

configurações

ISSN 1646-5075

REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

N.º 28 | DEZEMBRO DE 2021

© ENSINO E A DIVULGAÇÃO DA
SOCIOLOGIA EM PORTUGAL

Título: CONFIGURAÇÕES n.º 28, dezembro de 2021
Diretora: Ana Maria Brandão (Universidade do Minho)

Conselho Consultivo: Ana Nunes de Almeida (Universidade Lisboa), António Colomer (Universidade Politécnica Valência), António Lucas Marín (Universidade Complutense), Carlos Alberto da Silva (Universidade Évora), Claude-Michel Loriaux (Universidade Católica de Lovaina), Daniel Bertaux (CNRS, Paris), Elísio Estanque (Universidade Coimbra), François Dubet (Universidade Bordéus), Ilona Kovács (Universidade Técnica de Lisboa), James R. Taylor (Universidade Montreal), João Arriscado Nunes (Universidade Coimbra), João Ferreira de Almeida (ISCTE-IUL, Lisboa), João Teixeira Lopes (Universidade Porto), John Law (Universidade Lancaster), José Bragança de Miranda (Universidade Nova Lisboa), José Carlos Venâncio (Universidade Beira Interior), José Madureira Pinto (Universidade Porto), José Manuel Sobral (Universidade Lisboa), José Maria Carvalho Ferreira (Universidade Técnica. Lisboa), Loïc Wacquant (Universidade Califórnia, Berkeley), Luís Baptista (Universidade Nova Lisboa), Maria Beatriz Rocha Trindade (Universidade Aberta), Manuel Villaverde Cabral (Universidade Lisboa), Manuela Ribeiro (Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro), Michel Maffesoli (Universidade Paris V, Sorbonne), Ramón Máiz (Universidade Santiago de Compostela), Renato Lessa (Universidade Fluminense), Veit Bader (Universidade Amsterdão)

Conselho Científico: Ana Maria Brandão (UM), António Cardoso (Inst. Polit. Viana do Castelo), Domingos Santos (Inst. Polit. Castelo Branco), João Carvalho (ISMAI), José Fernando Bessa Ribeiro (UM), José Lopes Cordeiro (UM), Manuel Carlos Silva (UM), Maria Cristina Moreira (UM), Maria João Simões (UBI), Maria Johanna Schouten (UBI), Rodrigo da Costa Dominguez (CICS-UM), Sílvia Gomes (CICS-UM), Teresa Mora (UM), Vera Duarte (ISMAI)

Edição: Paula Freire (cics@ics.uminho.pt) e Iolanda Fontainhas (configuracoes_cics@ics.uminho.pt)

Revisão Linguística deste número: Carla Pires

Propriedade, redação e administração: Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Polo da Universidade do Minho (CICS.NOVA.UMINHO), 4710 057 Braga – Portugal. Telef.: 253 601 752. Fax: 253 604 696. Site: <https://www.cics.nova.fcsh.unl.pt/polos/cics-nova-uminho> e <http://cics.uminho.pt/?lang=pt>

Normas para apresentação e avaliação de artigos: Apresentação de originais: os textos propostos para publicação devem seguir as normas sugeridas no site da Revista Configurações <https://configuracoes.revues.org/84>

Avaliação de artigos: os artigos propostos são submetidos a parecer de especialistas das áreas respetivas, em regime de duplo anonimato. A listagem de avaliadores é publicada cumulativamente a cada dois anos. A decisão final relativamente à publicação dos artigos candidatados cabe à equipa coordenadora de cada número e, em última instância, à Direção do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Polo da Universidade do Minho (CICS.NOVA.UMINHO)

Os textos podem ser publicados em português, espanhol, francês e inglês

Apoios: A edição deste número foi apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (UIDB/04647/2020)

Edição: Configurações é editada semestralmente (2 números/ano) pelo Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Polo da Universidade do Minho (CICS.NOVA.UMINHO), 4710 057 Braga

Capa: Furtacores design; fotografia da capa: Abigail Ascenso

ISSN: 1646 5075

Depósito legal n.º: 246289/06

Índice

O ensino e a divulgação da Sociologia em Portugal: nota introdutória Ana Maria Brandão, Benedita Portugal e Melo e João Teixeira Lopes	5
Sociologia na Academia Militar: de uma história improvável aos desafios atuais Ana Romão	11
Fazer a ciência chegar mais longe: reflexões sobre o outreach universitário Maria Manuel Vieira, Lia Pappámikail e Tatiana Ferreira	27
Olhar sociológico sobre o mundo: debates nas escolas secundárias. Reflexões e práticas no Norte e Centro do País Ângela Alves, Beatriz Lacerda, Cátia Costa, Cristina Parente e Natália Azevedo	43
Reflexões sobre o potencial pedagógico do uso de filmes no ensino e na aprendizagem de Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis Benedita Portugal e Melo, Natália Alves e Mariana Gaio Alves	65
Género(s) e sexualidade(s): uma experiência de ensino em contexto académico Ana Maria Brandão, Sérgio Antônio Silva Rêgo e Joana Teixeira Ferraz da Silva	83
O ofício do Professor: experiências pedagógicas no ensino da Sociologia em cursos superiores de Arquitetura e Urbanismo Maria Manuela Mendes e Teresa V. Sá	105
Fornecer leituras sociológicas da realidade: prática pedagógica da Sociologia no ensino de não sociólogos Sandra Gomes	123
Trabalhos de grupo no ensino da Sociologia: práticas, discursos e tensões Sofia Bento, Rosalina Costa e Emília Araújo	139
A promoção centrífuga do ensino da sociologia António Pedro Dores	159

O ensino e a divulgação da Sociologia em Portugal: nota introdutória

ANA MARIA BRANDÃO*
CICS – Universidade do Minho

BENEDITA PORTUGAL E MELO**
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

JOÃO TEIXEIRA LOPES***
Instituto de Sociologia e Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Longe vão os tempos em que Adérito Sedas Nunes redigiu uma breve reflexão sobre os “Problemas da Sociologia em Portugal”. Desde 1963, data em que esta foi publicada na revista *Análise Social*, o panorama alterou-se significativamente no que respeita aos contornos da oferta formativa neste campo disciplinar. A Sociologia está, hoje, claramente firmada enquanto área de formação especializada do Ensino Superior e enquanto área pericial, mas está também presente nos planos de estudos de outras áreas disciplinares e níveis de ensino, incluindo o básico e o secundário. A reflexão dos próprios sociólogos sobre esse percurso, no caso português, é já assinalável. Menos comum, no entanto, tem sido o seu enfoque nos aspetos pedagógicos. Como se ensina e se promove a Sociologia em Portugal? Em que moldes se dá a conhecer o conhecimento sociológico a públicos não familiarizados com esta ciência? Com que questões pedagógicas se confrontam os seus professores quer ao nível dos ensinos básico e secundário, quer da oferta graduada e pós-graduada, especializada ou não? Quais as suas preocupações e que instrumentos e estratégias pedagógicas mobilizam? Que experiências pedagógicas concretas têm desenvolvido e quais os seus resultados? Como se relacionam essas preocupações, instrumentos, estratégias e experiências com as características diversificadas dos públicos com que trabalham?

* E-mail: anabrandao@ics.uminho.pt | ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6594-1563>

** E-mail: mbmelo@ie.ulisboa.pt | ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1981-5931>

*** E-mail: jlopes@letras.up.pt | ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6891-7411>

Estas questões constituíram o mote para o lançamento deste número temático da Configurações: Revista de Ciências Sociais. Abrimos este número com um primeiro trabalho, assinado por Ana Romão, que se centra num objeto de estudo ainda muito pouco explorado em Portugal: o do ensino da Sociologia na Academia Militar. A partir de uma retrospectiva histórica e de comparações internacionais, esboçam-se tendências relativamente ao modo como foi sendo implementada e legitimada a sociologia militar e enunciam-se desafios ao lugar desta disciplina no âmbito da formação dos profissionais das forças de segurança e das Forças Armadas.

Segue-se um conjunto de trabalhos que tem como propósito mais específico refletir, a partir de relatos de experiências concretas, sobre o modo como se tem divulgado o conhecimento sociológico junto de públicos não familiarizados com esta ciência.

No texto, “Fazer a ciência chegar mais longe: reflexões sobre o outreach universitário”, Maria Manuel Vieira, Lia Pappámikail e Tatiana Ferreira concentram a sua análise na divulgação de ciência entre públicos não académicos, partindo da análise dos principais modelos e paradigmas de divulgação de ciência, incidindo numa iniciativa particular de “extensão universitária”, os “Estágios científicos de Verão” para estudantes do ensino secundário, dinamizada no OPJ/ICS-ULisboa. Esta opção permitiu a deteção de variáveis relevantes que, todavia, escapam a um nível macro: dificuldade de articulação entre os repertórios do campo científico, do meio escolar, dos meios de comunicação e da vida quotidiana, por um lado; crescentes exigências às quais as instituições estão sujeitas, aliada a uma relativa falta de recursos específicos para iniciativas de promoção da cultura científica, por outro. Verificou-se, ainda, em geral, uma atitude de resistência de setores do campo académico que desconfiavam da relevância e da centralidade destas iniciativas.

No artigo “Olhar sociológico sobre o mundo: debates nas escolas secundárias. Reflexões e práticas no Norte e Centro do País”, Ângela Alves, Beatriz Lacerda, Cátia Costa, Cristina Parente e Natália Azevedo discutem a relevância científica e pedagógica de experiências de divulgação da disciplina da Sociologia a públicos estudiantis das escolas secundárias portuguesas. Estas experiências, concebidas e implementadas por estudantes do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com o apoio de docentes daquele curso, a partir do repto lançado pela Associação Portuguesa de Sociologia, em 2017, procuram salientar o olhar sociológico na análise de temas sociais estruturantes e os possíveis perfis profissionais de futuros licenciados em Sociologia, com vista a capacitar os jovens do ensino secundário para uma participação consciente na vida social e política. Mas, para além disso, como justificam as suas autoras, têm constituído uma oportunidade para os estudantes dos 2.º e 3.º anos da licenciatura e do 1.º ano do mestrado em Sociologia refletirem sobre a sua própria experiência educativa e, a partir dela, construir conteúdos e

materiais pedagógicos, equacionando formas de os transmitir num exercício explicativo e informativo de educação de pares. Para além de refletir sobre as vantagens desta educação realizada entre pares, o artigo apresenta uma análise reflexiva sobre o modo como foram concebidas, planeadas e concretizadas, entre 2017 e 2020, as onze sessões de divulgação da sociologia em escolas secundárias do norte e centro de Portugal, acompanhada da descrição dos objetivos, conteúdos, dinâmicas e recursos mobilizados naqueles encontros e de uma avaliação cuidada dos resultados obtidos. Este artigo constitui, assim, um inspirador “guia de ação” para todos os que pretendam desenvolver atividades que tenham como propósito divulgar a sociologia a públicos não familiarizados com esta ciência em contextos escolares.

Um conjunto de textos procura, seguidamente, discutir os desafios e constrangimentos associados ao ensino de determinadas teorias e conceitos sociológicos, analisando em que medida a mobilização de determinados recursos (como filmes, questionários e avaliação das aprendizagens) e de diferentes estratégias pedagógicas (que promovam a interdisciplinaridade, os trabalhos em grupo ou a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem baseada em projetos) pode potenciar ‘novos modos de ensinar’ sociologia e traduzir-se em ganhos acrescidos na motivação dos estudantes para a aprendizagem deste tipo de saber.

Com base num mapeamento do ensino da sociologia no ensino superior português, o artigo “Reflexões sobre o potencial pedagógico do uso de filmes no ensino e na aprendizagem de Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis”, assinado por Benedita Portugal e Melo, Natália Alves e Mariana Gaio Alves, começa por salientar a singularidade desta disciplina no panorama nacional para, depois, discutir os fatores que têm contribuído para uma alteração dos currículos no ensino superior, entre os quais se destacam a crescente diversidade do público estudantil universitário a que corresponde uma composição sociocultural e económica heterogénea, vários trajetos de vida pessoal e escolar e distintas expectativas para o futuro. Defendendo que esta disciplina constitui um ponto de aplicação para ensinar sociologia, as autoras justificam as competências e objetivos de ensino-aprendizagem desta Unidade Curricular (UC), refletindo também sobre os constrangimentos institucionais que influenciaram as suas opções pedagógicas. Discutem, depois, mais aprofundadamente, o potencial didático dos filmes enquanto recursos passíveis de ser mobilizados no ensino da Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis e os resultados que daí têm advindo. As autoras concluem que o ensino de teorias e conceitos sociológicos é facilitado pelo recurso a materiais não académicos, como os filmes, e que estes contribuem para a promoção de uma consciência crítica face a fenómenos sociais em cuja construção os estudantes também participam, com a vantagem de os predispor mais favoravelmente à aprendizagem da sociologia.

Em “Género(s) e sexualidade(s): uma experiência de ensino em contexto académico”, Ana Maria Brandão, Sérgio António Silva Rêgo e Joana Teixeira

Ferraz da Silva refletem sobre o ensino da sociologia do Género e da Sexualidade a partir da experiência acumulada na lecionação de uma UC opcional da licenciatura em Sociologia da Universidade do Minho com essa designação, que é também oferecida a todos os outros cursos desta instituição de ensino superior. Considerando que este é um campo de estudos altamente politizado e propenso a investimentos emocionais e morais diversos, os autores identificam um conjunto de desafios que se colocam ao seu ensino, onde se incluem a necessidade de lidar com as expectativas dos seus públicos de melhorar o autoconhecimento e de obter instrumentos para a praxis, por um lado, e o necessário distanciamento face às circunstâncias pessoais que a abordagem sociológica dos fenómenos sociais exige e as dificuldades pedagógicas resultantes da copresença de estudantes com percursos formativos distintos, por outro. Partindo dos dados de um inquérito por questionário, os autores começam por traçar o perfil dos públicos da UC, incluindo uma análise dos seus valores, atitudes e representações face ao género e à sexualidade, para, depois, discutir a estratégia pedagógica adotada. Recorrendo a registos de avaliação da aprendizagem, defendem as vantagens de estratégias pedagógicas interativas e participativas que, a partir das experiências e inquietações pessoais dos/as estudantes, permitam reduzir o grau de abstração de teorias e conceitos e melhorar a sua capacidade de refletir sobre os fenómenos sociais e enquadrar sociologicamente as suas circunstâncias pessoais. A diversidade interna de uma turma é-nos, assim, apresentada não só como um desafio, mas também como uma oportunidade de aprendizagem académica, pessoal e coletiva.

Maria Manuela Mendes e Teresa V. Sá apresentam-nos, de seguida, uma reflexão assente na sua experiência de lecionação da UC de Sociologia em três ciclos de estudos em Arquitetura e Urbanismo de uma instituição do ensino superior público. Intitulado “O ofício do Professor: experiências pedagógicas no ensino da Sociologia em cursos superiores de Arquitetura e Urbanismo”, este artigo procura identificar as dificuldades, tensões e desafios que têm acompanhado a sua prática pedagógica. Traçando historicamente a relação entre Sociologia, Arquitetura e Urbanismo, as autoras sublinham o crescente reconhecimento da necessidade de arquitetos e urbanistas considerarem os fatores sociais na elaboração de projetos. Embora esta tendência se tenha vindo a traduzir numa gradual ampliação dos papéis profissional e social desses profissionais, as autoras não deixam de sublinhar a aparentemente paradoxal perda de espaço das ciências sociais, em geral, e da sociologia, em particular, nos planos de estudo destes cursos, fenómeno a que também aludem outros trabalhos publicados neste número. Partindo de uma reflexão sobre o que entendem dever ser uma prática pedagógica que garanta as condições adequadas de aquisição do saber sociológico em articulação com a área central de formação dos estudantes, mas garantindo, simultaneamente, a “fidelidade aos conteúdos” das UC, as autoras apresentam e discutem duas experiências pedagógicas concretas que

visam estimular a reflexão dos estudantes acerca dos destinatários dos seus projetos – pessoas e territórios, suas particularidades e dinâmicas próprias –, procurando levá-los a refletir sobre as dimensões humana e política da arquitetura e do urbanismo. O texto termina com um conjunto de desafios e propostas concretas que visa ampliar e consolidar o diálogo entre a Sociologia, a Arquitetura e o Urbanismo quer ao nível do ensino, quer da investigação e da intervenção.

