais sentidos nos contextos reais” (Seabra, E9), os usos e efeitos sociais e políticos das reflexões sociológicas nas políticas educativas (Resende, E10). De facto, como nota Pedro Abrantes, “os sociólogos estiveram profundamente associados a transformações de fundo. Não apenas tivemos três sociólogos como ministros da Educação, mas também muitos sociólogos estiveram envolvidos, a vários níveis, em programas educativos muito marcantes nas últimas décadas, em Portugal”, apesar de continuar a não ser invulgar o sentimento de que o discurso e prática sociológicos ora não são compreendidos ora raramente transpostos para os discursos e práticas das instituições (Abrantes, 2017).

Há, porém, um trabalho interno ao próprio campo disciplinar e profissional dos sociólogos da educação no sentido de confeccionar a utilidade, seja pela “intensificação dos laços entre a universidade e as instituições, associações, escolas [...] no sentido de comunicar mais e melhor com as escolas, pois é com elas que a mudança pode ser efetiva” (Seabra, E9), seja através de um “maior investimento das equipas e instituições em desenhar políticas de divulgação

e de comunicação que possam chegar próximo das audiências, gerais ou mais específicas” (Silva, E5).

A luta pelo reconhecimento público e pela afirmação profissional não é exclusiva do sociólogo da educação. Se, como bem sinaliza Sérgio Grácio (E2), “os principais concorrentes no espaço escolar são os psicólogos e os assistentes sociais [...] retirando espaço à intervenção dos sociólogos”, quer os psicólogos quer globalmente os “profissionais do social” (Vieira e Dionísio, 2012) estão sujeitos às dificuldades de afirmação da singularidade dos seus ofícios e aos percursos zigzagueantes de reconhecimento da sua utilidade dentro de um “santuário escolar” que frequentemente os captura ou testa os seus limites éticos e deontológicos.

Mas os tempos que correm parecem dar alguns indícios de que esta escola (já) não é para sociólogos. Como diagnostica Abrantes (2017), os problemas educativos parecem sofrer de “uma economização no topo e de uma psicologização na base, em ambos os casos atomizando os atores e negligenciando o peso das estruturas e das dinâmicas sociais, a importância das interações, das culturas, das desigualdades”. Ora, por um lado, essa “psicologização na base” pode agudizar a patologização dos fenómenos educativos através de uma intervenção hipersingularizada, geradora de condições inóspitas ao trabalho para o sociólogo da educação que resiste à conversão do seu ofício num laboratório clínico. Por outro lado, a “economização no topo” interfere nas próprias condições de exercício profissional e na luta pela credibilidade da sociologia que será tanto maior quanto mais for capaz de “impor limites de razoabilidade científica em termos de prazos de realização, de desenhos metodológicos, de liberdade para expressão de resultados” (Vieira, E7). A dupla injunção à eficácia (“clínica” e “económica”), num mundo governado pela urgência no tratamento dos problemas, parece, pois, não ser compatível com um “exame calmo dos factos de sociedade” (Quére, 2002, p. 79).

Porém, esta atmosfera mais ou menos adversa não curto-circuita a possibilidade de se descortinarem outros horizontes para a intervenção. Grácio (E2) considera que uma auscultação mais precisa sobre a atividade dos sociólogos na escola, alargada a outros campos de exercício como as autarquias e instituições centrais ou locais de educação e formação, ajudaria a mapear “possibilidades de intervenção não exploradas ou insuficientemente exploradas”. A “monitorização permanente do sistema de ensino e a avaliação da implementação de políticas educativas” (Vieira, E7) continuam a ser um campo fértil de possibilidades, além da exploração de novas frentes, como a figura do “sociólogo mediador” (Resende, E10), por exemplo, no quadro da reorganização dos territórios escolares, como é o caso dos designados mega-agrupamentos.

