



A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Contributos para a reflexão a partir da análise de planos de estudo dos cursos de Educação Básica

THE SOCIOLOGY OF EDUCATION IN TEACHER DEVELOPMENT

Contributions to a reflection based on the analysis of syllabuses for Basic Education courses

Carina Coelho

FUNÇÕES: Concetualização, Análise formal, Investigação, Redação do rascunho original, Redação — revisão e edição

AFILIAÇÃO: Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Centro de Investigação e Inovação em Educação. Rua Dr. Roberto Frias, 602, 4200-465 Porto, Portugal

E-mail: carinacoelho@ese.ipp.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0802-4966>

Pedro Duarte

FUNÇÕES: Concetualização, Análise formal, Investigação, Redação do rascunho original

AFILIAÇÃO: Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Centro de Investigação e Inovação em Educação. 4200-465 Porto, Portugal

E-mail: pedropereira@ese.ipp.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3048-6959>

Resumo: Neste artigo refletimos sobre as implicações de políticas educativas que crescentemente desvalorizam as ciências sociais e humanas na formação inicial de professores. Para tal desenvolvemos um estudo exploratório onde analisamos alterações recentes ao diploma que estabelece e regula as condições para a habilitação profissional para a docência, e caracterizamos a presença da Sociologia da Educação nos planos de estudo dos cursos de Educação Básica nas instituições de ensino superior público. A análise comparativa entre os Decretos-Lei n.º 43/2007, n.º 79/2014 e n.º 112/2023, evidencia uma valorização da formação em domínios técnicos e o desaparecimento da referência à Sociologia da Educação como domínio de formação fundamental. A análise realizada aos Planos de Estudo (n=20) e a Fichas de Unidade Curricular (n=16), confirma a presença da Sociologia da Educação, ou áreas afins, como unidade curricular obrigatória, quase na totalidade dos cursos, embora com variações significativas no volume de aprendizagem e momento de formação. Nos objetivos de aprendizagem predomina uma abordagem à análise das questões da educação centrada nos processos escolares, nas relações no interior da escola e no papel dos professores.

Num momento em que se debate a falta de professores, é fundamental problematizar medidas que comprometam a qualidade da sua formação e conduzam à desprofissionalização da docência. Refletir sobre os contributos da Sociologia da Educação para uma ação educativa socialmente mais compreensiva e libertadora e para um entendimento do educador como profissional investigador e intelectual público, torna-se de relevância acrescida.

Palavras-chave: ensino, Sociologia da Educação, Educação Básica, formação de professores.

Abstract: In this article, we reflect on the implications of educational policies that increasingly devalue the social sciences and humanities in initial teacher education. To this end, we conducted an exploratory study in which we analyzed recent changes to the legislation that establishes and regulates the conditions for professional qualification for teaching, and we examined the presence of Sociology of Education in the curricula of Basic Education degree programs at public higher education institutions. The comparative analysis of Decree-Laws No. 43/2007, No. 79/2014, and No. 112/2023 reveals an increased emphasis on training in technical domains and the disappearance of any reference to Sociology of Education as a core area of study. The analysis of the Study Plans (n=20) and Course Unit Syllabi (n=16) confirms the presence of Sociology of Education, or related areas, as a compulsory course in almost all programs, although with significant variations in learning workload and timing within the curriculum. The learning objectives predominantly adopt an approach to educational issues focused on school processes, in-school relationships, and the role of teachers.

At a time when the shortage of teachers is under debate, it is essential to question measures that undermine the quality of teacher education and lead to the deprofessionalization of teaching. Reflecting on the contributions of Sociology of Education to a more socially aware and emancipatory educational practice, and to an understanding of the educator as a research-oriented professional and public intellectual, becomes increasingly relevant.

Keywords: teaching, Sociology of Education, Basic Education, teacher education.

Introdução

A formação inicial de professores e educadores, quer no âmbito da licenciatura quer no âmbito do mestrado, é uma preocupação dos autores deste texto enquanto investigadores e docentes no ensino superior politécnico. Numa altura em que o sistema educativo, e a escola em particular, se debatem com a falta de professores e educadores, é fundamental reconhecer o risco de se adotarem medidas de emergência que coloquem em causa, por um lado, a qualidade da formação inicial de professores, e por outro, a contratação de profissionais que não tiveram a formação adequada (Flores, 2023). Como refere Flores (2023), a diminuição do número de candidatos a professores e educadores ao longo dos anos, juntamente com a perceção da falta de atratividade na carreira, acrescentam dificuldade no recrutamento de estudantes que acreditem e se dediquem a uma formação que garanta o seu desenvolvimento profissional. Especificamente no que diz respeito há qualidade da

formação, e como mostraremos neste documento, uma das nossas preocupações recaí sobre a desvalorização da formação nas áreas científicas relativas às das ciências sociais e humanas, nomeadamente através da redução de número de créditos para a área de educação geral. Neste sentido, a reflexão sobre as políticas educativas e, consequentemente, sobre as diferentes alterações que são propostas aos diplomas que estabelecem e regulam as condições de habilitação profissional para a docência torna-se de grande relevância.

O texto que aqui apresentamos decorre de um estudo exploratório de 20 cursos de Licenciatura em Educação Básica (EB), que fazem parte da oferta formativa de sete Universidades e 13 Institutos Politécnicos portugueses. Foi recolhida informação em: *i*) fontes legais sobre os regimes jurídicos para a habilitação profissional para a docência; *ii*) páginas da *internet* das instituições selecionadas, nomeadamente, os Planos de Estudos e Fichas de Unidades Curriculares (FUC). A amostra foi constituída atendendo a dois critérios: *i*) ser uma instituição de ensino superior público com Licenciatura em Educação Básica; *ii*) estar disponível para consulta pública quer o Plano de Estudos vigente quer as Fichas de Unidades Curriculares ($n=16$). Como dimensões de análise atendemos: à existência de Unidade Curricular (UC) Sociologia da Educação, à natureza obrigatória ou optativa, ao número de créditos reconhecidos pelo Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) e aos objetivos de aprendizagem.

Nas seções “Para uma análise social da escola enquanto instituição educativa” e “Para uma construção de conhecimento que questione a familiaridade social e senso comum em educação” salientamos alguns dos contributos da Sociologia da Educação para a formação de educadores e professores, nomeada e respetivamente, aqueles que decorrem da análise social da escola enquanto instituição educativa e da construção de conhecimento que parte do questionamento da familiaridade social e do senso comum em educação. Nas seções “Alterações aos normativos de habilitação para a docência: implicações para a formação de professores” e “Sociologia da Educação nos cursos de Educação Básica nas instituições de ensino superior público” analisamos os diplomas que estabelecem e regulam as condições de habilitação profissional para a docência, aprofundando a nossa análise com a leitura das Fichas de Unidades Curriculares de Sociologia da Educação nos cursos de Educação Básica.

O texto termina com algumas “Notas finais” que sistematizam as nossas preocupações, lançando pistas para pensar, dialogar e refletir sobre as práticas profissionais com os estudantes (educadores e professores em formação), a partir da Sociologia da Educação.