Também Sandra Gomes discute o ensino de conteúdos da Sociologia a públicos de não sociólogos – neste caso, futuros profissionais na área da gestão. Num artigo intitulado “Fornecer leituras sociológicas da realidade: prática pedagógica da sociologia no ensino de não sociólogos”, a autora dá conta da sua experiência de lecionação da UC Comportamento Organizacional baseada na aprendizagem colaborativa. Partindo também de uma discussão acerca do papel da Sociologia e de uma socióloga numa instituição de ensino superior privado onde a disciplina tem vindo a perder espaço, a opção pela aprendizagem colaborativa pretende responder às características e expectativas de públicos que valorizam particularmente a aplicação dos conhecimentos. A autora apresenta-nos, depois, a estratégia pedagógica adotada num módulo sobre Responsabilidade Social das Organizações, assente em trabalhos de grupo sobre casos reais que são, posteriormente, sujeitos a uma avaliação inter e intra-pares, mas também a uma avaliação – e eventual premiação – por parte das organizações analisadas. Uma avaliação cuidada da metodologia de ensino-aprendizagem adotada e dos seus resultados concretos, em termos de aquisição de conhecimentos, revela as suas vantagens pedagógicas, a que corresponde um elevado grau de satisfação dos estudantes quer com esta metodologia de ensino e aprendizagem, quer com a UC na sua globalidade. Ao mesmo tempo, permite detetar lacunas ou aspetos menos conseguidos e, portanto, a melhorar.

Uma outra visão dos trabalhos de grupo como instrumento pedagógico é-nos trazida por Sofia Bento, Rosalina Costa e Emília Araújo no texto intitulado “Trabalhos de grupo no ensino da Sociologia: práticas, discursos e tensões”. Centrando-se, desta feita, no ensino da Sociologia a futuros sociólogos, as autoras analisam a relevância dos trabalhos de grupo, identificando alguns dos desafios que esta metodologia de ensino e aprendizagem suscita. O estudo de caso (que resulta da disseminação entre estudantes universitários de um pequeno inquérito por questionário anónimo, intitulado “Dinâmicas de Grupo e Ensino-Aprendizagem da Sociologia”) sustenta a relevância da implementação de formas mais ativas e autónomas de trabalho em sala de aula, mobilizadas como instrumento de avaliação regular, permitindo o desenvolvimento de competências relacionais e de soft skills, treinando a construção de argumentos e a construção dialógica de compromissos. As autoras destacam e problematizam as avaliações que os próprios estudantes fazem desta metodologia tanto em termos das vantagens que lhe reconhecem, como das desvantagens e dificuldades com que se confrontam. Mas ilustram, igualmente, aspetos associados à

sua aplicação que nem sempre são (re)conhecidas pelos próprios docentes e que constituem pistas importantes de reflexão.

Encerra este número o texto “A promoção centrífuga do ensino da sociologia”, da autoria de António Pedro Dores, que discute a forma como a conjuntura histórica atual tem impedindo o aumento do prestígio da sociologia e propõe que sejam repensadas determinadas práticas académicas e científicas para que as ciências sociais – e, concretamente, a sociologia – voltem a adquirir capacidade para antecipar o futuro, contribuindo construtivamente para a sua transformação. O autor começa por traçar o quadro que marca o exercício de uma sociologia “centrípeta” para depois defender a sua transformação em “sociologia centrífuga”. No diagnóstico que elabora para justificar a existência da sociologia “centrípeta”, salienta, entre outros fatores, i) a hiperespecialização imposta pelas políticas tecnocientíficas internacionais dominadas pelo utilitarismo, da qual terá resultado uma sociologia estanque às outras ciências sociais, ii) a emergência de “um elitismo profissional competitivo, assediado pelas políticas internacionais de investigação académica e pelas dinâmicas depressivas dos mercados de trabalho”; iii) a valorização dos professores universitários em detrimento dos profissionais que ‘aplicam’ a sociologia no terreno; iv) a atual fragilidade política da sociologia, em virtude de as disciplinas de ensino da sociologia nos cursos não superiores serem lecionadas prioritariamente por licenciados em outras disciplinas das ciências sociais, ou pelo facto de não haver uma Ordem dos Sociólogos. Defendendo que a sociologia, os sociólogos e as suas instituições, “podem decidir retomar o caminho já percorrido entre a filosofia social e as ciências, aproximando-se, em vez de se incompatibilizarem, com as ciências naturais”, António Pedro Dores sugere que a sociologia poderá recuperar o seu prestígio de outrora e o seu importante papel no estudo “da experiência da humanidade”, se se transformar em sociologia centrífuga. Trata-se, em suma, de um texto ensaístico que defende uma sociologia aberta “às práticas terapêuticas e atenta à prevenção de consequências das catástrofes, sejam elas naturais ou produzidas e reproduzidas pela ação humana”, capaz de contribuir para que o futuro da Humanidade se transforme em esperança.

Referências bibliográficas

NUNES, A. Sedas – Problemas da sociologia em Portugal. *Análise Social*. Lisboa. ISSN: 00032573. 1: 3 (1963), p. 459-464.

Sociologia na Academia Militar: de uma história improvável aos desafios atuais

ANA ROMÃO*

Academia Militar, Centro de Investigação da Academia Militar (CINAMIL); Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA).

Resumo

O artigo reflete sobre o lugar da Sociologia na formação académica de oficiais, tomando como principal referência a Academia Militar, instituição onde se formam os oficiais que ingressarão nos quadros do Exército e da Guarda Nacional Republicana. Caracteriza-se a presença da Sociologia no ensino universitário militar, faz-se um enquadramento histórico e compara-se tendências internacionais. Neste percurso, ressalta a grande diversidade de situações, bem como as resistências que foi necessário ultrapassar. Em Portugal, a incorporação de abordagens sociológicas na Academia Militar antecedeu a institucionalização universitária da Sociologia e foi mais precoce e bem aceite do que em países com antigas e fortes tradições sociológicas.

Palavras-chave: Sociologia, Ensino Universitário Militar, Formação de oficiais, Academia Militar.

Abstract

Sociology at the Military Academy: from an unlikely history to current challenges

The article focuses on the place of Sociology in the military officer's education, having as a reference the Portuguese Military Academy, the institution that qualifies the officers for the ranks of the Army and the National Republican Guard. We will present the position of Sociology in military university education from a historical perspective and in comparison with other countries. This journey highlights the great diversity of situations, as well as the resistance that had to be overcome. In Portugal, the incorporation of sociological approaches in military training preceded the university institutionalisation of sociology, which occurred earlier and was less controversial than in countries with older and strong sociological traditions.

Keywords: Sociology, Military University Education, Officer Training, Military Academy.

Resumé

La Sociologie à l'Académie militaire : d'une histoire improbable aux enjeux actuels

L'article réfléchit à la place de la Sociologie dans la formation académique des officiers, en prenant comme référence principale l'Académie militaire, l'institution qui forme les officiers de l'Armée et de la Gendarmerie. Nous présentons la situation de la Sociologie dans l'enseignement universitaire militaire du point de vue historique et en comparaison avec d'autres pays. Ce parcours met en évidence la diversité de situations, ainsi que les résistances qu'il a fallu surmonter. Au Portugal, l'incorporation des approches sociologiques dans la formation militaire a précédé l'institutionnalisation universitaire de la discipline et a été mieux acceptée que dans certains pays ayant des traditions sociologiques plus anciennes et plus fortes.

Mots-clés: Sociologie, enseignement universitaire militaire, formation des officiers, académie militaire.

Introdução

O presente artigo foi estimulado pela participação numa mesa-redonda organizada por ocasião do XI Congresso Português de Sociologia, em que se refletiu sobre o ensino da Sociologia e em que a nossa opção foi, tal como agora, tomar por objeto a Sociologia na formação académica dos oficiais. O pressuposto genérico é o de que a inclusão de saberes sociológicos em ciclos de estudos de outras áreas científicas valoriza a abertura transdisciplinar no sistema universitário, mas sobretudo tem potencialidades não negligenciáveis nas aprendizagens e na construção das visões do mundo das gerações que irão ter voz ativa em múltiplas áreas de atividade, quer enquanto profissionais, quer como cidadãos. Quando se trata da formação dos futuros oficiais, a questão torna-se mais interessante porque os oficiais são especialmente influentes nas dinâmicas de reprodução dos conhecimentos profissionais, na incorporação dos valores e da ética militar. Isto porque, nas academias militares, a formação para a profissão e a “antecipação da socialização” profissional são indissociáveis, o ingresso na instituição e todo o percurso prepara a conformidade normativa ao espírito de corpo, à disciplina e à hierarquia de autoridade, às regras de comportamento (público e privado) e ao sistema de sanções (Caforio, 2006, p. 256).

O ensino da Sociologia, nestes contextos, não se destina a formar sociólogos, mas a abordagem sociológica pode ser um contributo relevante na formação de profissionais e cidadãos preparados para lidar com situações extremas. Daqui o interesse em refletir sobre o lugar da Sociologia no ensino

universitário militar. Começamos por apresentar um ponto da situação atual, em Portugal, seguido de um recuo histórico aos finais da década de 1950, altura em que a Sociologia passou a integrar os currícula da Academia Militar (AM). Estabelecido esse percurso, fazem-se algumas comparações internacionais que contribuirão para balancear tendências e enunciar alguns desafios.

A metodologia seguida é unicamente qualitativa, suportada pela bibliografia disponível e pela análise de documentos institucionais disponíveis em acesso aberto. A pertença institucional da autora e a experiência profissional enquanto docente da AM, embora em outras áreas das ciências sociais, não deixam de mediar a compreensão do objeto.

1. A Sociologia nas Academias Militares em Portugal

Os Estabelecimentos de Ensino Superior Público Universitário Militar (EESPUM) têm sido objeto de profundas transformações, na sequência da adesão ao chamado Processo de Bolonha e de outras reformas conducentes sucessivamente à integração no sistema universitário nacional e internacional. A adesão a essas mudanças, incluindo a sujeição aos critérios da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) confronta-se com a especificidade do ensino militar. Esta, enraíza-se em elementos vinculados à condição militar que se transporta para as instituições de ensino, organizadas em cadeias de comando, numa lógica de subordinação hierárquica e de conformidade aos valores e às normas, que no seu conjunto socializam os cadetes e antecipam as realidades institucionais nas quais se integrarão os futuros oficiais. A formação desdobra-se em múltiplas componentes, de âmbito académico, militar e comportamental (Borges, 2019) orientadas para o desempenho profissional.

A capacidade para conciliar as especificidades do ensino militar com as exigências de um sistema de ensino universitário orientado para a investigação e para a competitividade dos centros de investigação tem sido um dos principais desafios das últimas duas décadas (Carreiras, 2021).

O Instituto Universitário Militar (IUM), criado em 2015, passou a integrar os antigos institutos e escolas que formam os oficiais e sargentos dos quadros permanentes das Forças Armadas (FFAA) e da Guarda Nacional Republicana (GNR). O ensino superior militar organiza-se num sistema binário, de natureza universitária e politécnica, com o primeiro a orientar-se por formações científicas ancoradas em unidades de ensino e de investigação, e o segundo direcionado a formações vocacionais e técnicas profissionalmente orientadas. Na vertente universitária, o IUM confere os graus de licenciado, mestre e doutor em ciências militares. Na vertente politécnica, são atribuídos os graus de licenciado e de mestre, bem como o diploma de técnico superior profissional (Decreto-Lei n.º 249/2015 de 28 de outubro do Ministério da Defesa Nacional, 2015).

O grau de mestre constitui a habilitação mínima requerida para o ingresso nos quadros permanentes com a categoria de oficiais (Decreto-Lei n. °27/2010, de 31 de março), formação essa ministrada na AM, na Escola Naval (EN) e na Academia da Força Aérea (AFA), instituições de ensino universitário militar que em 2015 passaram a integrar o IUM como unidades orgânicas autónomas. A caracterização que se segue (Quadro 1) apresenta os cursos que incluem Sociologia nos planos curriculares.

Quadro 1. Sociologia no ensino superior universitário militar

<i>Instituição</i>	<i>Ciclo de estudos</i>	<i>Cursos</i>	<i>Unidades Curriculares</i>
<i>Academia Militar</i>	Mestrado integrado	Ciências Militares - Infantaria	Sociologia Militar
		Ciências Militares - Artilharia	Sociologia Militar
		Ciências Militares - Cavalaria	Sociologia Militar
	Mestrado	Ciências Militares - Segurança	Sociologia Militar Sociologia Policial
<i>Academia da Força Aérea</i>	Mestrado	Ciências Militares - Administração da GNR	Sociologia Policial
	Mestrado integrado	Aeronáutica Militar - Piloto aviador	Sociologia Militar
		Aeronáutica Militar - Engenharia Aeronáutica	Sociologia Militar
		Aeronáutica Militar - Engenharia de Aeródromos	Sociologia Militar
		Aeronáutica Militar - Administração Aeronáutica	Sociologia Militar
	Mestrado	Mestrado em Ciências Militares Aeronáutica - Engenharia Aeronáutica	Sociologia Militar

Fontes: AFA (2021), AM (2021) e EN (2021).

Identificam-se dez cursos em que as abordagens sociológicas concorrem para a formação académica de oficiais de várias especialidades, designadamente nas Armas combatentes, na Segurança, Engenharias e Administração. Trata-se de sociologias especializadas, de natureza aplicada ao âmbito profissional. No mestrado integrado em Ciências Militares, especialidade de Segurança, a Sociologia Militar completa-se com a Sociologia Policial, sendo esta também oferecida no mestrado (não integrado) em Administração da GNR.

Os objetivos definidos para a Sociologia Militar incidem na aplicação de conhecimentos sociológicos à interpretação/compreensão da instituição militar e processos de mudança, remetendo para a cultura, processos de socialização, lógicas de reprodução, de inclusão e de exclusão; profissionalização das forças armadas, questões de legitimidade, missões e relações com a sociedade civil; questões de género e fenómenos de pós-modernidade (AFA, 2021; AM, 2021). Também a Sociologia Policial se orienta pela aplicação das teorias e métodos sociológicos em ordem à análise do papel do Estado e da legitimidade do uso

da força, tendo subjacente a relação entre a cidadania e a segurança; bem como convoca o conhecimento sociológico das organizações policiais para identificação e análise da atuação policial da GNR na relação com o meio envolvente (AM, 2021).

O corpo docente das duas Unidades Curriculares (UC) identificadas é constituído por professores militares, que além da formação em Ciências Militares obtiveram formação académica em universidades civis, no caso dos docentes da AM, doutoramentos em Sociologia.

Acrescente-se que os planos de estudos dos cursos acima identificados incluem outras UC das Ciências Sociais e Comportamentais, tais como Introdução às Ciências Sociais, Metodologia da Comunicação, Psicologia Militar (só na AFA) e Metodologia da Investigação. Nos planos de estudos dos mestrados integrados da Escola Naval não consta nenhuma UC de Sociologia, o Mestrado Integrado em Ciências Militares Navais, apenas contempla duas UC de Comportamento Organizacional (I e II) (EN, 2021).

2. Recuo histórico: a entrada da Sociologia na Academia Militar

A entrada da Sociologia na formação de oficiais ocorreu em 1959, no âmbito da reorganização da Escola do Exército, que passa a designar-se Academia Militar, cabendo-lhe a missão de formar os oficiais para os quadros permanentes do Exército e da Força Aérea. Com essa reorganização criaram-se novos cursos, alteraram-se os planos curriculares e passaram a ensinar-se novas matérias, ao encontro do que se consideravam ser os requisitos da educação intelectual necessária à “complexidade e ecletismo” das funções inerentes à profissão, dando-se especial relevo às capacidades técnico-científicas aplicadas à guerra e ao desenvolvimento de “uma bem cuidada cultura geral e humanística” de que um oficial de carreira necessita por “ter permanentemente de enfrentar, como instrutor, como educador e como chefe, melindrosos problemas humanos” (Decreto-Lei n.º 42151 de 12 de fevereiro da Presidência do Conselho e Ministério do Exército, 1959).

A Sociologia está entre as novas matérias a ensinar na renovada escola de oficiais. Sociologia Geral é a 20ª de um rol de 54 cadeiras oferecidas com diferentes combinações nos dez cursos existentes: Infantaria, Artilharia, Cavalaria, Transmissões; Engenharia Militar, e Engenharia Militar nas especialidades Eletrotécnica, Mecânica; Administração Militar e Engenharia Aeronáutica Militar (Decreto-Lei nº 42151, de 12 de fevereiro de 1959). A disciplina não fazia parte do tronco comum de formação, estava reservada aos cursos de Engenharia, cujo plano de estudos, no que respeita à componente académica, passou a ser semelhante à que vigorava no Instituto Superior Técnico (IST), onde os estudantes da AM concluíam os últimos anos da sua formação (já como oficiais).