A escola tem uma relação cronicamente ambivalente, quicá bipolar, com a sociologia. O contrário também não será menos verdadeiro. Desocultar a “caixa negra” inquieta; desconstruir abala rotinas; dessacralizar rui os alicerces do santuário escolar. Como observa Teresa Seabra (E9), “o tópico da igualdade de oportunidades é, em muitos contextos, perturbador e incómodo”. O compromisso histórico da sociologia da educação com as grandes bandeiras políticas da modernidade educativa é evidente. Das promessas que essas bandeiras ergueram, umas cumpriram-se, outras metamorfosearam-se, enfraquecendo os termos em que a crítica sociológica se sustentava desde os anos 1960. Isso acentua a necessidade de recomposição da crítica e de se “repensar os ideais da justiça educativa” (Derouet, 2005) à medida que a “preferência pelas desigualdades” (Dubet, 2014) obriga a refundar os laços de solidariedade no mundo educativo.

Se, hoje, a “sociologia dos grandes indicadores” é útil para compreender, numa perspectiva comparada, as grandes dinâmicas educativas num universo globalizado, ela não é suficiente para dar conta, numa perspectiva etnográfica, das “artes de fazer o comum” (Resende, E10) numa escola singularizada. Como remata João Sebastião,

a sociologia da educação só se continuará a desenvolver se conseguir manter o seu foco nos processos sociais complexos que hoje se desenvolvem nas escolas portuguesas e [se] compreender como estes estabelecem ligações com os processos sociais mais amplos. Em particular há uma efetiva necessidade de “regressar” às escolas, à compreensão dos processos educativos e dos desafios que hoje se lhes colocam, assim como renovar a capacidade de intervenção dos sociólogos nesses processos. (Sebastião, 2017, p. 8)

Afirmar a intervenção do sociólogo da educação no quadro de uma escola singularizada, à escala individual, só é uma heresia se não se olhar para o singularismo como uma “forma inédita de consciência social de si próprio” e, por isso mesmo, uma “fábrica formidável de exigência igualitária” (Martuccelli, 2008). Longe dos dourados anos 1960/70, outros horizontes da intervenção se vislumbram. Parafraseando Dubet (2011, p. 100), se já não é possível definir o que é a boa escola, devemos esforçar-nos por pensar o que será uma escola boa para as pessoas. Nessa perspectiva, não só esta ainda é uma escola para sociólogos como, porventura, a sua intervenção nunca foi tão útil.

Notas

- ¹ O autor beneficia de uma bolsa de pós-doutoramento (SFRH/BPD/109136/2015), concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal.
- ² Parte-se do pressuposto de que a sociologia da educação é um campo científico na medida em que constitui um espaço de vida social com uma estrutura própria e relativamente autónoma que se organiza em torno de objetivos e práticas específicas, apresentando uma lógica própria de funcionamento que estrutura as relações entre os agentes no seu interior, de acordo com a conceptualização de Pierre Bourdieu (2004).