Para uma análise social da escola enquanto instituição educativa

A Sociologia da Educação, enquanto campo de estudo, permite um entendimento dos processos educativos enquanto fenómenos sociais. Mais contribui para uma compreensão dos mesmos nas interações entre diferentes atores, com diferentes percursos e papéis sociais, sob a influência de fatores individuais, organizacionais e macroestruturais, sendo igualmente reconhecidas as possibilidades e a inevitabilidade da agência de cada indivíduo. A pesquisa e pensamento de Bourdieu e Passeron (1975) foram, e ainda são, fundamentais para a nossa reflexão sobre a função social da escola e a forma como esta reproduz e mantém no seu interior as desigualdades sociais e culturais. Como partilhava Lopes (2003, p. 171), desde os “domínios relativos aos bens culturais e simbólicos, práticas culturais, instituição universitária, arte, sistemas económicos, mercado escolar, epistemologia e sociologia da sociologia, produção e reprodução da própria prática social, linguagem” a obra de Bourdieu é perene, em primeiro lugar, pela sua abrangência.

Do ponto de vista da análise social, a escola enquanto instituição educativa tem como ponto fulcral as dinâmicas de reprodução social e de dominação simbólica (Bourdieu & Passeron, 1975). A escola é uma instituição com algumas ambivalências e contradições porque (historicamente) valoriza, sobretudo, a transmissão de conhecimento em detrimento da construção de conhecimento. Na medida em que acolhe públicos de classes sociais muito diferenciadas, e tem como objetivo garantir o que se considera ser o “sucesso escolar”, nem sempre consegue ter um projeto pedagógico que valorize a origem, os interesses, os percursos educativos e culturais das crianças e jovens que recebe. Mesmo considerando os diferentes esforços da escola e da família, que aparecem como instituições aliadas naquilo que se pensa ser o “sucesso escolar”, a tónica na reprodução de conhecimento prevalece nesse desígnio. Nessa lógica, essas duas instituições são cúmplices neste processo.

Os processos educativos podem ser mais ou menos estruturados e mais ou menos intencionais, tendo lugar ao longo da vida e no decurso dos quais, simultaneamente, nos vamos formando como pessoas e ajudando a construir um projeto de sociedade coletivo (Abrantes, 2011). Ao entendê-los como processos de socialização, reconhecemos que através dos mesmos se aprendem formas de ser, ver (ler) e agir no mundo.

A escolarização, enquanto processo de educação formal, não se resume apenas a uma aprendizagem de conteúdos, de áreas de saber específicas, mas também valores, visões sobre o mundo e o(s) nosso(s) lugar(es) na sociedade (Giroux, 2023). Aliás, os processos de escolarização incluem, também, os diferentes âmbitos da

educação não formal e informal e o contributo da Sociologia da Educação para a valorização destes processos é essencial (Canário, 2005).

Como explicava Paulo Freire (1996, p. 16) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ensinamos o que sabemos e querer partilhar as nossas convicções educativas e políticas, partilhar o nosso sentido de desejo de construção de conhecimento com outro, exige um diálogo aberto e um posicionamento ético e responsável, na medida em que não devemos absolutizar. Ensinar exige uma grande disponibilidade e capacidade de escuta. Na verdade, o processo de ensino e de aprendizagem não se remete apenas para um conteúdo específico, mas para um projeto social, democrático, político e de políticas educativas, mais ou menos coerentes, que podemos melhor reconhecer através do currículo oficial que nos ajuda a reconhecer a universalidade e a gratuidade da escola, nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986).

Toda a ação pedagógica constitui uma relação comunicacional particular, por decorrer no quadro de uma relação de forças desigual que impõe significados e reproduz a ordem dominante (Bourdieu & Passeron, 1975). A ação pedagógica é fundamental para combater a violência simbólica dentro de espaço escolar, na medida em que exacerba valores arbitrários. Portanto, importa estar ciente daquelas que são algumas das suas tensões, retratadas nas seguintes ilustrações:

(...) não perceber a pertinência ou o sentido do que somos obrigados a estudar. Aquilo que se tem de fazer é vivido como sendo-nos exterior, foge ao nosso controlo, não é construído por nós nem funciona, normalmente, como uma maneira de expressarmos o que somos: é, no fundo, trabalho alienado. (...) [No ensino superior] estuda-se um autor para dar uma aula ou fazer um trabalho, decoram-se os seus conceitos para poder fazer um exame. O processo é às vezes mais doloroso quando se trata de obras críticas, reduzidas a fórmulas e a acetatos inócuos, praticamente destituídas do seu carácter subversivo. (Teixeira et al., 2003, p. 207)

Os exemplos mobilizados ilustram a necessidade de professores e educadores se envolverem numa reflexão crítica em sala de aula, com a ajuda das disciplinas das ciências sociais e humanas — de que se destaca a Sociologia da Educação —, que lhes permita uma análise mais profunda do sistema educativo e da realidade social. Uma reflexão que, mesmo mantendo-se dentro das regras do campo científico do ensino superior, contribua para aumentar a capacidade de ação dos estudantes, neste caso professores e educadores em formação. Por outras palavras, “que nos permitem pensar o mundo, questionar a sociedade ou pôr em causa a própria escola, por exemplo” (Teixeira et al., 2003, p. 208).

O ensino legitima o capital da cultura dominante e cria as próprias condições sociais para a reprodução das estruturas de classe (Bourdieu & Passeron, 1975). A literatura e a investigação em Sociologia da Educação têm vindo a contribuir para o reconhecimento dos papéis que a escola desempenha na criação e na perpetuação da realidade social e, consequentemente, para evidenciar a importância desta área de conhecimento na formação de professores e educadores (Stoer, 2008). Destacamos o contributo para a reflexão sobre os efeitos da sua atividade profissional e um entendimento socialmente contextualizado da docência, que ultrapassa a visão de uma prática didática e estritamente técnica. A emergência do conceito “currículo oculto”, no final dos anos 1960, no âmbito das teorias críticas em educação, contribuiu para se (re)centrar a atenção em “todos os aspetos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 1999, p. 78). Denunciavam-se as incoerências dessas aprendizagens com os conhecimentos curriculares oficiais e de servirem para a manutenção das estruturas de classe e reprodução da cultura dominante. A relevância analítica deste conceito remete-nos para o facto de nos instigar a olhar para os processos “invisíveis”, que estão “ocultos na compreensão que temos da vida cotidiana” e que “moldam a nossa subjetividade” (Silva, 1999, p. 80).