Por sua vez, a inserção da Sociologia nos planos de estudos dos cursos de Engenharia, na Faculdade de Ciências e no IST, data de 1955, época em que Leite Pinto (fundador da Junta Nacional de Investigação de Investigação Científica e Tecnológica) ocupava a pasta de Ministro da Educação Nacional. O fundamento para esta inclusão advém de uma certa abertura à modernização e às influências externas, de onde emanam críticas à especialização de pendor tecnicista, um risco que o preâmbulo do Decreto-Lei 40378, de 14 novembro de 1955, trata de reportar:

Os Estados Unidos formaram técnicos que estão longe de ser homens educados; são capazes de realizar a sua tarefa restrita, e de a realizar convenientemente; mas, ignorando a literatura (chave do comportamento humano), a história, a economia, a geografia, a sociologia, as matemáticas, as línguas, etc., não podem relacionar a sua especialidade com o ambiente geral.

Depois de convocados exemplos do debate intelectual europeu e extraeuropeu a contrariar a excessiva especialização precoce dos engenheiros, o texto conclui: “É em estrito acatamento dessa clara lição que nos novos planos se alarga a representação das disciplinas de Matemática e de Física” e “se inscreve pela primeira vez a disciplina de Sociologia Geral (Questões morais e sociais relacionadas com a técnica)” (Decreto-Lei n.º 40378 de 14 novembro do Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes, 1955). Não deixa de ser curioso o complemento que entre parênteses se acrescenta à designação da disciplina, mas que aparentemente não se transpõe para a disciplina equivalente na AM (a julgar pelo plano de estudos publicado no Decreto-Lei n.º 42151 de 12 de fevereiro da Presidência do Conselho e Ministério do Exército, 1959).

Esta incursão pela reforma dos cursos de Engenharia (e seu reflexo na AM) torna mais compreensível que o regime autoritário tenha tolerado a entrada da Sociologia numa escola de oficiais, num contexto de gradual contestação social, pouco antes do início da Guerra Colonial e sabendo-se da suspeição que esta área do saber despertava, a ponto de Salazar a ter considerado “um socialismo disfarçado” (Nunes, 1988, p. 37).

Mas, se o efeito da reforma da Engenharia é ineludível, a abertura às Ciências Sociais e Humanas também se encontra em outras evidências. A Introdução às Ciências Sociais consta no plano de estudos de os cursos (com exceção das Engenharias, que como se disse tinham Sociologia), bem como a Psicologia, Pedagogia e Arte de Comandar, disciplina do tronco comum. Outra evidência, relacionada com a anterior, e muito significativa até no plano simbólico, é a contratação pela AM de um dos pioneiros da Sociologia portuguesa, Adérito Sedas Nunes, e isto depois de lhe ter sido bloqueado o ingresso no

Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina (ISCSPU, atualmente Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, ISCSP). Uma informação negativa da polícia política foi o que travou a contratação pelo ISCSPU, informação de conteúdo semelhante se repetiu quanto ao ingresso na AM, mas não foi impeditiva, porque como explica o próprio Sedas Nunes (1988, p. 42), o então Comandante, General Buceta Martins “pôde passar sobre ela”. As disciplinas à responsabilidade de Sedas Nunes (Sociologia Geral e Introdução às Ciências Sociais) representavam para os cadetes-alunos “uma janela sobre o mundo” (Nunes, 1988, p.42).

No IST, A Sociologia Geral acabou por ser excluída da formação dos engenheiros em 1970, mas na AM manteve-se até mais tarde. Entretanto, reforçou-se a componente mais aplicada ao campo profissional, com a Sociologia Militar e a Sociologia Policial a fazerem parte do plano de estudos identificados no ponto anterior.

3. Dos cenários internacionais: a chegada da Sociologia às Academias Militares

Não é propriamente um tema sobre o qual exista produção abundante, mas a pesquisa bibliográfica permite algumas comparações internacionais quanto ao reconhecimento da Sociologia nas Academias Militares, trabalho que em certa medida nos transporta duplamente para a história da Sociologia contemporânea e para a relação entre campo militar e campo académico. O exercício comparativo deverá ser apreciado com cautela, condicionado que está pelos dados disponíveis e pela grande diversidade de modelos de formação prevalecente no ensino superior militar. Também a própria heterogeneidade cultural entre as academias tem sido assinalada, por exemplo, a obediência e conformidade normativa à disciplina pode ser relativamente mais ou menos importante (Soeters e Recht, 1998).

Historicamente, a formação dos oficiais tem forte componente das áreas técnico-científicas e das matemáticas, dando-se por adquirido que esses seriam os conhecimentos mais úteis à decisão do comandante. Nestas formações, expressamente orientadas para o desempenho profissional e em que os exemplos práticos e o respeito pela doutrina prevalecem, as abordagens teóricas de questões como o poder, a disciplina, a obediência e as relações sociais são pouco atraentes para quem as vê como “elementos naturais e necessários da profissão” (Danielsson e Weibull, 2008, p. 93). Assim, a Sociologia, pela sua conotação crítica e politizada, só gradualmente foi vencendo as resistências do universo militar, um pouco à medida que se descobria a utilidade dela face a necessidades concretas da instituição militar, nos vários contextos de ação. Esta dimensão aplicada da sociologia, virada para a solução de problemas práticos, que o campo militar tanto aprecia, confronta-se com uma certa desvalorização

desta sociologia “dos práticos”, um dilema que como se sabe tem gerado um amplo debate na comunidade sociológica. A combinação dos dois registos, o científico e o aplicado ao campo militar, em que o acesso comporta requisitos específicos, traz à colação uma espécie de oposição de dois ideais de sociólogos: “o insider integrado no campo militar e desacreditado no campo da sociologia; o outsider, reconhecido no campo da sociologia e ausente no terreno militar”, circunstância que concorre para o isolamento da sociologia militar (Martin e Pajon, 2015, p. 25), mas com variações no historial de cada país.

Foi durante a II Guerra, nos EUA, que o campo militar começou a reconhecer mais regularmente a utilidade do conhecimento sociológico, em assuntos determinantes para a estrutura militar, como o recrutamento, a motivação para o combate e a moral das tropas, o que deu origem a um extenso programa de pesquisas de que se destacam os trabalhos dirigidos por Samuel Stouffer et al., celebrizados na obra *The American Soldier* (1949).

Depois, num mundo a refazer-se da Guerra Mundial e na iminência da guerra fria, o papel da Sociologia e as demais Ciências Sociais equaciona-se em outros moldes. Destacamos o apoio da UNESCO à fundação da Associação Internacional de Sociologia (ISA), em 1948, com o objetivo de promover a investigação em Ciências Sociais ao nível mundial, na convicção de que o conhecimento das realidades sociais beneficiaria a humanidade e seria crucial para o estabelecimento de uma ordem mundial pacífica (Platt, 1998).

A configuração de um subcampo de investigação dedicado à análise social da instituição militar nasce nos EUA, primeiro em torno do Inter-University Seminary on Armed Forces and Society (IUS), fundado em 1960, e, pouco depois (1964), com a criação do Research Committee (RC01) da ISA Armed Forces and Society (Armed Forces and Conflict Resolution, na nomenclatura atual). Morris Janowitz esteve na origem de ambas as iniciativas e foi o primeiro coordenador das estruturas. Cada uma a seu modo, as duas contribuíram para estruturar o campo: agregaram uma comunidade de interesses em torno da análise da instituição militar, elegeram os objetos de estudo, as problemáticas e o suporte teórico metodológico de que a Sociologia Militar se tem vindo a reclamar. A revista *Armed Forces and Society*, fundada pelo IUS, e as conferências das duas estruturas são especialmente ilustrativas das temáticas e das abordagens que decisivamente influenciaram a estruturação de um subcampo da Sociologia.

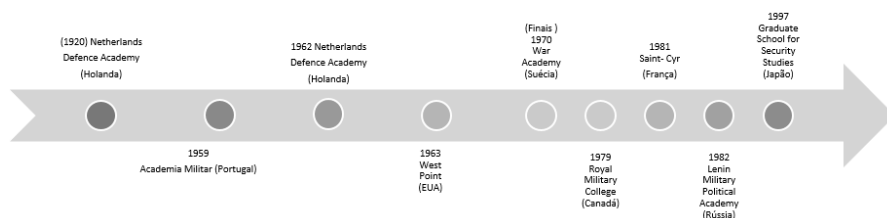
Pelo lado dos investigadores europeus, surge em 1986 um outro espaço de reflexão, o European Research on Military and Society (ERGOMAS), criado em reação ao excessivo controlo que os EUA tinham nas organizações internacionais, o que fazia com que as questões e problemas europeus ficassem subalternizadas (ERGOMAS, 1986). Hoje a divisão parece ter dado lugar à colaboração.

Com raras exceções, a inclusão da Sociologia na formação dos oficiais é contemporânea do contexto acima descrito, que é também um período de reformas nas estruturas curriculares, reorientadas de conteúdos mais técnicos, para horizontes de formação mais académicos e mais alargados, movimento este favorável às Ciências Sociais. Nos EUA, a influência de Janowitz é notória neste movimento, que se expande até à Europa e envolve investigadores como Van Doorn, com grande influência na institucionalização da Sociologia Militar na Holanda. A estes dois “pais fundadores” da Sociologia Militar (Moelker e Soeters, 2008, p. 36) juntam-se, na Universidade de Chicago, alguns jovens investigadores europeus, como Boëne e Abrahamsson que também influenciaram a Sociologia Militar, respetivamente em França e na Suécia. Ainda sob a influência intelectual de Janowitz, um grupo de jovens sociólogos (David Segal, Mady Segal, James Burk e Brenda Moore) formam-se na Universidade de Chicago e contribuem para a institucionalização da Sociologia Militar (Segal e Ender, 2008).

No resumo que Segal et al (1990) apresentam, são tipicamente quatro os problemas a solucionar para incluir a Sociologia nas escolas militares. Implica estabelecer a legitimidade da Sociologia, quando as Ciências Sócio-Comportamentais não fazem parte do currículo ou quando se considera que outras disciplinas já existentes cobrem as matérias que se trata de introduzir. O sucesso desse empreendimento requer adaptação da nova disciplina às normas e valores da instituição em que vai ser integrada, bem como a aproximação às expectativas dos estudantes sobre a articulação entre as componentes teóricas e práticas da aprendizagem. Finalmente, o problema do recrutamento e ou formação de um corpo docente preferencialmente familiarizado com a instituição militar, para potenciar a relevância da aprendizagem para a prática profissional (M. Segal et al, 1990)

A inserção de um programa de Sociologia no universo das Academias Militares implica ultrapassar resistências e aproveitar as oportunidades criadas em contextos de mudança, não sendo irrelevante o papel que o prestígio de personalidades influentes pode exercer. Na figura inscrevem-se os marcos temporais do início desses processos em algumas academias.

Fig. 2. O início da Sociologia nas Academias Militares



Na Holanda, o ensino da Sociologia como ciência formalmente inserida nos planos de estudos militares começa no início da década de 1960, sob influência de Van Doorn. Mas é interessante notar que já em 1920 as questões de Sociologia (assim como de Psicologia e Pedagogia) eram mobilizadas para as aprendizagens informais direcionadas para desenvolver nos oficiais as competências sociais inerentes à profissão e à condição social. Depois dos anos 60, o desenvolvimento da Sociologia Militar percorreu várias fases: prosperou com o facto da profissão dos oficiais se ter tornado algo “híbrida”, exigindo competências militares e civis mobilizáveis para os novos cenários das operações de apoio à paz; adaptou-se à filosofia *problem-based learning*, em cursos multidisciplinares como *Contemporary Conflict Resolution*, em que, por exemplo, os alunos estudam os problemas com que se confrontam os soldados em missão e investigam as possibilidades e condicionantes da intervenção. Apesar de reconhecida, como concluem Moelker e Soeters (2008), a Sociologia Militar tem de sistematicamente provar o seu valor, ora perante o descrédito de alguns militares, ora perante o desinteresse que a comunidade académica dedica às questões militares, reminiscências do antimilitarismo dos anos 60. “A sociologia militar tem de provar ser verdadeiramente científica para satisfazer os académicos e, por outro lado, ser verdadeiramente pragmática e útil para satisfazer os militares” (Moelker e Soeters, 2008, p. 46).

A Academia Militar em Portugal, como se viu no ponto anterior, introduz no plano de estudo dos Cursos de Engenharia a Sociologia Geral, ainda antes da institucionalização universitária dessa ciência. Foi na sequência da reforma modernizadora a que foram sujeitos todos os cursos de Engenharia, mas enquanto os outros cursos suprimiram a Sociologia na reforma seguinte, na Academia Militar manteve-se. O prestígio que o professor Sedas Nunes angariava junto do Comandante não será alheio a esse desenvolvimento. A Sociologia Militar e a Sociologia Policial (esta para os cursos destinados aos futuros oficiais da GNR) surgiram mais tarde e constituem presentemente programas de aprendizagem bem definidos, sob a responsabilidade de professores militares, com Doutoramentos em Sociologia e ligações ao meio académico exterior.

Em West Point, o primeiro curso de Introdução à Sociologia inicia-se em 1963, e dois anos depois surge a Sociologia Militar. No início dos anos 70, com o acentuar da tensão rática, quer no campo militar, quer na sociedade americana, acrescenta-se uma Sociologia das Minorias. Entretanto, os efeitos da guerra do Vietname e a onda crítica que os jovens e intelectuais protagonizam mais profundamente, refletem-se num afastamento entre o campo militar e o campo académico, com efeitos para o lugar da Sociologia, temporariamente a perder terreno, com a suspensão da Sociologia das Minorias e da Sociologia Militar, que mais tarde viriam a ser retomadas. Uma mudança mais radical surge em 1984, com o perfil de ensino a transitar do clássico modelo da Engenharia

para Majors com opcionais no âmbito das Ciências Comportamentais, com uma forte componente da Sociologia (Segal et al, 1990).

A oscilação das disciplinas oferecidas na Academia de West Point tem sido grande e acompanha-se da redução do peso da Sociologia (e de outras ciências sociais) para acomodar matérias emergentes, por exemplo as línguas estrangeiras, entendidas como competências cruciais no contexto da luta contra o terrorismo. Além dos Majors em Sociologia, existem optativas que estudantes de outros cursos podem frequentar, mas dependendo das escolhas dos alunos só cerca de 2 a 3% dos cadetes obtêm aproximações às abordagens sociológicas. Quanto aos Majors, seguem os requisitos estabelecidos pela American Sociological Association (ASA), e a ligação à comunidade académica é fortalecida pelas qualificações que o corpo docente (maioritariamente militar) obtém em universidades civis prestigiadas, sobretudo as que mais se têm distinguido na Sociologia Militar: a Universidade de Maryland, com os trabalhos de Mady Segal e David Segal (ambos simultaneamente ligados à Academia Militar de West Point); a Universidade de Chicago, com a produção de Morris Janowitz; e a Universidade de Northwestern, com os contributos de Charles Moskos (Ender et al, 2008).

No caso da Suécia, Danielsson e Weibull (2008) consideram que a dominância de aprendizagens orientadas para a prática militar contribuiu para manter a Sociologia afastada da formação de oficiais, ainda que no país se encontrem abordagens de Sociologia Militar desde meados do século XX, destacando-se os trabalhos de Bengt Abrahamsson. A par de conteúdos da Sociologia dispersos em vários cursos, por volta de finais de 1970 a Sociologia torna-se matéria optativa na Academia Militar Sueca. Posteriormente, já no atual National Defence College (junção da War Academy e do Defence College), as teorias sociológicas passaram a integrar os cursos de liderança e outros cursos temáticos, dedicados a questões comportamentais, processos de decisão, valores e atitudes, entre outros. Na mais recente reestruturação dos cursos de oficiais, segundo os autores citados, a procura de contributos da Sociologia progrediu, beneficiando da viragem mais académica e, sobretudo, pelo trabalho educacional necessário acerca dos papéis profissionais decorrentes do envolvimento das Forças Armadas nos cenários internacionais (Danielsson e Weibull, 2008).