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2004). Sociologia e ciências da educação. A distância entre nós. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (45), 117-130.
- Abrantes, P. (Org.) (2010). *Tendências e controvérsias em sociologia da educação*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Abrantes, P. (2017). 30 anos de sociologia da educação em Portugal. *Jornal de Sociologia da Educação*, (0), 1-3. Disponível em <https://journalsocedu.files.wordpress.com/2017/05/30-anos-de-sociologia-da-educac3a7c3a3o-em-portugal.pdf>
- Afonso, A. J. (2001). Tiempos e itinerarios portugueses de la sociología de la educación: (Dis)Continuidades en la construcción de un campo. *Revista de Educación*, (324), 9-22.
- Afonso, A. J. (2005). A sociologia da educação em Portugal. Elementos para a configuração do "estado da arte". In A. Teodoro, & C. A. Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o Século XXI* (pp. 129-158). Porto: Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2009). Contributos recentes para a sociologia da educação em Portugal: Objectos, quadros teóricos e metodologias (2004-2009). *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(3), 66-81.
- Alves, M. G. (2017). A sociologia da educação em Portugal na viragem do século: Uma parte constitutiva das ciências de educação e uma subespecialização da sociologia. *Jornal de Sociologia da Educação*, (0), 1-7. Disponível em <https://journalsocedu.files.wordpress.com/2017/05/a-sociologia-da-educac3a7c3a3o-em-portugal-na-viragem-do-sc3a9culo-uma-parte-constitutiva-das-cic3aanancias-de-educac3a7c3a3o-e-uma-subespecializac3a7c3a3o-da-sociologia.pdf>
- Amândio, S. L., Abrantes, P., e Lopes, J. T. (Coords.) (2016). *A vida entre nós. Sociologia em carne viva*. Porto: Deriva Editores.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP.
- Burawoy, M. (2005). For public sociology. *American Sociological Review*, 70, 4-28.
- Castel, R. (2002). La sociologie et la réponse à la demande sociale. In B. Lahire (Ed.), *À quoi sert la sociologie?* (pp. 67-77). Paris: La Découverte.
- Costa, A. F. (1992). *O que é sociologia?*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Derouet, J.-L. (2005). Repenser la justice en éducation. *Éducation et Sociétés*, (16), 29-40.
- Dubet, F. (2011). *À quoi sert vraiment un sociologue?*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*. Paris: Seuil.
- Egreja, C. (2016). O ensino da sociologia em cursos superiores de outras áreas de formação. A perspectiva de docentes e diretores. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (82), 125-143.
- Lahire, B. (Ed.) (2002). *À quoi sert la sociologie?*. Paris: La Découverte.
- Martuccelli, D. (2008). L'égalité à l'épreuve du singulisme. *Vacarme*, (44), s/p. Disponível em <http://www.vacarme.org/article1617.html>
- Pinto, J. M. (2007). *Indagação científica, aprendizagens escolares, reflexividade social*. Porto: Afrontamento.
- Quérel, L. (2002). Pour un calme examen des faits de société. In B. Lahire (Ed.), *À quoi sert la sociologie?* (pp. 79-94). Paris: La Découverte.
- Sebastião, J. (2017). 30 anos de sociologia da educação: Altos e baixos de um percurso. *Jornal de Sociologia da Educação*, (0), 1-8. Disponível em <https://journalsocedu.files.wordpress.com/2017/05/30-anos-de-sociologia-da-educac3a7c3a3o-altos-e-baixos-de-um-percurso.pdf>
- Silva, C., & Alves, M. G. (2015). O lugar da sociologia da educação nas ciências da educação: O caso dos programas de mestrado e doutoramento portugueses. *Política & Sociedade*, 14(31), 17-38.
- Stoer, S. R. (1990). El desarrollo de la sociología de la educación en Portugal. *Educación y Sociedad*, 7, 7-28.
- Stoer, S. R. (1992). Notas sobre o desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal. In A. J. Esteves, & S. R. Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola* (pp. 113-132). Porto: Afrontamento.
- Stoer, S. R., e Afonso, A. J. (1999). 25 anos de sociologia da educação em Portugal: Alguns percursos, problemáticas e perspectivas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (52-53), 307-331.
- Torres, L. L., e Palhares, J. A. (2010). As organizações escolares. Um croqui sociológico sobre a investigação portuguesa. In P. Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp. 133-158). Lisboa: Mundos Sociais.
- Torres, L. L., e Palhares, J. A. (Orgs.) (2014). As investigações que se fazem... Rotas de pesquisa e tendências dominantes. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.), *Metodologia da investigação em ciências sociais da educação* (pp. 13-38). Vila Nova de Famalicão: Húmus.

Vieira, M. M. (2004). Converter incrédulos: A sociologia na cidade das ciências duras. In C. M. Gonçalves, E. Rodrigues, & N. Azevedo (Eds.), *Sociologia no ensino superior: Conteúdos, práticas pedagógicas e investigação* (pp. 137-154). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Vieira, M. M., e Dionísio, B. (2012). O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP. In J. T. Lopes (Org.), *Escolas singulares. Estudos locais comparativos* (pp. 83-98). Porto: Afrontamento.

Recebido a 02/10/2017. Aceite para publicação a 20/11/2017.

Bruno Dionísio (bmdionisio@gmail.com). Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa. Avenida de Berna, 26 – C, 1069-061 Lisboa, Portugal.

Leonor Lima Torres (leonort@ie.uminho.pt). Centro de Investigação em Educação (CIE), Instituto de Educação, Universidade do Minho. Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal.

Mariana Gaio Alves (mga@fct.unl.pt). Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade NOVA de Lisboa. Campus de Caparica, 2829-516 Caparica, Portugal.