Para uma construção de conhecimento que questione a familiaridade social e senso comum em educação

Um dos contributos reconhecidos ao ensino da Sociologia da Educação é precisamente o questionamento sobre o que nos é familiar, “colocar em questão aquilo que é inquestionável, tido como dado (...) desfamiliarizar o que é familiar como os padrões normais de vida e as condições sociais em que eles têm lugar” (Bauman & May, 2010). Tendencialmente, não reparamos no que é comum, semelhante ou expectável; notamos o “fora do comum”, a diferença, o não expectável, aquilo que não se enquadra no cenário a que o nosso olhar está habituado. Se um questionamento permanente pode levar ao imobilismo e no extremo à não sobrevivência, no questionamento do familiar reside um importante potencial de agência e mudança. O carácter autoexplicativo do que é familiar facilmente leva a dois equívocos: fazer coincidir familiar e verdade e, também, acreditar que “podemos fazer muito pouco para mudar as condições em que agimos (fatalismo)” (Bauman & May, 2010). Por contraponto, no questionamento da rotina descobrem-se margens de autonomia e criam-se formas de resistência. A própria pergunta tem o poder de abalar as confortáveis certezas da vida e as estruturas dos interesses instalados (Bauman & May, 2010). Explicando por outras palavras,

no quotidiano, tudo tende a ser percebido como rotina e monotonia, mas é interrogando as modalidades através das quais ele se produz que nos damos conta de que é nos aspetos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo”, que encontramos condições e possibilidades de resistência suscetíveis de alimentar a sua própria rutura, como sublinhou o sociólogo José Machado Pais. É importante ter em conta que quando a rotina se transforma num sistema rígido dificilmente conseguimos dar resposta a situações novas. (Araújo, 2023, pp. 18-19)

Alertamos, então, que a “matéria-prima” da Sociologia da Educação não é algo abstrato ou acessível apenas a alguns membros da comunidade científica. A “realidade educativa” faz parte dos quotidianos de todas as pessoas e como tal todas as pessoas têm sobre ela uma perspetiva. Esta é uma das especificidades e desafios da sociologia em geral, que disputa um mesmo território com o senso-comum: sentidos que construímos para a “explicação do mundo” com base nas nossas experiências e que tendemos a encarar como “verdade”.

Se enquanto ciência social a Sociologia da Educação deve contribuir para um conhecimento analítico e teórico que se diferencie “das conceções educativas [prévias] dos alunos, professores e conselheiros, sob pena de nada valer” (Delamont, 1981, como citado em Stoer, 2008, p. 72); deve tê-los em consideração e partir deles para que se possa fazer valer, no sentido da sua legitimidade e efetividade, ou seja, produzir sentido para os estudantes e profissionais da educação, que os integram nos seus sistemas de representação. De facto,

nem a nível epistemológico nem a nível pedagógico, a experiência e a familiaridade com o social podem ser encaradas, de modo redutor e simplista, como um mero obstáculo ao conhecimento. É deste ponto de vista que a produção de conhecimento, que corresponde a um processo de aprendizagem, se faz, necessariamente, a partir da experiência e contra a experiência. (Canário, 2005, p. 44)

Desta consideração decorrem implicações para o modo como concebemos o ensino da Sociologia da Educação, como oportunidade para a criação de “formas de distanciamento crítico que permitam tornar estranho aquilo que é familiar, quer realizando o movimento inverso, transformando a familiaridade num recurso e ancorando a aprendizagem nas experiências dos sujeitos” (Canário, 2005, p. 47). Por conseguinte, o ensino da Sociologia da Educação permite “estimular um processo de permanente desconstrução dos vários sistemas de ideias recebidas que não passam pelo crivo da análise crítica” (Canário, 2005, p. 47), desconstruir as ideias-feitas sobre a educação, para sobre elas e, coletivamente, se possa construir um conhecimento mais sistemático e fundamentado (Araújo, 2023; Coelho et al., 2024).

Ver para além dos nossos “mundos da vida” ou “pensar sociologicamente” cria a possibilidade de conhecer condições de existência muito diversas e compreendê-las como resultado da ação e meios humanos, do exercício de formas de poder e não como uma inevitabilidade de causa natural. Permite compreender a nossa própria experiência de modo relacional situada num conjunto de redes de relações sociais de interdependência, descobrir a ligação entre a nossa biografia individual e a biografia coletiva. Partindo destes pressupostos, Bauman e May (2010) consideram que a sociologia poderá contribuir para promover uma solidariedade fundada na compreensão e respeito mútuos e numa resistência coletiva, tendo como causa comum a liberdade.

Não obstante as potencialidades formativas da inclusão do ensino da Sociologia da Educação na formação de professores, algumas das quais temos vindo a apresentar, os resultados na ação educativa não são lineares e podem até originar efeitos perversos. O conhecimento sobre as determinações sociais dos processos de escolarização pode contribuir para a conservação de uma crença fatalista de que não há nada que se possa fazer para alterar o curso da história, a única mudança seria na natureza dos fatores explicativos do fenómeno, agora não de tipo naturalista, mas de determinismo social, decorrendo daí uma desresponsabilização educativa, a legitimação de preconceitos e de práticas de ensino tradicional (Canário, 2005). Como agentes que são, os/as estudantes e profissionais da educação, interpretam, apropriam-se e fazem uso estratégico dos seus saberes.

A inclusão da Sociologia da Educação num plano de estudos da formação de educadores/as e professores/as não garante, pois, que estes desenvolvam uma ação educativa socialmente mais compreensiva e libertadora, mas aumenta as possibilidades para que isso possa acontecer, de forma consciente, responsável, informada e reflexiva (Bauman & May, 2010; Canário, 2005; Stoer, 2008) e que não seja apenas fruto de um “acaso vocacional”.

Para que essas oportunidades possam ser potenciadas é importante que a ação pedagógica e os modos de trabalho pedagógico desenvolvidos sejam coerentes com estes princípios e criem condições para aprendizagens coletivas, interpelativas e participativas. Como referimos acima, práticas educativas que considerem as experiências e os saberes dos estudantes, mas que criem também oportunidades para a construção de “uma relação pertinente com os contextos de ação profissional” (Canário, 2005, p. 49), nomeadamente através do diálogo com os profissionais da educação (Araújo et al., 2023).

Como defende Stoer, “A pedagogia (...) precisa de Sociologia da Educação não tanto para reproduzir, mas antes para interrogar e criar” (Stoer, 2008, p. 76). Segundo este autor, na Sociologia da Educação, o “mundo académico” e o “mundo

da prática profissional” mais do que serem concebidos numa relação linear e funcional, instrumentalista, geralmente de aplicação no segundo das produções do primeiro, devem ser vistos enquanto modalidades de aproximação e fertilização mútuas (Stoer, 2008). Numa lógica de superação da divisão dicotômica, concorrencial, hierárquica e estigmatizada entre teoria e prática e mais próxima da investigação-ação-colaborativa.

Um outro aspeto a considerar na reflexão sobre os contributos do ensino da Sociologia da Educação para a formação docente, remete para o facto de poder ocorrer uma mudança discursiva dos profissionais sem que isso se reflita em termos de alteração de práticas, ou seja, sem que se consubstanciem em teorias da ação, ou seja, podem conduzir a uma “lucidez inoperante” (Benavente, 1989, p. 101). Para que tenha um carácter operativo, ou seja, se repercuta na capacidade de os profissionais analisarem e transformarem as suas práticas é “indispensável questionar de que modo [a Sociologia da Educação] se integra em todo o processo de formação, nomeadamente quanto a níveis de análise privilegiados, conteúdos seleccionados e modalidades de trabalho escolhidas” (Canário, 2005, pp. 45-46). É, em parte, isso que nos propusemos refletir ao fazer este artigo.

Alterações aos normativos de habilitação para a docência: implicações para a formação de professores

Historicamente, a formação inicial de professores tem sido marcada por diferentes tensões: por um lado, procuram relativizar e minorizar os contributos de uma formação cultural e intelectualmente robusta — privilegiando um período formativo predominantemente técnico e orientado para uma prática imediatista; por outro lado, têm sido feitos esforços para legitimar e consolidar uma experiência formativa marcada por um sólido conhecimento sobre os domínios disciplinares específicos de cada área de docência mas, também, sobre pedagogia, didática, política e diferentes eixos culturais e científicos que facilitem uma compreensão mais ampla da realidade contemporânea, dos contextos educativos e da própria identidade docente (Duarte & Moreira, 2023).