Para a Academia Militar francesa, as reestruturações curriculares de 1982 (acréscimo da duração do curso e reforço da componente académica) e de 2000 (introdução do ciclo de Mestrado) constituíram oportunidades para o desenvolvimento da Sociologia na escola de Saint-Cyr, um desenvolvimento comparativamente tardio, face ao panorama internacional, sobretudo se pensarmos na forte tradição da Sociologia francesa. “Um frágil sucesso”, é como Bernard Boëne (2008, p. 31) qualifica a história da Sociologia da Academia Militar francesa: foi necessário demonstrar como a Sociologia contribuiria para as capacidades militares em termos de reflexividade e ação, numa época em que

a interoperabilidade cultural se exige e a dimensão internacional se reforçou; contornaram-se dissidências em relação a outras áreas do saber e evitaram-se controvérsias quanto a metodologias de ensino. Os novos currículos permitem que os cadetes optem por fazer um mestrado em Sociologia, ou que escolham opções que os familiarizam com a análise de questões centrais às ciências sociais, mas em sentido contrário, a Sociologia deixou de ser uma disciplina transversal, perdendo o seu papel pivot que lhe permitiu ser “uma fonte rara de homogeneidade num corpo de oficiais cada vez mais diversificado” (Bernard Boëne, 2008, p. 31). Apesar do sucesso que se foi conquistando, Boëne (2008) dá conta de um caminho algo turbulento, em que a Sociologia tem sistematicamente de conquistar o seu lugar.

O exposto ilustrou algumas breves histórias da Sociologia no ensino de oficiais, em que encontramos uma diversidade de situações, mas também algumas semelhanças. Usaremos agora o ensaio de Segal e Ender (2008), baseado no estudo de Academias Militares de nove países, para tipificar tendências, que segundo os autores são seis: o estigma, a canibalização, a cooptação, a liderança carismática, a mudança social radical e a revitalização.

A necessidade de ultrapassar estigmas é um exercício que certas áreas do conhecimento conhecem bem e a Sociologia em particular. No meio militar, tudo se conjuga para que esta ciência seja vista como suspeita, pois a visão crítica das instituições faz parte do *métier* e a instituição militar “é vista por muitos sociólogos como a burocracia por excelência que inibe a capacidade humana e mantém a desigualdade social em nome do Estado” (Segal e Ender, 2008, p. 9). A proximidade de muitos sociólogos aos movimentos libertários e antimilitaristas dos anos 60 concorre para alimentar suspeitas, dificuldade que as experiências das academias holandesa e francesa tiveram de ultrapassar. Mas também da parte da comunidade académica emergiram estigmas, casos há em que o estudo das questões militares chegou a suscitar um certo “desdém” (Suécia, por exemplo); noutros casos acentuou-se a dimensão crítica da aplicação da Sociologia ao campo militar, vendo nisso uma “engenharia social”, por exemplo instrumento pró-Apartheid na África do Sul (Heinecken e Visser, 2008; Segal e Ender, 2008). A este propósito importa dizer que “nos anos 70 e 80 existia um controlo estrito dos media e pesados elementos de censura e intimidação para aqueles que se atrevessem a ‘opor-se’ ou a expor assuntos militares” (Heinecken e Visser, 2008, p. 145).

Nas dinâmicas dos arranjos curriculares, algumas academias canibalizaram disciplinas de Sociologia para integrar os mesmos conteúdos em outras disciplinas do currículo. Segal e Ender (2008) ilustram a tendência com exemplos de que selecionamos os seguintes: em West Point, matérias como comportamento organizacional, habitualmente inseridas nos programas de sociologia, transitam para os cursos de psicologia ou de gestão; na África do

Sul, a Sociologia surge diluída dentro de outras disciplinas, por exemplo, em Psicologia Industrial, Gestão Pública ou História Militar.

Na ideia de cooptação, próxima da canibalização, os autores incluem as situações em que conhecimentos sociológicos específicos são integrados em módulos de outros cursos. Dos exemplos constam a integração de conceitos como coesão, desviância ou atitudes nos estudos de Liderança em West Point; a inclusão de questões de gênero e etnicidade em programas de Psicologia ou de Gestão (por vezes sem visão crítica), que Pinch e Ouellet (2008) encontram no Canadá; ainda em West Point, ocorrem workshops, organizados pelos cadetes seniores, em que são chamados temas centrais da Sociologia, como a socialização, o assédio sexual, questões de gênero e outras temáticas, mas cuja abordagem é feita sem conexão aos seus programas (Segal e Ender, 2008). Na África do Sul, o colapso do Apartheid e as alterações estratégicas do contexto de Defesa e Segurança propiciaram reorientações na formação dos oficiais, num sentido mais interdisciplinar para o que as Ciências Sociais foram chamadas a contribuir, com significativas alterações de conteúdos; as abordagens sociológicas são amplamente mobilizadas, nos vários cursos e por várias disciplinas, sem que existam propriamente disciplinas de Sociologia (Heinecken e Visser, 2008).

Nas academias de alguns países, o lugar que a Sociologia veio a ocupar é indissociável do esforço individual e do prestígio que algumas pessoas conseguiram mobilizar para vencer resistências: é o caso Charles Cotton e Frank Pinch no Canadá, Bernard Böene em França, Bengt Abrahamsson na Suécia, e Jacques Van Doorn na Holanda (Segal e Ender, 2008). Em West Point a influência de autores como Mady Segal, David Segal, Morris Janowitz e Charles Moskos é inquestionável, pela produção científica e muito especialmente por, nas universidades civis em que lecionam, terem formado a maior parte dos professores militares que ensinam Sociologia. É neste sentido que Segal e Ender (2008) mencionam a relevância da liderança carismática que, como se viu, também se refletiu em Portugal nos primórdios da Sociologia na Academia Militar.

O fim da conscrição, a maior heterogeneidade da origem social dos alunos das academias, a abertura das Forças Armadas às mulheres, a internacionalização e emergência das novas missões de apoio à paz, são algumas das mudanças radicais com que o campo militar se tem confrontado. Apesar da formação de oficiais ser, nos aspetos centrais, sustentada em modelos estáveis e duradouros, as mudanças tiveram acolhimento nas estruturas curriculares, redirecionando os planos de estudos para abordagens mais académicas, em geral beneficiando as ciências sociais. Além das problemáticas da Sociologia Militar, os temas que mais convocam as abordagens sociológicas são a família, criminologia, interculturalidade, etnicidade, classe, gênero e sexualidade (Segal e Ender, 2008).

Para terminar, a revitalização dos programas de Sociologia parece ser, das seis tendências, a mais partilhada. Perante as mudanças de contexto, desenvolveram-se novos currículos em que a Sociologia acrescenta valor à formação dos oficiais, são exemplo as abordagens de temas como a sociologia da guerra, a relação entre Forças Armadas e Sociedade, a profissão militar, a composição sociodemográfica das forças, a diversidade cultural, o género, a sexualidade, e outros tópicos, tudo se conjugando para um impacto positivo na legitimidade da investigação e do ensino da Sociologia em contexto militar (Segal e Ender, 2008).

Notas conclusivas

Em Portugal, em momentos diferentes, podemos igualmente encontrar algumas das tendências que Segal et al (2008) identificaram na história e atualidade da Sociologia nas Academias Militares. Do lado das personalidades influentes, o papel de Sedas Nunes parece ter sido decisivo para legitimar a entrada da Sociologia na formação de oficiais, no início da década de 1960, ilustrando o quanto académicos e militares prestigiados podem contribuir para promover a intercompreensão entre o campo académico e o campo militar. Expressamente no âmbito da Sociologia Militar, os trabalhos de Maria Carrilho e Helena Carreiras devem ser assinalados pelos contributos que trouxeram à delimitação desse subcampo da Sociologia. O facto de Helena Carreiras dirigir o Instituto da Defesa Nacional, desde julho de 2019, pode também ser visto como sinal de aproximação entre os dois campos.

A cooptação de conceitos e de metodologias, de que também encontramos exemplos nas Academias Militares é, na verdade, transversal ao campo académico e mereceria, por isso, uma reflexão mais alargada. Se há temáticas de teor marcadamente interdisciplinar, em que o cruzamento de perspetivas é enriquecedor e mesmo se impõe, também ocorrem situações em que conceitos, métodos e técnicas são extraídas da Sociologia e agregados em avulso a outros contextos, numa espécie de sedutor prêt-à-porter.

Com operações militares cada vez mais complexas a desenvolverem-se em meios urbanos, com o que isso requer do ponto de vista do contacto com as populações, no trabalho conjunto com forças internacionais e com outros atores, tudo sob forte escrutínio público, a Sociologia (e outras Ciências Sociais) foi conquistando terreno e legitimidade na formação de oficiais. A recomposição curricular foi adaptada e a adoção dos critérios definidos pela A3ES contribuiu para reforçar a componente científica, quer no ensino, quer na investigação, o que em termos genéricos foi favorável às Ciências Sociais.

Mas, apesar destas tendências favoráveis, há sempre margens de incerteza que importa acompanhar para melhor enfrentar novos desafios. Por exemplo, em resultado da avaliação da A3ES, os Mestrados Integrados em Ciências

Militares, na especialidade de Administração Militar e Administração da GNR, passaram a dois ciclos (Licenciatura e Mestrado), o que implicou reconfigurações curriculares, em prejuízo da Sociologia Militar. Caminhou-se, desta vez, numa espécie de contracorrente face às tendências internacionais, em que os processos de mudança têm contribuído para revitalizar a Sociologia Militar.

Em suma, refletir sobre o ensino da Sociologia na formação daquelas e daquelas que, no futuro, serão profissionais das Forças de Segurança e das Forças Armadas é um desafio de grande atualidade e relevância, um balanço que ganhará equilíbrio se nele participarem as várias vozes, do campo acadêmico, do campo profissional e do campo dos decisores. É o que nos propomos fazer no âmbito da Secção Segurança, Defesa e Forças Armadas, de que fazem parte docentes, investigadores e outros profissionais ligados à área. Procuremos estimular a cooperação entre o “interior” e o “exterior” dos sistemas da Segurança e da Defesa, pois, nas palavras de Boëne (2007, p. 106), “se o quadro é diferente, as necessidades são as mesmas”.

Referências bibliográficas

- AFA – Academia da Força Aérea [em linha]. Sintra: Academia da Força Aérea. 2021 [consult. 2 mar. 2021]. Disponível em: <https://www.academiafa.edu.pt/p-493-mestrado>.
- AM – Academia Militar [em linha]. Lisboa: Academia Militar. 2021 [consult. 2 mar. 2021]. Disponível em: <https://academiamilitar.pt/ensino/mestrados-integrados.html>.
- BOËNE, Bernard – Sécurité et Défense en France et en Europe. Nação e Defesa. Lisboa. ISSN: 0870-757X. 116 : 3 (2007), p. 81-106.
- BOËNE, Bernard – Teaching Sociology at Saint-Cyr, 1983-2004 and beyond. A personal account. Armed Forces & Society. San Marcos, TX. ISSN: 0095327X. 35: 1 (2008), p. 16-35.
- BORGES, João Vieira – A especificidade do ensino superior militar. Revista Militar [em linha]. 2608 (2019), p. 611-635 [consult. 17 mar. 2021]. Disponível em: <https://www.revistamilitar.pt/artigo/1435>. ISSN: 0873-7630.
- CAFORIO, Giuseppe – Military Officer Education. In CAFORIO, Giuseppe (ed.) – Handbook of the sociology of the military. New York: Springer, 2006. ISBN: 978-3-319-71600-8. p. 255-278.
- CARREIRAS, Helena – Bridging two worlds: the knowledge-policy linkage in the study of the Portuguese Armed Forces. In BEN-ARI, Eyal; CARREIRAS, Helena; CASTRO, Celso (eds.) – The Impact of Social Research on the Military: Reflections and Critiques. London: Routledge, (2021) (no prelo).
- DANIELSSON, Erna; WEIBULL, Alise – Sociology at Military Academies: The Swedish Case. Armed Forces & Society. San Marcos, TX. ISSN: 0095327X. 35: 1 (2008), p. 91-105.
- Decreto-Lei n.º 40378 de 14 novembro de 1955 do Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes [em linha]. Diário do Governo: I Série, n.º 248/1955 [consult. 17 mar. 2021]. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/248067/details/maximized?filterEnd=1955-12-31&filterStart=1955-01-01&q=1955&perPage=100&fq=1955>.
- Decreto-Lei n.º 42151 de 12 de fevereiro de 1959 da Presidência do Conselho e Ministério do Exército [em linha]. Diário do Governo: I Série, n.º 36/1959 [consult. 17 mar. 2021]. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/590727/details/>

- maximized?filterEnd=1959-12-31&sort=whenSearchable&filterStart=1959-01-01&q=1959&sortOrder=ASC&print_preview=print-preview&fq=1959&perPage=100&drId=60702.
- Decreto-Lei n.º 249/2015 de 28 de outubro de 2015 do Ministério da Defesa Nacional [em linha]. Diário da República: I Série, n.º 211/2015 [consult. 17 mar. 2021]. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/70832992/details/maximized>.
- EN – Escola Naval [em linha]. Lisboa: Escola Naval. 2021 [consult. 2 mar. 2021]. Disponível em: https://escolanaval.marinha.pt/pt/ensino_web/mestradosintegrados/Paginas/marinha.aspx.
- ENDER, Morten G.; KELTY, Ryan; SMITH, Irving – Sociology at West Point. *Armed Forces & Society*. San Marcos, TX. ISSN: 0095327X. 35: 1 (2008), p. 49-70.
- ERGOMAS – European Research on Military and Society – 1986-1988: Founding ERGOMAS. Founding Workshop in Lavandou [em linha]. October 31 – November 2, 1986 [consult. 5 jun. 2021]. Disponível em: <https://www.ergomas.ch/images/stories/documents/1986-1988.pdf>.
- HEINECKEN, Lindy; VISSER, Deon – Officer Education at the South African Military Academy Social Science but No Sociology?. *Armed Forces & Society*. San Marcos, TX. ISSN : 0095327X. 35: 1 (2008), p. 145-161.
- MARTIN, Claude; PAJON, Christophe – La sociologie militaire par les personnels de la défense : une sociologie d'insiders?. *Les Champs de Mars*. Paris. ISSN: 1253-1871. 27: 2 (2015), p. 23-30.
- MOELKER, René; SOETERS, Joseph – Van Doorn and beyond. From teaching sociology to interdisciplinary, problem-based learning in dutch officer training. *Armed Forces & Society*. San Marcos, TX. ISSN: 0095327X. 35: 1 (2008), p. 36-48.
- NUNES, A. Sedas – Histórias, uma história e a História: sobre as origens das modernas Ciências Sociais em Portugal. *Análise Social*. Lisboa. ISSN: 00032573. 24: 100 (1988), p. 11-55.
- PINCH, Franklin C.; OUELLET, Eric – Sociology in the Canadian Military Academy Curriculum. *Armed Forces & Society*. San Marcos, TX. ISSN: 0095327X. 35: 1 (2008), p. 71-90.
- PLATT, Jennifer – History of ISA 1948-1997 [em linha]. Québec: International Sociological Association, 1998 [consult. 5 jun. 2021]. Disponível em: <https://www.isa-sociology.org/uploads/files/histoy-of-isa-1948-1997.pdf>. ISBN: 84-605-7747-3.
- SEGAL, David; ENDER, Morten G. – Sociology in Military Officer Education. *Armed Forces & Society*. San Marcos, TX. ISSN: 0095327X. 35: 1 (2008), p. 3-18.
- SEGAL, Mady; SEGAL, David; WATTENDORF, John M. – The sociology program in a professional school setting: the United States military academy. *Teaching Sociology*. Washington, DC. ISSN: 0092055X. 18: 2 (1990), p. 156-163.
- SOETERS, J.; RECHT, R. – Culture and discipline in military academies: an international comparison. *Journal of Political and Military Sociology*. Gainesville, FL ISSN: 00472697. 26: 2 (1998), p. 169-189.
- STOUFFER, Samuel A.; SUCHMAN, Edward A.; DEVINNEY, Leland C.; STAR, Shirley A.; WILLIAMS JR., Robin M. – The American Soldier. *Studies in social psychology in World War II* (vols. 1-2) [em linha]. Princeton: Princeton University Press, 1949 [consult. 2 jun. 2021]. Disponível em: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.130630/mode/2up>.

- Receção: 16.06.2021

- Aprovação: 26.10.2021

Fazer a ciência chegar mais longe: reflexões sobre o *outreach* universitário

MARIA MANUEL VIEIRA*

Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

LIA PAPPÁMIKAIL**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

TATIANA FERREIRA***

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Resumo

Outrora ausente das prioridades das instituições do ensino superior, a divulgação de ciência para públicos não académicos tem ganho protagonismo nos últimos anos, e o chamado outreach tem-se multiplicado nas suas modalidades e públicos-alvo. Partindo da análise dos principais modelos e paradigmas de divulgação de ciência, perscruta-se neste artigo a amplitude e alcance do que é (ou deve ser) a “extensão universitária” e de como a sociologia se inscreve, em particular, nesse processo. A propósito da atividade “Estágios científicos de verão” para alunos do secundário dinamizada no OPJ/ICS-ULisboa, reflete-se sobre as potencialidades, limites e desafios de iniciativas de promoção da educação e cultura científica para não académicos.

Palavras-chave: Sociologia, divulgação científica, públicos de ciência, ensino superior.

Abstract

Making science go further: reflections on university outreach

Once absent from the priorities of higher education institutions, science dissemination to non-academic audiences has gained prominence in recent years, and outreach activities have multiplied in its modalities and target audiences. Starting with the analysis of the main models and paradigms of science dissemination, this article explores the scope of what “university outreach” is (or should be) and how sociology fits into this process. Considering the activity “Scientific Summer Internships” for secondary school students

*E-mail: mmfonseca@ics.ulisboa.pt | ORCID ID: <https://orcid.org/000-0002-25449694>

**E-mail: lia.pappamikail@gmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1306-1059>

***E-mail: tatiana.mjferreira@gmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1972-2575>

promoted by OPJ/ICS-ULisboa, we reflect on the potentialities, limits, and challenges of initiatives in promoting education and scientific culture for non-academics.

Keywords: Sociology, science outreach, science audiences, higher education.

Resumé

Faire en sorte que la science aille plus loin : réflexions sur la vulgarisation scientifique

Autrefois absente des priorités de l'enseignement supérieur, la diffusion de la science auprès de publics non universitaires a gagné en importance ces dernières années et les activités de vulgarisation scientifique se sont multipliées. En partant de l'analyse des principaux modèles et paradigmes de diffusion de la science, cet article explore l'amplitude et la portée de ce qu'est (ou devrait être) la « vulgarisation scientifique » et la manière dont la sociologie s'inscrit dans ce processus. Concernant l'activité « Stages scientifiques d'été » pour les lycéens promue par l'OPJ/ICS-ULisboa, nous réfléchissons au potentiel, aux limites et aux défis des initiatives visant à promouvoir l'éducation et la culture scientifique pour les publics non universitaires.

Mots-clés: Sociologie, diffusion scientifique, publics des sciences, enseignement supérieur.

Introdução

No momento em que escrevemos estas linhas assistimos, talvez pela primeira vez à escala mundial, à “ciência em direto”. Com efeito, a emergência de um vírus altamente contagioso, potenciado por uma intensa mobilidade à escala global, provocou uma súbita situação pandémica que fez saltar para a opinião pública a importância do conhecimento científico e dos seus protagonistas, cuja tematização diária e insistente pelos media não deixa de colocar questões em torno dos modos de divulgação da(s) ciência(s). O próprio tema deste número da revista parece fazer eco desses debates, focando-se desta feita na Sociologia como matriz disciplinar a interrogar.

Este artigo pretende, a partir de um lugar institucional – um instituto de investigação em Ciências Sociais – e de uma experiência de disseminação científica – a iniciativa estágios de verão para alunos do ensino secundário – dar contributos para a reflexão sobre a divulgação da Sociologia no contexto da academia. Divulgar ciência não é um dado definido de uma vez por todas: ele condensa significados plurais, cuja aplicação pode revelar ambiguidades e equívocos que importa analisar.

Inicia-se o artigo com uma breve viagem pela sociogénese do processo de divulgação científica e apresentação dos diferentes paradigmas que a enquadram. Aborda-se, depois, a especificidade da sociologia no que concerne o diálogo entre ciência e sociedade e convocam-se argumentos polissémicos acerca

dos contributos que a sociologia pode oferecer à sociedade, a propósito dos diferentes paradigmas de divulgação utilizados. A análise de um estudo de caso de divulgação da sociologia realizado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa com públicos escolares permite, nessa sequência, produzir algumas considerações sobre potencialidades e limites (institucionais e individuais) da extensão universitária dirigida a perfis específicos de interlocutores. Conclui-se sublinhando alguns dos desafios identificados.

1. Fazer ciência, divulgar ciência

Até meados do séc. XX, a chamada divulgação científica constitui uma atividade esparsa e avulsa a que alguns cientistas, muito poucos, se dedicam de forma voluntarista. Na verdade, até então a divulgação dos produtos de ciência para públicos não académicos e não escolares está ausente das missões atribuídas às instituições de ensino superior. Em Portugal como alhures, estas dedicam-se quase exclusivamente à produção e comunicação de ciência (entre pares) e à sua transmissão às novas gerações (ensino).

Os acontecimentos da II Guerra Mundial e seus efeitos irão, todavia, espoletar um aceso debate sobre a Ciência e promover um questionamento público acerca dos impactos sociais dos seus produtos. A responsabilidade social da ciência emerge como temática entre a comunidade científica, abrindo caminho para novas abordagens didáticas e epistemológicas.

Sem pretender esgotar as propostas surgidas durante todo este período refira-se como exemplo, ao nível do ensino, o chamado movimento CTS-Ciência, Tecnologia e Sociedade desenvolvido a partir dos anos 1970 no mundo anglo-saxónico com o propósito de “abordar temas e conceitos de C&T inseridos em contextos reais, sociais, dando, assim, sentido funcional aos conceitos canónicos” (Martins, 2020, p. 18).

Por sua vez, no plano da produção de conhecimento, começa lentamente a emergir a necessidade de se consagrar uma maior atenção à promoção da cultura científica junto de um público alargado, com o intuito de aumentar a implantação da ciência na sociedade, tornar a ciência democraticamente mais acessível e dotar os indivíduos de ferramentas de interpretação do mundo que lhes permitam exercer a sua cidadania de forma mais informada. Um primeiro passo nesse sentido é dado através de iniciativas inspiradas no que se designa como Public Awareness of Science (PAS), um modelo e perspetiva de divulgação de ciência que visa uma “consciencialização”, ou seja, a promoção de uma certa “sensibilidade para a ciência” (Costa, 2020, p. 40).

Não obstante as efervescentes iniciativas de educação popular ocorridas no período pós 25 de Abril de 1974 (Melo, 1981), no início da década de 1990 a prática da divulgação científica para o grande público está longe de ser abraçada pela maioria dos investigadores a trabalhar em Portugal. Num inquérito

realizado em 1993 a uma amostra representativa de cientistas do setor público verifica-se que, no que toca à análise da prática científica, ou seja, às tarefas em que se decompõe o trabalho exercido, a dimensão de divulgação científica está ausente. Apenas se descobre, mais à frente no estudo citado, uma referência à avaliação pelos inquiridos da “dimensão de difusão e de controlo de conhecimento”, que inclui o item “prática de divulgação científica”, globalmente pouco valorizado (Jesuino, 1995, p. 59-64).

A partir da 2ª metade da década de 1990, um conjunto de fatores converge para uma mudança sensível deste cenário.

Por um lado, a União Europeia intensifica a aposta da relação entre ciência e cidadãos no contexto das políticas para a ciência, sobretudo a partir do 5º Programa Quadro (1998-2002), o que determina a existência de financiamento destinado a projetos nessa área (Conceição, 2015). Por outro lado, é incontestável a importância de que se reveste, no caso português, o pensamento e a ação governativa de José Mariano Gago¹ no recém-criado Ministério da Ciência e da Tecnologia, em 1995. O lançamento do programa Ciência Viva, em 1996, com efeitos duradouros até ao presente, impulsiona decisivamente a promoção da cultura científica e gera uma rede ativa de relações entre ciência e sociedade. Igualmente, a criação dos Laboratórios Associados em 1999, cuja missão deverá incluir a promoção da cultura científica, robustece esta dimensão. O surgimento de várias associações científicas, o crescimento da comunidade dos “mediadores de conhecimento” e a paulatina emergência de Gabinetes de Comunicação associados às instituições de investigação e ensino superior vão por sua vez alargando, na sociedade, o espectro de iniciativas dedicadas à divulgação da produção de ciência (Amorim e Santos, 2015). Entrados neste milénio, um estudo de 2014 confirma o aumento das práticas de comunicação pública de ciência na generalidade das unidades de I&D, o que faz supor um envolvimento efetivo destes centros na promoção da compreensão pública da ciência (Entradas, 2015).

Este reconhecimento da importância da divulgação científica cresce a par do surgimento de outros modelos e paradigmas de outreach, a somar ao já referido public awareness of science (PAS). Acompanhando os avanços de escolarização e literacia dos públicos, o public understanding of science (PUS) (Costa, 2020) centra-se numa concepção lata de compreensão (de ciência) que pode envolver a compreensão de conteúdos, de processos, ou mesmo de fatores sociais a que a ciência não está imune (nomeadamente, interesses políticos e económicos) e que podem influenciar o rumo do que é (ou não) pertinente investigar. No limite, esta concepção admite o próprio questionamento público (opinião pública) das consequências do conhecimento científico (Stengers,

¹ Ele próprio um militante divulgador de ciência, a partir da sua experiência na Universidade Operária de Genebra, em 1977 e 1978 (Gago, 2020).

2000) como elemento relevante de compreensão de ciência – ela mesma, um produto social. Neste caso, está-se muito próximo da fronteira com o modelo de outreach conhecido como public engagement with science and technology (PEST); trata-se de uma conceção que inclui “a própria participação pública em investigação científica”, conferindo ao público de ciência um papel mais ativo no processo que não o de mero “consumidor de conteúdos de divulgação científica” (Costa, 2020, p. 63).

A noção de “ciência cidadã” representa uma amplificação do modelo PEST, associando essa participação ao exercício de um direito de cidadania. Os fundamentos dessa modalidade participada de comunicação entre ciência e públicos, que inspira o plano de ação específico Science with/for Society do programa H2020, estão explicitados no documento “Dez princípios-chave da ciência cidadã” elaborado pela European Citizen Science Association (2015). Vejamos como estes modelos se traduzem na divulgação da Sociologia, e que desafios podem trazer.

2. Produzir Sociologia, divulgar Sociologia

É sabido que a Sociologia é uma ciência institucionalmente recente em Portugal (Machado, 1996, 2009; Pinto, 2010), tornada possível com a instauração democrática em 1974, pelo que a temática da divulgação, no que concerne o saber sociológico, também o será. Não obstante, pela sua própria natureza enquanto ciência social, ela dialoga permanentemente com a sociedade, o seu núcleo central de interesse. Fá-lo por duas vias, constitutivas da especificidade desta ciência: dialoga com os sujeitos da pesquisa, participantes na produção de dados graças ao acionamento de técnicas de investigação que os mobilizam; e dialoga por via dos próprios objetos de pesquisa, dado os produtos da investigação sociológica frequentemente questionarem – e, nessa medida, interferirem – (n)a vida social.

Assim, a institucionalização da Sociologia no país não somente inaugurou esse diálogo, como também foi gradualmente promovendo o reconhecimento público de uma expertise que, a par de outras ciências sociais com mais tradição no espaço público – a Economia, ou a Ciência Política – foi sendo requisitada com mais ou menos frequência, quer no campo profissional não académico, quer no quadro do apoio a políticas públicas.

No caso da solicitação da Sociologia em apoio a políticas públicas, constata-se, pelo menos em regimes democráticos, que os decisores políticos tendem a legitimar as suas opções em evidências sustentadas no conhecimento científico. O diálogo com o poder político é, pois, uma outra dimensão da relação da Sociologia com a sociedade. Mas a sua abordagem não é unânime. Um autor como Burawoy (2004, p. 259) sugere que o que classifica como policy sociology estará sujeita a instrumentalização, uma vez que “serve um fim específico

definido por um cliente com o qual o sociólogo tem uma relação contratual real ou fictícia”. Já para outros autores, como A. Santos Silva (2017), que advoga uma perspectiva menos instrumental (e instrumentalizável) da Sociologia, como preconizado no Código Deontológico (1992) dos sociólogos portugueses, trata-se de oferecer à ação política os recursos reflexivos próprios desta ciência: “a nossa ciência não perde necessariamente a sua matriz e arsenal reflexivos e não se torna inelutavelmente “instrumental” quando trabalha no quadro das políticas públicas institucionais” (Silva, 2017, p. 784). Por outras palavras, o contributo nuclear da Sociologia – como, de resto, da Ciência em geral – reside na sua capacidade problematizadora (Silva, 2017).

O que estará em causa, nesta como noutras modalidades de intervenção sociológica no espaço público, é a própria definição e grau de abrangência do que se considera ser “intervenção”, enquanto exercício de cidadania protagonizado por cientistas. Os modelos de divulgação de ciência atrás enunciados não são inócuos, nem estão ao abrigo de controvérsias sobre a legitimidade e limites de cada fórmula; neste caso, observa-se a transferência, para o debate sobre a divulgação da Sociologia, de argumentos já conhecidos nas disputas – pluriparadigmáticas – sobre a sua produção. Um dado é, porém, inquestionável: para além das referidas áreas de atuação, a divulgação da sociologia tem granjeado interesse por parte de alguns sociólogos que trabalham na academia e o chamado outreach é hoje um campo vasto de atuação, aberto a múltiplas interpretações.

Por um lado, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação alargou consideravelmente o espectro de formatos de intervenção daqueles profissionais no espaço público (em ambiente virtual, nomeadamente) para além dos média tradicionais (jornais, revistas, rádio, televisão) onde alguns têm presença regular. Muitas destas intervenções são palco para a divulgação de resultados de pesquisas sobre questões/problemas sociais que, transformados em problemas sociológicos, desvendam facetas que questionam o que se julga saber, expandindo os recursos disponíveis para a ação social – na linha do public awareness of science – e, nessa medida, revelam o contributo que o conhecimento científico pode oferecer como recurso de cidadania.

Uma outra perspectiva da ciência como exercício de cidadania encontra-se patente em alguns dos projetos e atividades promovidos por sociólogos provenientes ou não da academia, em estreita parceria com entidades, associações e grupos sociais na identificação e resolução de problemas locais baseadas na abordagem problem-solving learning com as comunidades, como advoga o movimento da ciência cidadã (ECSA, 2015), em sintonia com o public engagement with science and technology. Aliás, segundo alguns autores, esse seria mesmo o propósito de todo o trabalho sociológico: o de constituir uma tentativa de resposta a uma procura social (Castel, 2002).

Ora, será porventura aqui que uma maior polissemia sobre o que a sociologia e a sua prática pode significar se manifesta. Os debates sobre o que é a public sociology, ou mesmo a distinção, no seu seio, entre a elite or traditional public sociology, marcada pelo carácter sociologicamente mediado do diálogo ciência-sociedade e a grassroots or organic public sociologies, caracterizado pela des-mediação desse diálogo (Burrawoy, 2004); a diferença entre “sociologia social”, pautada por disposições militantes nas práticas de intervenção e “sociologia experimental”, pautada por disposições de criatividade científica alicerçada no terreno de intervenção (Lahire, 2002); ou ainda, a apologia da utilidade sociológica do próprio engajamento, enquanto “instrumento para alargar o espaço mental da inquirição, o campo das questões colocadas” (Corcuff, 2002, p. 192) são exemplos das disputas presentes na arena sociológica e demonstram a amplitude de entendimentos sobre o que é (ou deve ser) a “extensão universitária”.

Importa não esquecer neste elenco de atuações aquele que, impulsionado pela criação da Agência Ciência Viva, visa a promoção da educação e cultura científicas junto dos mais novos. Sublinhe-se que as Ciências Sociais estão envolvidas neste programa desde o seu lançamento em 1998, uma vez que dois Laboratórios Associados (o Centro de Estudos Sociais, da Universidade de Coimbra e o Instituto de Ciências Sociais, da Universidade de Lisboa) integram os seus associados fundadores. Talvez também por isso, algumas das iniciativas propostas pelo programa, inspiradas na abordagem do public understanding of science, tenham recebido a adesão destas instituições, no que foram acompanhadas por outras, igualmente dedicadas ao ensino e investigação em Sociologia (Conceição et al., 2008).