De facto, essas duas tradições emergem de duas concepções diferentes sobre a docência e identidade profissional de professores e educadores. A primeira corrente descrita emerge de uma posição que conduz à desprofissionalização e desvalorização do conhecimento específico dos educadores (Flores, 2023; Zeichner, 2023), facilitando, mesmo que de forma implícita, a legitimação de uma certa subserviência dos educadores, que ficam reduzidos à identidade de funcionários heteronomeadamente regulados (Giroux, 2023). Esta postura, tanto para Alarcão (2020) como

para Zeichner (2020), está associada a uma conceção predominantemente técnica ou tecnológica, em que o foco maior da formação inicial é garantir a adequada prática dos futuros educadores.

Em contraciclo com o partilhado, outras posturas privilegiam um processo formativo que reconhece que “a docência é uma profissão complexa, sujeita à volatilidade e imprevisibilidade do tempo e dos espaços, que exige uma ação refletida e distante da mera aplicação de técnicas ou metodologias pré-determinadas” (Duarte & Moreira, 2021, p. 149). Consequentemente, optam-se por conceções que orientam os educadores em formação para a ideia de profissional investigador (Alarcão, 2020) ou reflexivo (Flores, 2023), que requer um fundamento amplo e sólido que lhe permita deliberar conscientemente, tendo como referência as características únicas dos contextos, as singularidades das crianças, as particularidades disciplinares e culturais de cada componente do currículo, etc. Como tal, esta postura contraria a ideia de que um educador deve ser alguém que resume a sua ação ao cumprimento de orientações externas, antes entendido como um *intelectual público*, capaz de decidir profissionalmente, consciente da sua responsabilidade política e democrática (Giroux, 2023; Zeichner, 2020).

Também em Portugal estas tensões se têm encontrado presentes. De acordo com os normativos jurídicos em vigor, a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário é regulada pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), no qual se estabelecem, nomeadamente, as condições para acesso, frequência e aprovação nos cursos de mestrado em ensino. Sob a justificação da necessidade de “atrair à profissão docente mais candidatos e [de] reter mais profissionais” foram recentemente introduzidas algumas alterações (Decreto-Lei n.º 112/2023, 2023, preâmbulo), das quais destacamos, de forma breve:

- i) a introdução de regras específicas para a aquisição de habilitação profissional para a docência por parte de candidatos que possuam experiência de serviço docente (mínimo 6 anos), ou tenham frequentado ou concluído mestrado ou doutoramento na área científica abrangida por um dos grupos de recrutamento¹;

1 De acordo com os resultados do estudo desenvolvido por Mariana Gaio Alves e Ana Matias Diogo (2021), sobre a presença da unidade curricular Sociologia da Educação nos cursos de licenciatura e de mestrado nas áreas da Formação de Professores, Educação e Sociologia, esta UC está essencialmente presente nas licenciaturas. Com o atual panorama de se poder vir a ter habilitação para a docência sem a frequência da Licenciatura em Educação Básica, é ainda maior a probabilidade de se concluir esta formação sem qualquer contributo da Sociologia da Educação. Aliás, segundo as autoras, dentro destas 3 áreas de ensino superior, é na formação de professores que a Sociologia da Educação tem menos expressão, estando presente num menor número de cursos.

- ii) a atribuição aos estudantes, no contexto da prática de ensino supervisionada, de horas letivas em regime de coadjuvação, sendo esta contratualizada como estágio remunerado, em regime de exclusividade e contabilizada como tempo de serviço;
- iii) a redução de componente letiva ao professor cooperante e a autorização de acumulação de funções docentes no estabelecimento de ensino superior, independentemente do número de horas de componente letiva do docente.

Discursivamente, há a preocupação não só de “garantir à escola pública, de forma sustentável, educadores e professores em número [mas também em] qualidade necessários à prossecução da sua missão” (Decreto-Lei n.º 112/2023, 2023, preâmbulo).

Reconhecemos, contudo, que num período marcado por uma certa instabilidade do sistema educativo nacional, é fundamental assumir-se uma análise mais ponderada sobre as opções formativas dos seus profissionais dada a sua importância para a organização e funcionamento do mesmo. Assunção Flores (2023) alerta para o risco de através de soluções rápidas e “de emergência” podermos estar a caminhar para uma desprofissionalização da docência, como já referido, integrando um movimento de mudanças que tem tendido a concorrer para uma abordagem instrumental e técnica da docência, na qual os professores são encarados como meros executantes ou implementadores do currículo escolar.

Em 2014, tinham já sido aprovadas, pelo XIX Governo Constitucional (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014), importantes reconfigurações ao regime jurídico de acesso à profissão e que se mantiveram inalteradas com a mais recente atualização do diploma.

Se compararmos os anteriores diplomas reguladores do acesso à profissão docente, Decreto-Lei n.º 43/2007 (2007) e Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014) (ver Tabelas 1 e 2), no que diz respeito ao número de créditos necessários para a conclusão da formação inicial dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário, por área de formação, percebemos o seguinte:

- i) Área Educacional Geral — em 2014 o número mínimo de créditos ficou estabelecido perto do limite inferior do intervalo proposto pelo diploma anterior (2007), ou mesmo abaixo desse para “Restantes ciclos de estudo”;
- ii) Didáticas Específicas — em 2014 o número mínimo de créditos ficou estabelecido no limite superior do intervalo proposto pelo diploma anterior (2007) ou acima desse; apenas para o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) o número mínimo de critérios ficou a meio desse intervalo anterior;

Tabela 1 Número de créditos por componente de formação para cada tipologia de mestrado em ensino, de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007

Decreto-Lei n.º 43/2007	Área Educacional Geral	Didáticas Específicas	Iniciação à Prática Profissional	Área de Docência	Total
Mestrado em Ensino do 1.º CEB ¹	20 a 30 créditos	30 a 40 créditos	45 a 55 créditos	120 a 130 créditos	240 créditos
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB ¹	20 a 30 créditos	40 a 50 créditos	45 a 75 créditos	120 a 140 créditos	270 créditos
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e 2.º CEB ²	19,5 a 26 créditos	33 a 44 créditos	55,5 a 74 créditos	142,5 a 165 créditos	270 a 300 créditos
Restantes Ciclos de Estudo ³	22 a 30 créditos	22 a 30 créditos	36 a 48 créditos	4,5 a 6 créditos	90 a 120 créditos

Legenda:

¹ Os créditos integram as indicações associadas à Licenciatura em Educação Básica, que é um pré-requisito de acesso.

² Inclui Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB e Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

³ Mestrados profissionalizantes que não exigem a Licenciatura em Educação Básica, como o Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico ou o Mestrado Ensino de Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Tabela 2 Número de créditos por componente de formação para cada tipologia de mestrado em ensino, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014

Decreto-Lei n.º 79/2014	Área Educacional Geral	Didáticas Específicas	Iniciação à Prática Profissional	Área de Docência	Total
Mestrado em Ensino do 1.º CEB ¹	21 créditos (no mínimo)	36 créditos (no mínimo)	47 créditos (no mínimo)	143 créditos (no mínimo)	270 créditos
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB ¹	21 créditos (no mínimo)	51 créditos (no mínimo)	63 créditos (no mínimo)	143 créditos (no mínimo)	300 créditos
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e 2.º CEB ²	21 créditos (no mínimo)	45 créditos (no mínimo)	63 créditos (no mínimo)	152 créditos (no mínimo)	300 créditos
Restantes Ciclos de Estudo ³	18 créditos (no mínimo)	30 créditos (no mínimo)	42 créditos (no mínimo)	18 créditos (no mínimo)	120 créditos

Legenda:

¹ Os créditos integram as indicações associadas à Licenciatura em Educação Básica, que é um pré-requisito de acesso.