Qualquer que seja a modalidade de divulgação da Sociologia, o desafio era – e continua a ser – de ordem comunicacional: dialogar com públicos diferentes a partir do seu saber, estando permanentemente aberto ao seu questionamento.

3. A divulgação científica (em Sociologia): reflexões a propósito de um estudo de caso

Como ficou patente, as atividades de promoção e divulgação da cultura científica foram sendo progressivamente acolhidas pelas instituições de ensino superior portuguesas e pelos seus centros de investigação, quer por pressão interna (aposta explícita do Ministério da Ciência), quer por influência externa (consagração por parte das políticas de ciência europeias e seu impacto nos critérios de avaliação das instituições de I&D). A partir deste milénio, tais atividades foram assumidas como ingrediente da aferição do impacto social do conhecimento científico. Na última avaliação de instituições I&D candidatas a Laboratórios Associados da FCT, um dos três pilares de apreciação consistia, justamente, na sua “contribuição para políticas públicas que respondam

a desafios científicos, de saúde, ambientais, culturais, sociais, económicos ou políticos” (FCT, 2020). Por seu turno, de entre os critérios concernentes aos “produtos/outputs” a prever em muitas das atuais candidaturas para financiamento nacional ou europeu de projetos, as iniciativas com “impacto social” tendem a ser requisito obrigatório.

Não obstante, a promoção da educação e cultura científicas fora de muros pode enfrentar alguns desafios. A partir de uma experiência duradoura de divulgação da Sociologia junto de públicos escolares num Laboratório Associado – o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa – em que as autoras têm participado, reflete-se sobre algumas das potencialidades e limites deste propósito, tanto a nível institucional, como a nível da Sociologia².

3.1. Divulgação da cultura científica junto de públicos escolares

Enquanto instituição comprometida com o Programa Ciência Viva desde a sua génese, a missão de divulgar e comunicar ciência, cumprindo o objetivo de estender o conhecimento científico à comunidade (proposição, como se viu, ambígua e que pode ser operacionalizada mobilizando diferentes princípios e entendimentos do que constitui, de facto, este designio) foi abraçada desde cedo pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, nomeadamente graças ao voluntarismo dos seus primeiros Observatórios³.

Estes grupos/programas de investigação têm procurado promover, de múltiplas formas, uma relação mais próxima com o público, numa ótica de serviço público. Esta relação tem-se materializado em iniciativas de disseminação e divulgação, disponibilizando recursos diversos nos seus websites, produzindo publicações dirigidas a públicos não académicos, elaborando estudos e informação útil para a definição de políticas, participando em projetos de pesquisa-ação, para além de intervenções regulares no espaço público mediático.

Para além destas atividades mais convencionais, um dos Observatórios (OPE/OPJ) envolveu-se com mais regularidade na dinamização de iniciativas de divulgação das Ciências Sociais, com particular destaque da Sociologia, junto de públicos escolares. Um público que, apesar de familiarizado com conhecimento científico canónico no seu quotidiano – através dos saberes escolares inscritos no currículo e legitimados em manuais, onde não há em regra

2 Para a análise que se segue, para além do património de experiência de cerca de 15 anos de coordenação, organização e dinamização dos estágios, cuja participação constitui um espaço privilegiado de observação participante, as autoras recorrem aos registos disponíveis desta experiência, ainda que não sistemáticos (relatórios anuais, listagem de candidatos, monitores e temas trabalhados, resultados dos projetos desenvolvidos, fichas de avaliação).

3 O OPJ-Observatório Permanente da Juventude, desde 1989, que aglutina em 2010 o então existente Observatório Permanente de Escolas-OPE; e o OBSEVA-Ambiente, Território e Sociedade, surgido em 1996. Mais tarde, em 2010, são criados no ICS três outros Observatórios: das Famílias e de Políticas de Família; da Qualidade da Democracia e o Instituto do Envelhecimento (ver <https://www.ics.ulisboa.pt/observatorios/abertura>).

lugar para a controvérsia –, tem menos acesso à forma como esse conhecimento é construído, muitas vezes encerrada nos bastidores daquilo que é comunicado/transmitido. Os jovens estudantes do ensino básico e secundário, classificáveis pela forma como se relacionam com a ciência como “iniciados”, na tipologia de Costa et al. (2002), foram tornados, por esta entre outras razões, um público estratégico do referido Observatório.

Não obstante as iniciativas de disseminação protagonizadas pelo OPE/OPJ com comunidades escolares que envolvessem outras atividades, de caráter mais pontual⁴, destacamos, neste artigo, a experiência de dinamização de estágios científicos de verão pela sua regularidade, longevidade e abrangência. Entre 2004 e 2019 (excetuando 2011 e 2012), realizaram-se um total de 37 estágios envolvendo 155 jovens do ensino secundário de diversas regiões do país. Estudantes de cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior, estes estagiários provinham tendencialmente da área de línguas e humanidades, mas também das demais (ciências e tecnologias, ciências socioeconômicas e artes visuais).

O objetivo desta iniciativa identificou-se com os propósitos do *public understanding of science*: pretendeu-se “proporcionar a alunos de escolas secundárias públicas experiências de investigação no domínio científico das ciências sociais” enquanto prática que permitisse “induzir nos jovens o gosto pela cultura científica, familiarizá-los com modalidades de produção e produção da ciência e treinar as suas competências críticas” (OPE/OPJ).

Em linha com o princípio de dar a conhecer o ofício de cientista social, e beneficiando do facto de os estágios ocorrerem num Instituto que agrega investigadores de várias Ciências Sociais, procurou garantir-se alguma diversidade disciplinar. Muito embora a Sociologia tenha tido um lugar de destaque (com 22 estágios), ao longo dos anos dinamizaram estágios investigadores na área da Antropologia (5), Psicologia Social (4), História (2), Ciência Política (3) e Economia (1). Considerando as catorze edições da iniciativa, e mesmo tendo em conta ajustamentos às circunstâncias de cada edição, os estágios científicos desenvolvidos no ICS obedeceram transversalmente a algumas linhas mestras, definidoras de uma certa práxis explicitamente perseguida. A proposta consistia no seguinte: selecionados a partir de candidaturas nas escolas com as quais o OPE/OPJ estabelecera “parcerias de geminação científica” ou inscritos na plataforma da Agência Ciência Viva, conforme os casos, os estudantes participantes, divididos em pequenos grupos, eram acompanhados no ICS por um investigador da casa durante uma semana, em horário laboral completo (manhã e tarde), beneficiando da envolvente de uma instituição de ensino superior, em instalações e recursos. Cada monitor, dentro da sua área de interesse e investigação – mobilizando não raras vezes os seus projetos em

4 Para mais detalhes, consultar Almeida e Vieira (2006).

curso –, propunha e desenvolvia ao longo da semana com os estudantes um pequeno exercício de investigação, numa lógica de aprendizagem experiencial (Kolb, 1984). Aprender fazendo constituía o mote, seguindo os passos e as “regras do método” – da construção do problema ao resultado, passando pela leitura teórica, escolha de técnicas de recolha e tratamento da informação, com deslocações ao terreno, sempre que necessário.

Globalmente, enquanto experiência educativa não formal, a proposta estava sobretudo centrada no processo, a experimentação das várias etapas do procedimento científico, e não tanto no produto final, ainda que dos micro projetos de investigação resultassem relatórios e apresentações públicas dos resultados – ou não fosse a disseminação e o confronto com os pares um ingrediente fundamental da produção de conhecimento científico. No espaço de uma semana, portanto, mimetizavam-se todos os passos e etapas, não excluindo os expectáveis obstáculos e adversidades, num concentrado de experiências e vivências. Tal era possível dado a abordagem estar ancorada a uma lógica de proximidade (Breviglieri, 2005), assente em pequenos grupos, de 3/4 estudantes no máximo, com valor intrínseco em termos de aprendizagem. Esta opção estratégica foi condição para um acompanhamento permanente à progressão dos participantes e ao esclarecimento de dúvidas surgidas no percurso de busca pelo saber: afinal, questionar é não só o ato inaugural de qualquer investigação científica, como o gesto que a alimenta, em todas as fases do processo de construção do conhecimento. O princípio inerente à metodologia proposta pressupunha, pois, a existência de tempo e espaço para a interação individualizada, e em larga medida informal, favorecendo o à-vontade para interpelar a realidade e o outro.

É importante sublinhar que, nestes estágios, a aproximação à ciência se fazia também através da aproximação ao cientista, em regra investigadores mais jovens, cooptados para a “missão” de comunicar ciência. Atendendo ao ambiente interativo vivido nestes estágios e à avaliação extremamente positiva da relação com os monitores, é possível colocar a hipótese de que a ausência de experiência docente, por parte significativa dos monitores, pode ter constituído uma mais valia, ao facilitar o contraste diferenciador desta atividade com as dinâmicas hierárquicas subjacentes à forma escolar e ao distanciamento geracional (e simbólico) presente na tradicional relação professor-estudante (Pappámikail e Vieira, 2017). Mais, não raras vezes os investigadores-monitores eram eles próprios estudantes de doutoramento, é certo, ou em fase de desenvolvimento do seu percurso formativo pós-doutoral, facto que seguramente facilitou o esbatimento das resistências dos jovens à abordagem informal, mas substantiva do ponto de vista dos conteúdos e competências, que o mundo adulto que a Universidade constitui lhes oferecia naquele momento.

A avaliação bastante positiva com que habitualmente o estágio era pontuado no final pelos jovens não impede que, da parte dos seus dinamizadores,

se tenham identificado alguns desafios processuais na aprendizagem experiencial da Sociologia. Por um lado, são referidas as dificuldades em ultrapassar as conhecidas armadilhas colocadas pela familiaridade com o social à compreensão dos fenómenos sociais, distinguindo problemas sociais de problemas sociológicos. A abundância das múltiplas e contraditórias “sociologias dos atores”, amplificadas pelos média e pelas redes sociais, tão frequentadas por jovens adolescentes, coloca desafios acrescidos ao exercício de distanciamento reflexivo constitutivo da ciência, necessário às “sociologias profissionais” (Corcuff, 2002). Por outro, são apontados os obstáculos que se prendem com a tarefa de aprofundamento teórico através da leitura de literatura especializada, tão penosa quanto fundamental para a mediação científica, exercício de uma forma geral acolhido com pouco entusiasmo.

Não obstante, para os cientistas envolvidos ao longo dos anos, uma das mais-valias destes estágios, além da promoção de uma maior sensibilidade para o questionamento crítico do mundo social, tem sido proporcionar aos públicos escolares o contacto com backstage regions (Goffman, 1959) da ciência. Experimentar o tempo de produção de conhecimento e as suas vicissitudes (as dificuldades de construir um problema, o tempo das leituras, os saberes subjacentes à elaboração de instrumentos de recolha de informação, os contratempos da sua aplicação no terreno, os desafios da análise de dados, as relações sociais de (não)cooperação no interior das equipas de pesquisa, para mencionar alguns dos processos vividos nos estágios) revela uma outra faceta do conhecimento – a aventura da descoberta.

3.2. A disseminação, os públicos e os critérios de investimento académico e institucional

O acolhimento de iniciativas de divulgação do conhecimento por parte das instituições de ensino superior é hoje uma realidade. Existirão várias justificações louváveis para essa adesão institucional, mas não são também de descartar razões de natureza instrumental. No que concerne às atividades para públicos escolares, para além da grandeza inerente à missão de promover a educação científica junto dos mais novos, a dinamização de iniciativas como os estágios de verão contribui também para o engrandecimento reputacional da IES promotora.

Ainda assim, as circunstâncias podem não ser propícias a algumas dessas iniciativas. Partindo do exemplo em análise, nos últimos anos a equipa de coordenação no ICS tem-se deparado com dificuldades na mobilização de jovens monitores para esta atividade, resultando na diminuição do número de estágios oferecidos. A indisponibilidade de tempo a despendar com esta iniciativa no formato habitual (uma semana em horário completo) manifestada por potenciais monitores, contraria a lógica de mentoria e de proximidade pretendidas,

obrigando, ou à fragmentação do formato num somatório de “módulos” sucessivos de disponibilidades, ou ao recurso a jovens bolsheiros remunerados pelos Observatórios para garantir a semana de estágio. Isto apesar do entusiasmo e da satisfação com a experiência, expressivamente demonstrada pelos monitores nos relatórios de avaliação produzidos nos primeiros anos desta iniciativa e que para efeito deste artigo pudemos revisitar. Importa entender as suas causas, pelo que iremos, de forma exploratória, avançar com algumas hipóteses.

Por um lado, recorde-se, a acrescida valorização económica e social do conhecimento que se observou nos últimos anos em Portugal e na Europa fez surgir, nas instituições de ensino superior, estruturas dedicadas à comunicação e divulgação de conhecimento e iniciativas por elas realizadas. Assiste-se, assim, ao alargamento de iniciativas e, em alguns casos, a uma certa replicação, autónoma, de atividades dinamizadas pelo programa Ciência Viva com recurso a investigadores daquelas instituições. Exemplo disso é a iniciativa “Verão na ULisboa”⁵, uma proposta de experiência para públicos escolares semelhante à dos estágios Ciência Viva, realizada anualmente desde 2014 pela Universidade de Lisboa com o apoio das suas unidades orgânicas (entre as quais o ICS). Esta **multiplicação concorrencial de iniciativas** aumenta as necessidades de monitores. Se as instituições de ensino superior com cursos de formação inicial dispõem anualmente, no âmbito de áreas curriculares com vertente prática, de uma potencial bolsa de jovens estudantes para dinamizar este tipo de atividades⁶, os centros de investigação sem oferta de ensino graduado, como o ICS, vêm a sua capacidade de recrutamento limitada.

Esta questão não pode ser dissociada das dinâmicas que hoje atravessam a academia e que se impõem de forma crescente àqueles que a habitam ditando, num clima altamente concorrencial, **o primado da produção e da produtividade científica**. O diktat publish or perish assombra hoje as instituições de ensino superior, e a produtividade científica, medida em publicações, representa para muitos o único garante da permanência/sobrevivência no campo ou da existência de oportunidades de trabalho, mesmo que em regime de precariedade. Os próprios concursos para entrada (e progressão) na carreira dão esse claro sinal à navegação, ao atribuir percentagens distintas às dimensões de “Investigação”, “Ensino” e “Extensão Universitária” a exibir pelos candidatos, o que condiciona o investimento que os mesmos estão na disposição de realizar em cada domínio. Assim, a disseminação do conhecimento produzido, um elemento omnipresente na retórica normativa que enforma o diálogo entre ciência (e quem a produz) e a sociedade, revela-se, no caso do trabalho com os públicos

5 Cf. <https://www.ulisboa.pt/info/verao-na-ulisboa>.

6 Exemplo disso são os Debates “Olhar Sociológico” nas Escolas Secundárias, dinamizados por alunos de licenciatura. <https://aps.pt/pt/debates-nas-escolas-secundarias-perspectiva-sociologica-sobre-o-mundo/>

escolares, em geral pouco atrativo para quem ambiciona (e precisa) acumular CVs academicamente “úteis”.

Uma última questão prende-se com os **propósitos da divulgação científica**. Será lícito supor que, para determinados membros da academia, o grau de adesão a atividades de divulgação científica dependerá do formato, alcance e públicos envolvidos: uns interlocutores valerão mais do que outros, e para alguns, os públicos de um ensino “menor” – o pré-superior – constituirão uma “pura perda de tempo” (Almeida e Vieira, 2006). Dois tipos de propósitos podem ser identificados. Por um lado, num contexto de forte concorrência acadêmica, a mediatização da ciência, potenciada pelas plataformas digitais, tem vindo a ser valorizada enquanto palco por excelência de construção de visibilidade, reputação e renome no espaço público, a que alguns sociólogos se têm dedicado com grande disponibilidade e protagonismo (Vieira et al., 2020). Neste caso, trata-se de um outreach que, para alguns, não deixa de conter um propósito instrumental de reconhecimento público, com potenciais vantagens profissionais presentes e/ou futuras. Por outro lado, a extensão universitária adquire igualmente relevância quando se transmuta em prestação de serviços à comunidade sob a forma de estudos por encomenda (diagnósticos, avaliação) financiado por decisores políticos, entidades privadas ou do terceiro sector, uma vez que constituem fonte de financiamento para investigadores e suas equipas, e também para as instituições (na figura de overheads). “A capacidade de diversificar as fontes de financiamento (...)” é, significativamente, o segundo dos três pilares de avaliação das instituições de I&D candidatas a Laboratório Associado FCT (FCT, 2020).