² Inclui Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB e Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

³ Mestrados profissionalizantes que não exigem a Licenciatura em Educação Básica, como o Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico ou o Mestrado Ensino de Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Tabela 3 Comparação entre o número de créditos para a prática de ensino supervisionada, nos Decretos-Lei n.º 79/2014 e n.º 112/2023

Prática de ensino supervisionada	Decreto-Lei n.º 79/2014	Decreto-Lei n.º 112/2023	Diferença
Mestrado em Educação Pré-escolar	39 créditos	41 créditos	+2
Mestrado em Ensino do 1.º CEB	32 créditos	41 créditos	+9
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB	48 créditos	54 créditos	+6
Mestrado em Ensino no 1.º e 2.º CEB	48 créditos	54 créditos	+6
Restantes ciclos de estudos	42 créditos	60 créditos	+18

- iii) Iniciação à Prática Profissional — em 2014 o número mínimo de créditos ficou estabelecido dentro do intervalo proposto em 2007, mais próximo do meio desse intervalo ou do limite inferior (um caso);
- iv) Área da docência — em 2014 o número mínimo de créditos ficou estabelecido no meio do intervalo proposto em 2007 para os Mestrados de Ensino no 1.º e 2.º CEB, para os restantes cursos o número mínimo estabeleceu-se acima do limite superior do intervalo proposto em 2007, aumentando de forma bastante expressiva para “Restantes ciclos de estudo”.

Em 2023, a única alteração em termos de número de créditos ocorre para a prática de ensino supervisionada, aumentando para todos os ciclos de estudo entre 2 até 18 créditos, registando-se a maior subida para os “restantes ciclos de estudo” (ver Tabela 3).

Com um aumento tão expressivo de número de créditos para a prática de ensino supervisionada, nos “Restantes ciclos de estudos”, tal repercutiu-se no número de créditos estabelecidos para as outras áreas de formação: só a área de didáticas específicas manteve o número de créditos, diminuindo o número mínimo de créditos para a área da docência e, em especial, para a área educacional geral que viu o seu número mínimo de créditos reduzido para metade (de 18 para 9 créditos). Essa postura parece aproximar o legislador de conceções tecnológicas da docência, dado que se privilegia um saber instrumental e prático, diminuindo-se, por conseguinte, as áreas que contribuem para uma conceção mais crítica, ética e cientificamente sustentada da realidade social, política e educativa (Duarte & Moreira, 2021; Giroux, 2023), como se evidencia pela Tabela 4.

Por conseguinte, as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014) e pelo Decreto-Lei n.º 112/2023 (2023), relativamente ao decreto anteriormente vigente (Decreto-Lei n.º 43/2007, 2007), evidencia uma efetiva desvalorização da formação nas áreas relativas às ciências sociais e humanas, nomeadamente

Tabela 4 Comparação entre o número de créditos por área de formação, nos Decretos-Lei n.º 79/2014 e n.º 112/2023, para os “Restantes ciclos de estudos”

"Restantes ciclos de estudos"	Decreto-Lei n.º 79/2014	Decreto-Lei n.º 112/2023	Diferença
Docência	18 créditos	12 créditos	-6
Educacional geral	18 créditos	9 créditos	-9
Didáticas Específicas	30 créditos	30 créditos	=
Prática de Ensino Supervisionada	42 créditos	60 créditos	+18

através da redução do número de créditos para a área de educação geral, em detrimento de uma maior importância atribuída a componentes de formação em domínios técnicos (área de docência, didáticas específicas e iniciação à prática profissional).

Essa visão é também reforçada pela análise discursiva no preâmbulo destes diplomas e na definição e explicitação de cada uma das áreas de formação.

O Decreto-Lei n.º 43/2007 (2007) destacava a importância das metodologias de investigação educacional na formação de professores para que:

o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais. (Decreto-Lei n.º 43/2007, 2007, preâmbulo)

Nos diplomas mais recentes, contudo, a dimensão técnica e de especialista volta a ganhar expressão, afirmando-se a “necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas (...) para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar” (Decreto-Lei n.º 43/2007, 2007, preâmbulo). Embora no preâmbulo, o Decreto-Lei n.º 112/2023 (2023) se refira à multiplicidade de “competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógico-didáticos” para fazer face aos desafios da escola do século XXI e da sociedade do conhecimento, as alterações que propõe não altera, aliás reforça, a perspetiva de professor como técnico (como salientamos anteriormente).

Essa mesma tendência é compreendida quando se analisam as componentes específicas. Em 2007 a componente de formação na área educacional geral apresentava uma formulação relativamente ampla, abrangendo:

conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes na sala de aula, no jardim-de-infância

ou na escola, na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino. (Decreto-Lei n.º 43/2007, 2007, art.º 14.º, n.º 2)

A partir de 2014 passa a apresentar formulações cada vez mais específicas, com a identificação das áreas de saber a integrar (lecionar) nesta componente e que vão integrando áreas de referência dos documentos de orientação curricular nacional. Em 2014, a formulação retira a dimensão política subjacente à componente educacional geral, identificando que esta componente:

abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade. (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014, art.º 8.º, n.º 1)

Em 2023 essa transição torna-se ainda mais evidente, reforçando as dimensões mais técnicas da intervenção didática, ao explicitar que:

A formação na área educacional geral integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática elementar, do currículo, da educação para a cidadania, da avaliação das aprendizagens, da organização escolar, da educação inclusiva, das necessidades específicas e da organização e gestão da sala de aula, bem como do uso das tecnologias digitais em educação. (Decreto-Lei n.º 112/2023, 2023, art.º 9.º, n.º 2)

Dado o foco deste trabalho, importa salientar que nesta última formulação a Sociologia da Educação se encontra explicitamente ausente dos domínios tidos como fundamentais para o exercício da profissão.

A componente de formação na área cultural, social e ética sofreu algumas alterações também em especial do decreto de 2007 para o de 2014. Mantendo o objetivo de alargamento da formação a áreas do saber e cultura (científica, artes e humanidades) diferentes das do seu domínio de habilitação e a reflexão/consciencialização sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente, em 2014 são especificados contributos para “a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género” (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014, art.º 12.º, alínea a). Embora preveja um alargamento do âmbito da reflexão, este decreto-lei deixa de prever uma componente de formação específica para o desenvolvimento da mesma: em 2007

estas questões deveriam ser abordadas na área de educação geral; a partir de 2014, são questões a ser abordadas em todas as componentes de formação.

Podendo entender o princípio da transversalidade destes assuntos, a ausência de componentes e momentos letivos próprios conduz, pelo menos em parte, a uma menor representação no currículo da formação inicial dos educadores e, como tal, um menor valor reconhecido. A não consignação a uma área pode também reforçar a desvalorização destas questões para a formação dos professores e educadores: se considerassem mesmo importante, deixariam sem uma área consignada? Correriam esse risco? Para além disso, parece que são áreas que um docente universitário de qualquer área científica pode lecionar, não reconhecendo as áreas e os profissionais que se dedicam à investigação e ao estudo nas ciências sociais e humanas. Novamente, evidencia-se uma desvalorização das competências dos educadores relacionadas com a crítica e consciencialização social, política e democrática dos profissionais (Zeichner, 2020).

No que diz respeito à formação na área da investigação, houve também uma redução, restrição e desvalorização. Passou de haver uma componente específica — metodologias de investigação educacional — com acreditação na área educação geral, para integração na componente área cultural, social e ética que por sua vez deve ser abordada em todas as componentes. E da finalidade de promover uma “atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante” (Decreto-Lei n.º 43/2007, 2007, art.º 14.º, n.º 6) para “O contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias” (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014, art.º 12.º, alínea c).

Sociologia da Educação nos cursos de Educação Básica nas instituições de ensino superior público

Da análise efetuada a 20 cursos de Educação Básica em instituições de ensino superior público (Tabela 5), consideramos que: *i*) 14 referem uma unidade curricular (UC) designada por Sociologia da Educação; *ii*) 5 referem uma UC cuja designação é articulada com outra área de saber ou disciplina, nomeadamente: *Sociologia e Antropologia da Educação, Sociologia da Educação e das Organizações Educativas, Sociologia da Educação e da Escola, Elementos de Sociologia da Educação, Sociologia da Infância e da Educação*. Ou seja, 70% das instituições mostram preocupação com a Sociologia da Educação e 25% com a Sociologia da Educação em ligação com outras áreas da Sociologia e das Ciências Sociais. Independentemente da designação, a Sociologia da Educação está presente como UC obrigatória, e somente

num dos cursos analisados aparece como UC optativa. No que diz respeito ao número de créditos² da UC Sociologia da Educação, este varia entre um mínimo de 2,5 ECTS e um máximo de 6 ECTS, sendo que o número de créditos que aparece com mais frequentemente é de 3 ECTS, em 5 cursos. Curiosamente, no curso em que a UC é optativa tem 4 ECTS.

De acordo com os planos de estudos analisados, os estudantes têm acesso à Sociologia entre o 1.º semestre e o último semestre, sendo que em 4 dos cursos mostram esta UC no 4.º semestre e em 3 cursos no 2.º ou 6.º semestres.

Ou seja, embora esta UC seja obrigatória, os estudantes contactam com esta área de forma mais ou menos aleatória, na medida em que há uma grande variabilidade em termos de volume de aprendizagem (objetivos de aprendizagem mais ou menos exigentes em termos de tempo estimado para a sua concretização) e momento de formação no percurso da licenciatura.

Vale a pena salientar que a UC de Sociologia da Educação aparece em todos os cursos de Educação Básica das universidades portuguesas analisadas. Enquanto nos institutos politécnicos, 7 licenciaturas integram a UC no plano de estudos e 6 não o fazem. Embora sem esta designação 4 dos planos de estudos de Educação Básica em politécnicos têm uma UC em que a abordagem/problematização sociológica do fenómeno educativo pode ter lugar, nomeadamente: *Análise Social da Educação*; *Escola, Sociedade e Educação Não Formal*; *Fundamentos Socioculturais da Educação*; *Educação Intercultural*.

Objetivos de aprendizagem da UC Sociologia da Educação: breve análise

Neste tópico, visamos saber se pelas designações explícitas nos objetivos de aprendizagem, os estudantes poderiam ter acesso a conteúdos que de algum modo lhes permitissem compreender e/ou apropriarem-se dos conceitos da Sociologia da Educação. Uma apropriação que permitisse refletir sobre as dimensões sociais da profissão para a qual estão a ter uma formação inicial (Araújo et al., 2023).

Neste sentido, e para análise dos objetivos de aprendizagem construímos a Tabela 6. Tivemos em conta apenas as UC com designação total ou parcial de

2 Os créditos ECTS expressam o volume de aprendizagem com base nos resultados de aprendizagem definidos (declarações sobre o que o indivíduo sabe, compreende e é capaz de fazer após a conclusão de um processo de aprendizagem) e na carga de trabalho associada (uma estimativa do tempo que o indivíduo normalmente precisa para concluir todas as atividades de aprendizagem necessárias para alcançar os resultados de aprendizagem definidos em ambientes de aprendizagem formal) (European Commission. (2015).

Tabela 5 Sociologia da Educação no plano de estudos dos cursos de Educação Básica

Cod.	U/P	UC ES	Outra designação	UC Equivalente/ Próxima		Obrigatória	ECTS	Sem.	Acesso à FUC
		Sim/ Não		Sim/ Não	Designação	Sim/Não			Sim/ Não
C1	P	Sim	n/a	n/a	n/a	Não	4	4.º	Não
C2	P	Não	n/a	Não	n/a	n/a	n/a	n/a	Sim
C3	P	Não	n/a	Sim	Análise Social da Educação	Sim	4	4.º	Não
C4	P	Não	n/a	Sim	Educação Intercultural	Sim	2	5.º	Sim
C5	P	Sim	n/a	n/a	n/a	Sim	3	6.º	Não
C6	P	Sim	Sociologia e Antropologia da Educação	n/a	n/a	Sim	6	2.º	Não
C7	P	Sim	n/a	n/a	n/a	Sim	5	4.º	Sim
C8	P	Não	n/a	Sim	Escola, Sociedade e Educação Não Formal	Sim	4	1.º	Sim
C9	P	Sim	n/a	n/a	n/a	Sim	5	2.º	Sim
C10	P	Não	n/a	Sim	Fundamentos Socioculturais da Educação	Sim	3	5.º	Sim
C11	P	Sim	Sociologia da Educação e das Organizações Educativas	n/a	n/a	Sim	4	3.º	Sim
C12	P	Não	n/a	Não	n/a	n/a	n/a	n/a	Sim
C13	P	Sim	n/a	n/a	n/a	Sim	4	2.º	Sim
C14	U	Sim	n/a	n/a	n/a	Sim	3	6.º	Sim
C15	U	Sim	Sociologia da Educação e da Escola	n/a	n/a	Sim	6	6.º	Sim
C16	U	Sim	Elementos de Sociologia da Educação	n/a	n/a	Sim	2,5	1.º	Sim
C17	U	Sim	n/a	n/a	n/a	Sim	3	4.º	Sim
C18	U	Sim	Sociologia da Infância e da Educação	n/a	n/a	Sim	5	4.º	Sim
C19	U	Sim	n/a	n/a	n/a	Sim	3	5.º	Sim
C20	U	Sim	n/a	n/a	n/a	Sim	3	1.º	Sim

Legenda:

Cod. — Código para identificação do curso

U/P — Universidade ou Instituto Politécnico

UC SE — Unidade Curricular Sociologia da Educação

n/a — Não se aplica

Sem. — Semestre

Tabela 6 Categorias e subcategorias para análise dos objetivos de aprendizagem das UC Sociologia da Educação

Categorias	Subcategorias
Área Científica (16) ^{a)}	Sociologia (9)
	Sociologia da Educação (7)
	Educação
Agentes Educativos (22)	Professores/Educadores/Profissionais da Educação (15)
	Famílias e Comunidades (3)
	Alunos/as (papel de) (2)
	Crianças (2)
Contextos Educativos (13)	Escola(s) (11)
	Instituições não escolares (2)
Preocupações Educativas e Sociais (8)	Desigualdades e exclusão social e educativa (3)
	Desenvolvimento da Cidadania (1)
	Equidade (1)
	Outras (3)
Referências Genéricas (7)	Problemas e desafios da educação na contemporaneidade (4)
	Especificidades do contexto português (3)

^{a)} O número que acompanha cada categoria e subcategoria indica o número de referências encontradas nos objetivos de aprendizagem das 11 FUC analisadas.