Conclusão

Neste texto comprova-se o crescente reconhecimento social da importância da divulgação científica, traduzido em múltiplas propostas e modalidades operativas: desde o inaugural public awareness of science, traduzido numa abordagem top-down da relação entre o cientista-especialista e o público-leigo a que se dirige, até às modalidades mais próximas e cooperativas como propõem o public understanding of science e o public engagement with science and technology.

No caso específico da Sociologia, se o diálogo entre ciência e sociedade é constitutivo do fazer sociológico, a sua divulgação coloca particulares desafios, em função dos horizontes de entendimento do conceito – e relações com a própria ciência matricial – adotados. De facto, os limites do que se considera ser divulgação de conhecimento não deixa de questionar os próprios limites da intervenção sociológica. Não deixando a sociologia de ser uma prática social, uma eventual clonagem do sociólogo a partir do(s) interlocutor(es) com quem interage e suas causas (políticas, económicas, ou de outra natureza), dispensando os procedimentos mediados da ciência, pode conduzir ao

empobrecimento do espaço de possibilidades problematizadoras, e/ou à sua instrumentalização, reduzindo “a nova versão do mundo social assim produzida como a (única) verdade (possível) sobre o mundo social” (Lahire, 2002, p. 50).

A divulgação da Sociologia pela academia é também condicionada pelas dinâmicas em curso no ensino superior. Um estudo de caso sobre uma iniciativa de promoção da cultura científica dirigida a públicos escolares numa IES permitiu apurar uma constelação de impactos, não detetáveis à escala macro: o tipo de dificuldades que se colocam à apreensão sociológica por parte dos destinatários da divulgação; as prioridades de investimento (temporal) em atividades de extensão universitária, face a outras tarefas, decorrentes da primazia conferida à produção científica; a hierarquização de palcos e de públicos onde e a quem comunicar ciência, em função dos propósitos de gestão da carreira – ou do acesso à mesma.

Qualquer que seja a modalidade de educação e divulgação científica utilizada, a aproximação das populações à ciência está longe de ser tarefa fácil ou isenta de contradições. O conhecimento científico — não obstante a sua omnipresença — tornou-se fortemente especializado e complexo, dependente do trabalho de profissionais altamente qualificados a operar em organizações também elas muito especializadas. A comunicação destas organizações com o exterior tem os seus problemas próprios, desde logo devido à dificuldade de articulação entre as linguagens dominantes no campo científico, no meio escolar, nos média ou na vida quotidiana em geral; mas, também, dadas as crescentes exigências às quais estas instituições estão sujeitas, a uma relativa falta de recursos específicos para iniciativas de promoção da cultura científica ou ainda, não será descabido dizê-lo, à resistência que uma parte da academia ainda coloca ao envolvimento nestas atividades (Conceição et al., 2008, p. 53).

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Ana Nunes; VIEIRA, Maria Manuel – A escola em Portugal. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006. ISBN: 978-972-671-181-0.
- AMORIM, Catarina; SANTOS, Júlio Borlido – Uma história da comunicação de ciência. In ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SOCIOLOGIA – Código Deontológico. Lisboa: APS, 1992.
- RODRIGUES Maria de Lurdes; HEITOR, Manuel (orgs.) – 40 anos de políticas de ciência e de ensino superior. Coimbra: Almedina, 2015. ISBN: 9789724061214. p. 467-502.
- BREVIGLIERI, Marc – Bienfaits et méfaits de la proximité dans le travail social. In ION, Jacques, (ed.) – Le travail social en débat(s). Paris : La Découverte, 2005. ISBN: 978-2707144409. p. 219-34.
- BURAWOY, Michael – The world needs public sociology. *Sociologisk Tidsskrift*. Noruega. ISSN: 0804-0486. 12 (2004), p. 255-272.
- CASTEL, Robert – La sociologie et la réponse à la demande sociale. In LAHIRE, Bernard (ed.) – À quoi sert la sociologie ? Paris : La Découverte, 2002. ISBN: 978-2707135667. p. 67-77.

- CONCEIÇÃO, Cristina – Promoção de cultura científica: ação política e mobilização. In RODRIGUES Maria de Lurdes; HEITOR, Manuel (orgs.) - 40 anos de políticas de ciência e de ensino superior. Coimbra: Almedina, 2015. ISBN: 9789724061214. p. 429-466.
- CONCEIÇÃO, Cristina; GOMES, Maria do Carmo; PEREIRA, Inês; ABRANTES, Pedro; COSTA, António Firmino da – Promoção de cultura científica: Experiências da sociologia. *Sociologia: Problemas e Práticas*. Lisboa. 57 (2008), p. 51-81.
- CORCUFF, Philippe – Sociologie et engagement: nouvelles pistes épistémologiques dans l'après-1995. In LAHIRE, Bernard (ed.) – À quoi sert la sociologie? Paris: La Découverte, 2002. ISBN: 978-2707135667. p. 175-194.
- COSTA, António Firmino; ÁVILA, Patrícia; MATEUS, Sandra – Públicos da Ciência em Portugal. Lisboa: Gradiva, 2002. ISBN: 978-972-662-871-2.
- COSTA, Ilídio Monteiro – Ciência cidadã: envolvimento do público na investigação e divulgação em astronomia. Porto: Universidade do Porto, 2020. Tese de doutoramento.
- ENTRADAS, Marta – Envolvimento societal pelos centros de I&D. In RODRIGUES, Maria de Lurdes; HEITOR, Manuel (orgs.) – 40 anos de políticas de ciência e de ensino superior. Coimbra: Almedina, 2015. ISBN: 9789724061214. p. 503-516.
- EUROPEAN CITIZEN SCIENCE ASSOCIATION – Dez princípios da ciência cidadã, 2015 [em linha] [consult. 19 fev. 2021]. Disponível em: <http://doi.org/10.17605/OSF.IO/XPR2N>.
- FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) – Evaluation guide for the award of the “title” and of “complementary base funding” of “associate laboratories [em linha], 2020. [consult. 19 fev. 2021]. Disponível em: https://www.fct.pt/apoios/unidades/docs/EvaluationGuide_LaboratoriosAssociados.pdf.
- GAGO, José Mariano – Homens e ofícios. Lisboa: Espaço Ulmeiro Associação Cultural e Associação Portuguesa para a Cultura e a Educação Permanente, 2020. ISBN: 978-989-54901-0-3.
- GOFFMAN, Erving – The presentation of self in everyday life. New York: Doubleday Anchor Books, 1959. ISBN: 10. 9780385094023.
- JESUÍNO, Jorge Correia (coord.) – A comunidade científica portuguesa nos finais do séc. XX. Oeiras: Celta, 1995. ISBN: 9728027265.
- KOLB, David – *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984. ISBN: 9780132952613.
- LAHIRE, Bernard – Utilité: entre sociologie expérimentale et sociologie sociale. In LAHIRE, Bernard (ed.) – À quoi sert la sociologie ? Paris: La Découverte, 2002. ISBN: 978-2707135667. p. 43-66.
- MACHADO, Fernando Luís – Meio século de investigação sociológica em Portugal: uma interpretação empiricamente ilustrada. *Sociologia*. Porto. ISSN: 0872-3419. 19 (2009), p. 283-343.
- MACHADO, Fernando Luís – Profissionalização dos sociólogos em Portugal: contextos, recomposições e implicações. *Sociologia: Problemas e Práticas*. Lisboa. ISSN 0873-6529. 96. 20 (1996), p. 43-103.
- MARTINS, Isabel – Revisitando orientações cts/ctsa na educação e no ensino das ciências. *APeDuC Revista/ APeDuC Journal*. ISSN: 2184-7436. 1: 1 (2020), p. 13-29 [em linha]. [consult. 16 fev. 2021]. Disponível em: <https://apeduc revista.utad.pt/index.php/apeduc/article/view/63/1>.
- MELO, Alberto – Educação de adultos: conceitos e práticas. In SILVA, Manuela; TAMEN; Maria Isabel (coord.) – Sistema de ensino em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. p. 355-382.
- PAPPÁMIKAIL, Lia, VIEIRA, Maria Manuel – A (in)disponibilidade dos sujeitos como objeto de estudo: reflexões a partir de duas pesquisas com adolescentes. In FERREIRA, Vítor Sérgio

- (org.) – *Pesquisar jovens: Caminhos e desafios metodológicos*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2017. ISBN: 978-972-671-453-8. p. 33-56.
- PINTO, José Madureira – A note on the evolution, the specificity and the social relevance of Portuguese sociology. *Sociologia Online*. Lisboa. ISSN: 1647-3337. 1 (2010), p. 1-11 [em linha] [consult. 16 fev. 2021]. Disponível em: <https://revista.aps.pt/pt/revista-no-1/>.
- SILVA, Augusto Santos – Sociologia e política pública: sobre avanços recentes em Portugal. *Análise Social*. Lisboa. ISSN: 2182-2999. 225 LII: 4 (2017), p. 782-803 [em linha] [consult. 16 fev. 2021]. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/n225a03.pdf>.
- STENGERS, Isabelle – Les sciences et la lutte contre l'opinion. *NAQD : Revue d'Etudes et de Critique Sociale*. Argélia. ISSN : 1111-4371. 1 : 13 (2000), p. 33-45.
- VIEIRA, Maria Manuel; DIOGO, Ana Maria; MARQUES, Ana Paula – Ética e deontologia no exercício da Sociologia: Novos desafios. *Sociologia Online*. Lisboa. ISSN: 1647-3337. 23 (2020) [em linha], p. 31-50 [consult. 17 fev. 2021]. Disponível em: <https://revista.aps.pt/pt/revista-no-23/>.

- Receção: 27.05.2021

- Aprovação: 14.06.2021

ALVES, Ângela; LACERDA, Beatriz; COSTA, Cátia; PARENTE, Cristina; AZEVEDO, Natália – Olhar sociológico sobre o mundo: debates nas escolas secundárias. Reflexões e práticas no Norte e Centro do País. *Configurações* [em linha]. 28 (2021) p. 43-64.

Olhar sociológico sobre o mundo: debates nas escolas secundárias. Reflexões e práticas no Norte e Centro do País

ÂNGELA ALVES*

Estudante de Mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

BEATRIZ LACERDA**

Estudante de Mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

CÁTIA COSTA***

Estudante de Mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

CRISTINA PARENTE****

Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Instituto de Sociologia da Universidade do Porto

NATÁLIA AZEVEDO*****

Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Instituto de Sociologia da Universidade do Porto

Resumo

O artigo propõe uma narrativa experiencial do projeto “Olhar sociológico sobre o mundo: debates nas escolas secundárias”, integrando uma análise reflexiva sobre a sua construção, implementação e avaliação. Os princípios teóricos que o inspiram radicam numa proposta combinatória entre educação formal e não formal e na aprendizagem significativa para os públicos do ensino secundário. O projeto integra-se na terceira missão da Universidade e afirma-se como uma iniciativa de educação de pares (públicos-alvo, equipa mentora de estudantes e professores universitários). Pelos resultados, a avaliação da iniciativa autoriza um exercício de replicação: um possível guia de aprendizagem para outros atores e atividades que se pretendam desenvolver.

Palavras-chave: Sociologia, ensino secundário, aprendizagem pela prática, educação de pares.

*E-mail: angelaalves2000@hotmail.com |

**E-mail: bunny.lacerda@gmail.com |

***E-mail: catia_costa98@live.com.pt |

****E-mail: cparente@letras.up.pt | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7500-7050>

*****E-mail: nazevedo@letras.up.pt | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6387-7868>

Abstract**A sociological perspective of the world: debates in high schools. Reflections and practices in the North and Centre of Portugal**

The article proposes an experiential narrative of the project “A sociological perspective of the world: debates in high schools”, integrating a reflexive analysis on its construction, implementation and evaluation. The theoretical principles are rooted in a combinatorial proposal between formal and non-formal education and on meaningful learning for high school audiences. The project is part of the university’s third mission and is affirmed as a peer education initiative (target audiences, mentoring team of students and university professors). According to the results, the evaluation of the initiative authorises a replication exercise: a possible learning guide for other actors and activities that are intended to be developed.

Keywords: Sociology, secondary education, learning by practice, peer education.

Resumé**Regard sociologique sur le monde : débats dans les lycées. Réflexions et pratiques dans le Nord et dans le Centre du Portugal**

L'article propose un récit expérientiel du projet « Regard sociologique sur le monde : débats dans les lycées », avec une analyse réflexive sur sa construction, sa mise en œuvre et son évaluation. Les principes théoriques qui l'inspirent sont enracinés dans une proposition combinatoire entre l'éducation formelle et non formelle et sur l'apprentissage significatif pour les lycéens. Le projet fait partie de la troisième mission de l'Université et s'affirme comme une initiative d'éducation par les pairs (lycéens, équipe de mentorat d'étudiants et professeurs d'université). Selon les résultats, l'évaluation de l'initiative autorise un exercice de réplication : un guide d'apprentissage possible pour d'autres acteurs et activités que l'on souhaite développer.

Mots-clés: Sociologie, enseignement secondaire, apprentissage par la pratique, éducation par les pairs.

Preâmbulos: dos antecedentes do projeto aos pressupostos de base das experiências em contexto escolar

Em 2017, a Associação Portuguesa de Sociologia (APS) organizou uma iniciativa que teve como objetivo promover a disciplina da Sociologia nas escolas secundárias do país, através de sessões dinâmicas e interativas entre pares. A iniciativa, intitulada “Olhar sociológico sobre o mundo: debates nas escolas secundárias”, integrou como atores intermediários equipas de estudantes universitários dos ciclos de estudos em Sociologia que, acompanhados de professores dos departamentos de Sociologia das universidades portuguesas, foram entendidos pela APS como os interlocutores que melhor fariam a ponte entre

os dois níveis de ensino: o ensino secundário e o ensino superior. A proximidade etária entre os dois grupos de estudantes, a partilha de modelos de comunicação e a vivência de expectativas semelhantes face ao futuro configuraram-se como elementos decisivos não só para conceber o projeto de “ida da Sociologia às escolas secundárias”, mas também para dinamizar e convivenciar entre pares juvenis (Svenson, 1988; Freire, 1996) as possíveis abordagens ao social e à Sociologia. Esta proposta veio também responder a uma das mais longas missões da APS, que é a de aproximar a Sociologia dos alunos do ensino secundário, que tem sido terreno infértil para a consolidação desta disciplina, não só pela sua natureza facultativa mas também pela ausência de docentes especializados na área (Martins e Fraga, 2021)¹.

À data da iniciativa, a recetividade de estudantes e da direção dos cursos de primeiro e segundo ciclos do Departamento de Sociologia (DS) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) foi imediata e desafiadora: criou-se em 2017 uma equipa de trabalho que concebeu uma proposta de abordagem ao universo pedagógico-didático, científico e profissional da Sociologia, proposta aceite pela APS e que, desde então, tem sido o mote de um conjunto de experiências em contexto escolar dinamizadas pelo norte e centro do país. As sessões que realizámos decorreram, entre 2017 até à data do presente texto, em 11 escolas secundárias, envolvendo um total de 762 participantes, entre estudantes e professores do ensino secundário².

Estes projetos têm relevância científico-pedagógica quando atentamos às diferentes escalas de enquadramento da relação entre universidade e população juvenil e estudantil. Os discursos e as práticas científico-pedagógicas, transversais do ponto de vista institucional e em relação estreita com a comunidade envolvente, em particular os potenciais estudantes pré-universitários, reenviam-nos para estratégias de aproximação e envolvimento das comunidades educativas e pedagógicas. Tais estratégias reportam, por um lado, a espaços-tempos mais microssituados, nos quais se partilha a perspetiva sociológica na análise de temáticas sociais e as virtualidades possíveis do exercício de uma

1 A institucionalização da Sociologia no ensino secundário e superior português data do final da década de 1970, reforçando por isso a urgência da necessidade de “fornecer formação e informação fundamental para os cursos superiores de Sociologia, Antropologia e Ciências Sociais, [...] nos ramos científico e de formação de docentes.” (Portugal in Neuhold, 2013, p. 140). Apesar da sua afirmação nas universidades e mesmo com a fundação da APS em 1985, que ajudou a consolidar a “(...) sociologia profissional [que] ganhou rapidamente dimensão e importância pela capacidade de contribuir para a resolução informada de problemas múltiplos” (Almeida, 2005) –, os sociólogos sempre tiveram dificuldades em afirmar-se na lecionação no ensino secundário. Desde 1979, momento em que a formação em Sociologia integrou o grupo de formações elegíveis para lecionar a disciplina, os sociólogos quase nunca pertenceram aos primeiros escalões (que têm prioridade no ensino secundário) (Neuhold, 2013). À exceção de um ano, no início dos anos 1980, o curso de Sociologia foi sempre ultrapassado por outras áreas, como Direito, Economia e Filosofia, por exemplo, no acesso direto à docência da disciplina, desafio ainda hoje debatido pela APS, o que não só fragiliza a identidade profissional destes sociólogos, como enfraquece o posicionamento da disciplina (opcional) na oferta curricular (Martins e Fraga, 2021).