Sociologia da Educação e, dentro destas aquelas a que tivemos acesso à Ficha de Unidade Curricular, num total de 11.

A abordagem metodológica e teórico-conceitual da Sociologia está presente em alguns dos objetivos de aprendizagem mencionados nas FUC analisadas. Podemos inferir que existem referências ao contributo geral desta abordagem para a análise das questões da educação e, em particular, dos processos escolares e das relações no interior da escola. Parece possível compreender ainda o contributo da Sociologia para a “explicação das relações entre Sociedade e Sistema Educativo” e o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo.

São também explicitados para alguns objetivos contributos teórico-conceituais da Sociologia da Educação para a análise e compreensão dos fenómenos educativos, encontrando-se referências à compreensão das especificidades desta abordagem no quadro das Ciências Sociais e da Educação e ao contributo da Sociologia da Educação para a formação de professores.

Relativamente ao papel e funções dos professores e educadores (ou profissionais da educação) e de acordo com a análise mencionada são feitas referências de âmbito mais global, pouco particularizadas. Podemos enunciar a referência à capacidade de uma intervenção integrada nas várias dimensões da escola e em articulação

com a comunidade; uma atitude ativa e que considera as exigências éticas e cívicas da profissão; uma consideração ao contexto social e educativo que respeita e valoriza a diversidade cultural.

Partindo do princípio de que as crianças e jovens, no seu papel de alunos fazem parte da família na escola ou são a família na escola, e que a escola é, em si, uma instituição da comunidade, a análise que fazemos da importância da participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, remete para a ideia do seu papel de agente e ator educativo na consolidação do significado do valor da escolarização e assim da escola. O que não sendo muito específico — nos objetivos —, pode indiciar que a subcategoria em que se consideram as famílias e as comunidades é crucial nesta reflexão atendendo ao nível de formação inicial de professores. Na verdade, do ponto de vista do senso comum, e tal como já mencionamos mais acima neste texto, as famílias são aliadas dos professores na procura de condições que permitam processos de aprendizagem bem-sucedidos.

A análise da condição social do aluno nas suas dimensões institucionais foi outro dos objetivos que constatamos e que consideramos importante. Na verdade, as crianças e jovens no seu papel de alunos têm origens sociais e culturais muito diferentes, e os seus percursos educativos na escola disso muito dependem, pelo que consideramos muito pertinente ter percebido nos diferentes objetivos essa preocupação.

Relativamente aos contextos educativos, consideramos que as referências não são muito claras naquilo que pode ser a forma como as organizações educativas são apresentadas, uma vez que alguns dos objetivos remetem para a relação entre escola e sociedade, nomeadamente no que diz respeito às exigências colocadas no atual contexto de mudança social.

A referência à educação não formal e informal e às instituições não escolares, sendo genérica, mostra haver alguma preocupação com a dimensão espacial da educação. Aliás, não havendo nenhuma referência explícita sobre a territorialização da educação, podemos considerar que a relação entre a escola e as instituições paraescolares (como é o caso dos centros de Atividades de Tempo Livre, Ludotecas, Associações, etc.) não é considerada um objetivo da Sociologia da Educação.

Nos objetivos das FUC, tal como podemos ver na Tabela 5, há preocupações educativas e sociais que nos remetem para a função educativa da escola e para a forma como a escola foi historicamente construída a partir de uma compreensão do significado de viver em sociedade e das mudanças sociais. Estas preocupações parecem-nos implicar uma reflexão crítica sobre a ideologia dominante, podendo ajudar a pensar as questões da equidade, da justiça social em educação e os processos de inclusão e de exclusão social. O debate sobre a educação inclusiva remete

para a preocupação de como conseguir que grupos específicos de estudantes se interessem pela aprendizagem e participação na escola, uma escola que deve ser para todos. Como referem Luís et al. (2014), temos de pensar que é preciso “a necessidade de capacitação de todos os professores para trabalharem com a diferença na sala de aula e na escola no sentido de uma orientação flexível que contribua para uma melhoria na resposta a todos os alunos” (p. 76).

Mesmo assim, pensar o que é que significa a diferença na escola, quem é que é diferente de quem, merece reflexão. Como referem Stoer e Magalhães (2005), a questão da “diferença” remete, no âmbito educativo e social, para a ideia de que na sociedade ocidental há vários modelos de a conceptualizar, de que se salientam o etnocêntrico, de tolerância, generosidade e relacional. Estes autores, chamam a atenção para o carácter essencialista da tentativa de lidar com a diferença, como se a diferença fosse um produto, razão pela qual apostavam no modelo relacional porque é o único que faz deslocar as diferenças para o processo de construção identitária. Nesta ordem de ideias, o grande desafio da escola pode ser fazer com que a sua função educativa não assuma somente um carácter compensatório, para utilizar os termos de Bernstein (1982) — isto é, não se pode compensar o que nunca existiu —, mas que atenda às diferenças de origem social e cultural facilitando e promovendo a construção de conhecimento que não ignore os percursos sociais, educativos e culturais dos alunos que todos os anos entram na escola. Mesmo considerando que do ponto de vista das preocupações educativas, os desafios da escola para promoção da inclusão e combate à exclusão, nunca anulam a desigualdade socioeconómica, parece estar implícito que a preocupação não chega para atenuar os seus efeitos.

Embora de forma não muito explícita a leitura que nos sugerem os objetivos analisados, prende-se com a constatação de que a escola enquanto organização social é determinada socialmente. Atendendo a que a escola em Portugal está inserida numa sociedade democrática, baseada na ideologia capitalista, as preocupações sociais no contexto português, não podem esquecer a divisão de classes e de como esses grupos têm interesses antagónicos. Ora é, para nós, interessante constatar que os problemas e desafios da educação na contemporaneidade parecem basear-se em políticas educativas que condicionam a realidade e a vivência dos sistemas de ensino, obrigando, por isso, a que os objetivos nos conteúdos programáticos tendam a ser genéricos, muito parecidos, senão iguais, de instituição para instituição. Provavelmente ficará ao critério de cada docente o exercício didático-pedagógico e a metodologia de ensino que utiliza para valorizar aquilo que são as preocupações da Sociologia da Educação, desde logo do ponto de vista epistemológico. Na verdade, na contemporaneidade, o propósito não parece ser criar condições para que as

peçoas possam ser alfabetizadas — entendendo este conceito nos termos em que Paulo Freire os propunha —, mas alargar o seu âmbito às preocupações da comunidade, da sociedade e das famílias numa missão mais abrangente.

Notas finais

De acordo com o trabalho desenvolvido e que damos parcialmente conta neste texto, há uma preocupação da escola como lugar de transmissão de conhecimento (transmissão do saber), utilizando uma semântica que esconde o significado das práticas pelo uso recorrente de termos como igualdade, equidade, desigualdade, exclusão, entre outros, que estão já apropriados pelos agentes educativos e pelo senso comum. Para além disso, não é claro, na leitura dos documentos, que esses conceitos são utilizados no sentido de promover um pensamento e uma atitude de cidadania participativa, mas como conceitos que trazem em si a forma de sancionar e não a forma de pensar e viver de outra forma.

Este é apenas um dos exemplos, entre outros, que permite perceber a essencialidade da área das ciências sociais e humanas para ajudar a pensar a escola e a prática educativa desde logo nos contextos de formação inicial de professores. O que a Sociologia da Educação parece propor é um conhecimento de conceitos e códigos, a partir do estudo de autores como os que mobilizamos para este texto, como possibilidade de fazer aprendizagens, mas ainda e/ou sobretudo a possibilidade de desenvolver com os estudantes uma reflexão e um pensamento sobre as diferentes práticas socioeducativas e culturais que na prática quotidiana permitam não fazer distinção sobretudo entre aquelas que a sociedade e a cultura dominante consideram mais nobres.

Apesar de todos os contributos para este texto e de toda a reflexão que fizemos em função do que nos suscitavam os documentos analisados, consideramos que a escola é, ainda, e apesar de todas as alterações e mudanças positivas que foi tendo ao longo do tempo, uma instituição que tende a valorizar e a promover uma cultura maioritária e a legitimá-la apenas para algumas pessoas, como propõem Bourdieu e Passeron (1964/2014) no livro *Os Herdeiros*, e assim continua a exercer a sua função de compensar o capital cultural.

O descrito ao longo das páginas anteriores ilustra como as tensões sobre a formação inicial e a identidade profissional docente não se resumem a uma discussão semântica, antes traduzem posturas políticas diferentes sobre o que se entende por educador e sobre como se perspetiva o currículo da sua formação inicial. A par do indicado, a pequena discussão apresentada evidencia como, na realidade nacional, as opções políticas têm privilegiado opções curriculares e discursivas que, pelo

menos em parte, são marcadas por influências que reforçam a dimensão técnica da educação (Alarcão, 2020; Zeichner, 2023), em detrimento de uma conceção que entente a docência como uma profissão de facto, marcada por conhecimentos próprios e pela necessidade de um suporte teórico que melhor lhe permita deliberar (Duarte et al., 2022), assumir a sua agência e revitalizar a sua responsabilidade política e (Giroux, 2023; Zeichner, 2020).

Nota

Por decisão pessoal, os/as autores/as do texto escrevem segundo o novo acordo ortográfico.

Referências

- Abrantes, P. (2011). Para uma teoria da socialização. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21(21), 121-139.
- Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no campo educativo*. UA Editora.
- Alves, M. G., & Diogo, A. M. (2021). Encruzilhadas no ensino de sociologia da educação: análise de currículos de licenciaturas e mestrados em Portugal. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*, 39(4), 1-20.
- Araújo, M. J. (2023). Quando falamos de Escola, de que falamos? In M. J. Araújo, P. Duarte, & C. Coelho (Orgs.), *Diálogos Educativos: Contributos para a formação inicial de professores e educadores de infância, a partir de experiências pedagógico-profissionais* (Cadernos Pedagógicos 2, pp. 15-20). Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Araújo, M. J., Duarte, P., & Coelho, C. (2023). *Diálogos educativos: Contributos para a formação inicial de professores e educadores de infância, a partir de experiências pedagógico-profissionais* (Cadernos Pedagógicos 2). Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Bauman, Z., & May, T. (2010). *Aprendendo a pensar com a sociologia* (A. Werneck, Trad.). Zahar.
- Benavente, A. (1989). Que sociologia na formação de professores? *Sociologia, Problemas e Práticas*, (7), 95-106.
- Bernstein, B. (1982). A educação não pode compensar a sociedade. In S. Grácio, & S. Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação – II. Antologia: a construção social das práticas educativas* (pp. 19-31). Livros Horizonte.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. UFSC. (Obra originalmente publicada em 1964)
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1975). *A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Vega Universidade.

- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico* (Coleção Ciências da Educação – Século XXI, Livro 22). Porto Editora.
- Coelho, C., Duarte, P., & Araújo, M. J. (2024). Colaboração entre estudantes e docentes no ensino superior: a atividade do GATA na comunidade educativa da ESE P. Porto. *EstreiaDiálogos*, 9(1), 1-11.
https://www.estreiadialogos.com/_files/ugd/eb8d33_72670601a37040f394021c77c2d5bcef.pdf
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, do Ministério da Educação. (2007). Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 1.ª série, 38, 1320-1328.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>
- Decreto-Lei n.º 79/2014, 14 de maio, do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 1.ª série, 92, 2819-2828. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Decreto-Lei n.º 112/2023, de 29 de novembro, da Presidência do Conselho de Ministros. (2023). Altera o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 1.ª série, 231, 4-14. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/112-2023-224870952>
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2021). Os futuros professores e a investigação-ação: das práticas às conceções. *Indagatio Didactica*, 13(4), 145-160. <https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26293>
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2023). Quem avalia os futuros professores? Perceções a partir dos relatórios de estágio. *REIDICS, Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, (13), 122-138. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.08>
- Duarte, P., Moreira, A. I., & Alves, L. A. (2022). Políticas educativo-curriculares na formação inicial de professores: o caso do ensino da História em Portugal. *Jornal de Políticas Educativas*, 16(1), 1-26. <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i1.87808>
- European Commission. (2015). *ECTS users' guide 2015*.
https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/ects-users-guide_en.pdf
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In J. D. Justino (Dir.), *Formação Inicial de Professores* (Seminários e Colóquios) (pp. 192-222). CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Flores, M. A. (2023). Teacher education in times of crisis: enhancing or deprofessionalising the teaching profession? *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 199-202. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2210410>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (2023). *Insurrections: education in an age of counter-revolutionary politics*. Bloomsbury Publishing.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, da Assembleia da República. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 1.ª série, 237, 3067-3081.
<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

- Lopes, J. T. (2003). Bourdieu: Uma sociologia para o século XXI? *Educação, Sociedade & Culturas*, (19), 171-180.
- Luís, H., Piscalho, I., & Pappamikail, L. (2014). Formar para incluir – a promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto. *Interações*, 10(33), 73-83.
- Sebastião, J., Capucha, L., Martins, S., & Capucha, A. R. (2020). Sociologia da Educação e construção de políticas educativas: da teoria à prática. *Revista de Sociología de Educación*, 13(1), 7-19. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.1.16225>
- Silva, T. T. da (1999). *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Stoer, S. (2008). Sociologia da educação e formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, (26), 71-84.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Edições Afrontamento.
- Teixeira, A., Dias, H., & Soeiro, J. (2003). Bourdieu: Três trajectórias. *Educação, Sociedade & Culturas*, (19), 206-213.
- Zeichner, K. (2020). Preparing Teachers as Democratic Professionals. *Action in Teacher Education*, 42(1), 38-48. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700847>
- Zeichner, K. (2023). The “Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education” Revisited. *Journal of Teacher Education*, 74(2), 178-180. <https://doi.org/10.1177/00224871231160401>

Data de submissão: 07/04/2024 | **Data de aceitação:** 13/11/2024