2 O anexo 1 integra informação sobre as escolas secundárias que aderiram ao projeto.

atividade profissional nesta área – por exemplo, relembre-se o Dia Aberto da Sociologia do DS/FLUP, que, desde 2007, com maior ou menor periodicidade, constitui uma atividade de diálogo entre a formação graduada em Sociologia e as escolas secundárias, com particular incidência daquelas em que a disciplina de Sociologia tende a estar presente nos currículos escolares; e, por outro lado, de forma cada vez mais assumida, à terceira missão da universidade, com as múltiplas estratégias de aproximação às escolas e aos estudantes pré-universitários que a Universidade do Porto (UP) tem concebido: por exemplo, projetos como a U.Porto nas escolas, a Mostra da U.Porto e a Universidade Júnior³, que permitem aos estudantes dos ensinos básico e secundário vivenciar in loco experiências de ensino e de investigação, e de satisfazer as necessidades de informação sobre as escolhas pessoais e profissionais de futuro.

Numa escala macro de enquadramento, este mesmo projeto remete-nos para as diretrizes estratégicas e conciliatórias das políticas educativas europeias e nacionais se nos reportarmos, entre outros, ao Quadro Estratégico da União Europeia Educação e Formação 2020, e aos pressupostos-base de uma aprendizagem ao longo da vida e de uma aprendizagem que tenha lugar em todos os contextos (formal, não formal e informal)⁴. Entre outras dimensões teóricas e operacionais, pressupõem-se como alicerces-base da educação de um jovem a relação entre a formação (escolar e/ou profissional) e o potencial mercado de trabalho, as competências transversais e transferíveis, adquiridas em contextos formais, não formais e informais de educação e a valorização de uma cultura de cidadania ativa e reflexiva que, entre muitos outros aspetos, passa por uma relação estreita entre os jovens e os contextos envolventes de aprendizagens. Acresce o facto dos contextos formais de educação – no caso, a educação escolar pré-universitária e universitária – se cruzarem, de modo estratégico e necessário, com as aprendizagens paralelas à educação formal que, no projeto em causa, se situam também elas nos espaços-tempos da escola.

Os processos de educação concebem-se de modo integrado e sob a alçada de uma visão transversal das dimensões formais e não formais e informais da educação. A atividade aqui em causa operacionaliza, no campo dos seus possíveis enquanto projeto e experiência, a partilha de conteúdos e de instrumentos em contexto escolar que reforçam as aprendizagens formais dos currículos (no caso, da Sociologia no ensino secundário), através de uma abordagem de educação não formal, liderada por pares. Não se trata de replicar, informalmente,

3 Ver U.Porto na Comunidade (https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=uporto-na-comunidade), onde se destacam a Universidade Júnior (<https://universidadejunior.up.pt/>), a Mostra da U.Porto (<http://www.mostra.up.pt/>) e a U.Porto nas escolas (https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=uporto-nas-escolas). Consultados, pela última vez, a 9/04/2021.

4 Ver Plataforma da Comissão Europeia no domínio da Educação e Formação: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/about-education-and-training-in-the-eu_pt, consultada, pela última vez, a 9/04/2021.

modos e temas das ciências sociais curriculares, em formato de teoria condensada, mas antes de “(...) transmitir hábitos intelectuais fundamentalmente ligados a estas disciplinas. Do mesmo modo que os alunos adquirem o hábito de fazer quotidianamente o levantamento de temperatura para objetivar e tomar assim consciência dos fenómenos meteorológicos, eles poderiam ser treinados para a observação e para a objetivação do mundo social” (Lahire, 2014, p. 55). Abre também novas perspetivas sobre a futura relação com a formação superior e a entrada no mercado de trabalho por via de experiências potenciadas por jovens pares numa relação de proximidade em sala de aula.

Num contexto contemporâneo em que o modelo de aprendizagem ao longo da vida atravessa grupos etários, sociais e profissionais, e se configura na transversalidade dos formatos e espaços-tempos educativos, as virtualidades do projeto que desenvolvemos situam-se na articulação possível entre os conhecimentos e as competências exigidas pelos currículos escolares – na relação mais imediata com as temáticas sociais – e as propostas de abordagem colaborativa, lúdica, prática – por via de uma mensagem dirigida aos jovens estudantes do ensino secundário. Sem integrar como objetivo a discussão e a valoração dos limites e das virtualidades decorrentes de um posicionamento vertical e rígido sobre dicotomias educativas (educação formal vs. educação não formal, por exemplo), o projeto desenvolvido procura dimensionar, com uma prática sociológica, reflexiva e pragmática, uma resposta a um desafio educativo formal: salientar o olhar sociológico na análise de temas sociais estruturantes e os possíveis perfis profissionais de futuros licenciados em Sociologia, a partir da “(...) capacitação dos jovens estudantes para uma participação consciente na vida social e política” (Jinkings, 2007, p. 116). Paralelamente, constitui uma oportunidade de aprendizes de sociólogos, dos 2.º e 3.º anos da licenciatura e do 1.º ano do mestrado, refletirem sobre a sua experiência educativa e a partir dela construir conteúdos e materiais pedagógicos, bem como formas de os transmitir aos seus pares num exercício explicativo e informativo de educação de pares (Svenson, 1988; Freire, 1996; Ausubel, 1982), contribuindo também para formação da sua identidade pessoal e profissional. Por último, coube às docentes da equipa de trabalho um papel de monitorização do processo com a assunção da autonomia dos estudantes na conceção e dinamização do projeto; a partilha de métodos de trabalho; a discussão e covalidação das atividades propostas; a avaliação ongoing do projeto; a mediação institucional com a APS, que financiou os custos inerentes ao projeto (viagens, refeições e materiais para as atividades); a partilha de estímulos e orientações teóricas e operacionais. Como pressuposto, vivenciou-se uma paridade relativa tanto entre estudantes (nos dois níveis de ensino) como entre estudantes e docentes da mesma equipa de trabalho.

1. Dos discursos às práticas: traços de um desenho de projeto *ongoing*

Operacionalizar o desafio lançado pela APS colocou-nos perante a discussão sobre os elementos necessários ao desenho das sessões temáticas, desde a formulação dos objetivos, seleção e configuração dos temas, até à escolha dos métodos pedagógicos para a dinamização das apresentações e discussões grupais, passando pelos instrumentos de avaliação e reconstrução das sessões, numa estratégia de ação e retroação capaz de introduzir melhorias finda e feita a reflexão sobre cada sessão. Narramos nos próximos pontos a experiência vivida.

1.1. A equipa líder do projeto: quem somos e como nos organizámos?

Após a candidatura ao concurso aberto a todas as universidades do país, foi atribuída a realização do projeto na zona Norte à equipa da FLUP, que contava à época com 6 membros, 4 estudantes e 2 professoras. Ao longo do tempo, o número de alunos que integrou a equipa foi aumentando, sendo rara a repetição da mesma equipa de estudantes em cada escola. Em 2021, passados 4 anos do arranque das sessões, e após alterações na equipa, sobretudo pela interrupção dos estudos em Sociologia, a equipa conta com 20 membros, pertencentes à Licenciatura e ao Mestrado em Sociologia da mesma Faculdade.

Para agendar o nosso trabalho com as escolas, duas vias foram seguidas. A primeira, e a mais comum, foi através do contacto com a APS. As escolas respondem à chamada da APS, que as distribui, segundo a sua localização geográfica de proximidade, às diferentes equipas das universidades nacionais. De notar, algumas exceções como a apresentação de sessões em duas escolas da zona Centro (ver anexo 1), ora porque a universidade correspondente à zona não pôde, no momento, responder ao convite da instituição, ora porque as escolas pedem especificamente uma universidade para desenvolver a ação. A outra alternativa tem sido os membros da equipa comunicarem com as escolas secundárias que frequentaram e procederem ao agendamento via e-mail.

As sessões foram apresentadas por 4 membros da equipa (e por 3, em contexto da pandemia), alterando-se este número sempre que solicitado pelas escolas. A seleção dos membros para cada visita foi feita em reuniões de equipa, reuniões preparatórias para a ordem de trabalhos para as escolas correspondentes. Os critérios de escolha dos elementos de ida às escolas basearam-se, sobretudo, na disponibilidade dos membros e no número de idas às escolas, sendo priorizados, em cada momento, aqueles que tinham participado em menos visitas às instituições de ensino secundário, desde que acompanhados por um/a colega com experiência, num sistema de aprendizagem rotativa.

Todas as sessões contaram com uma dinâmica de quebra-gelo, a que se seguiu um momento inicial mais expositivo sobre a Sociologia e/ou as Ciências

Sociais, e que serviu também de diagnóstico para determinar a forma como orientar o segundo e mais longo momento de dinâmicas didáticas, como jogos e debates. Os últimos momentos das sessões ficaram sempre reservados para o preenchimento dos inquéritos, e para uma conversa de encerramento, onde se esclareceram dúvidas, se partilharam contactos e, muitas vezes, a pedido das turmas, histórias pessoais dos elementos da equipa sobre os seus percursos universitários.

1.2. Planeamento das sessões: pressupostos pedagógico-didáticos de partida

Segundo os parâmetros de uma metodologia de projeto, o planeamento da totalidade das sessões contemplou critérios focalizados nos objetivos, nas atividades, nos métodos de abordagem e nos resultados esperados, em estreita relação com as sugestões emanadas dos professores do ensino secundário, previamente contactados e convidados a aderirem à atividade. Procurou-se sempre responder às necessidades e expectativas dos professores, trocando com eles informações, anteriores à preparação da sessão e de modo a atender às particularidades da escola, da turma e dos estudantes, não deixando de responder aos objetivos a que nos comprometemos com a APS.

Do ponto de vista substantivo, os conteúdos foram escolhidos a partir da indicação dos temas tratados nas aulas pelos professores do ensino secundário ou de acordo com aquilo que a nossa equipa considerava, à data, os temas mais presentes e centrais entre os jovens. A este propósito, escolhemos temáticas centrais nos mass media, nas redes sociais, na escola e nos espaços de interação dos jovens. Temáticas associadas às desigualdades sociais, e em particular as desigualdades de género e na educação, foram consideradas as mais pertinentes e com recetividade muito positiva entre os jovens estudantes; por outro lado, e a propósito da relação mais estreita entre as realidades quotidianas dos jovens estudantes do ensino secundário e as vivências universitárias da Sociologia da equipa de trabalho, procurou-se tratar temáticas ligadas aos currículos universitários.

1.3. A contínua reconstrução das sessões: o portefólio de chegada

A equipa de projeto desenvolveu um trabalho interno de preparação, conceção e discussão prévias dos formatos das sessões, assente na partilha, na simulação e no treino antecipado das competências de interação entre os diferentes elementos da equipa, bem como na coconstrução dos materiais e dos suportes textuais e visuais para cada sessão.

A maior preocupação com a estrutura das sessões, independentemente das suas adaptações, foi sempre a de encontrar um equilíbrio entre os momentos

mais expositivos e os mais interativos. Se, por um lado, se espera uma transmissão de conceitos-chave da disciplina, por outro lado, pode considerar-se que, na educação por pares, estes conceitos serão mais consolidados quando através de dinâmicas informais e participadas.

Por ocasião da realização da primeira sessão, a equipa construiu um protótipo que, tendo revelado bons resultados, foi adaptado para as sessões seguintes. Novas sessões, e, por isso, novas estruturas e linguagens gráficas foram sendo desenhadas para responder a cada desafio proposto por cada escola e/ou docente, visando responder às encomendas de conteúdos temáticos que nos foram feitas.

1.3.1. Estrutura das sessões

Construímos 4 estruturas-base de sessões que podem variar entre os 50 e os 150 minutos e cujos planeamento e respetivos desenvolvimentos se encontram detalhadamente descritos nos anexos 2 a 5, enunciando objetivos, conteúdos, dinâmicas e recursos usados. As estruturas das sessões são modelares, podendo ser editadas para qualquer contexto a fim de responder às especificidades de cada escola (tema, duração, curso e número de alunos).

#1 O olhar sociológico sobre o mundo

A primeira sessão visou responder à chamada genérica da APS sobre “O olhar sociológico sobre o mundo” e estruturou-se em 5 partes que se relacionam: i) O que é a Sociologia?; ii) Como os sociólogos entendem o mundo?; iii) Temas de estudo da Sociologia; iv) O que fazem os sociólogos?; v) Estudar Sociologia. (anexo 2)

#2 Compreender o mundo com Sociologia

Uma segunda sessão respondeu a um pedido específico de uma escola: investigação e intervenção sociológica. Esta estrutura manteve partes da primeira apresentação mas com dois novos enfoques: i) O que é a Sociologia?; ii) Como a Sociologia analisa a realidade social? iii) Temas de estudo da Sociologia; iv) Como intervir na realidade social com a Sociologia?; v) Estudar Sociologia. (anexo 3)

#3 Investigação nas Ciências Sociais

A terceira sessão foi solicitada para turmas a frequentarem a disciplina de Sociologia e que pretendiam compreender melhor as potencialidades da investigação sociológica. As 4 partes repartiam-se nos seguintes temas: i) Ciências Sociais e Ciências Exatas; ii) Olhar sociológico; iii) Investigação sociológica; iv) Estudar Sociologia. (anexo 4)

#4 Sociologia, relações sociais e emoções

A última sessão respondeu a um pedido de uma escola que dinamizou uma semana de sensibilização às relações amorosas em tempos de pandemia, pretendendo que fossem abordados temas como o uso das redes sociais, a violência, o consumo online. Desta vez, dada a duração mais longa da sessão, esta foi estruturada em 6 partes: i) O que estuda a Sociologia?; ii) Redes sociais e consumo; iii) Invenção da juventude; iv) Novas comunicações, novas relações; v) Namoro em pandemia; vi) Estudar Sociologia (anexo 5).

1.4. Estratégias pedagógicas: dinâmicas e recursos pedagógicos

Todas as sessões foram feitas através de uma apresentação de slides composta por conceitos-chave, gráficos e imagens, que, muitas vezes, serviram de base para jogos e debates (por exemplo, deixando questões em aberto respondidas pelo slide seguinte). Todos os slides seguiram uma linguagem gráfica intuitiva e juvenil, com uma linguagem oral informal e descontraída, capaz de manter a atenção dos alunos durante toda a sessão. Em cada apresentação nova, os slides foram recriados para responder ao tema proposto (anexo 6 – o jogo das estatísticas e o jogo das posições).

A apresentação dos slides foi acompanhada por 4 dinâmicas práticas de ativação da participação dos estudantes:

i) Questões abertas

Sempre que possível, a equipa dinamizadora incentivava os alunos a comentarem as ideias pré-concebidas que tinham sobre um determinado tema. Num registo muito informal, esta dinâmica serve como uma abertura para aprofundar um tema em concreto, e para a equipa fazer um breve diagnóstico sobre a proximidade dos alunos à temática que será abordada.

ii) Debates

Através de um ponto de partida específico, como uma afirmação ou uma imagem, foi incentivado o debate entre os estudantes, de forma livre, mas organizada. Muitas vezes confrontados com uma questão concreta sobre a qual têm de se posicionar, os estudantes foram encorajados a partilhar, com a equipa e com os colegas, a sua opinião/conhecimento e os mecanismos que consideram importantes para que formulem uma e não outra convicção. Com frequência, recorreu-se ao número de mãos levantadas, a favor e contra, alguma afirmação ou imagem, para quebrar o gelo para a conversa. Destes debates, surgiram ideias concretas que serviram para concluí-los, seja sobre o conteúdo específico da conversa, seja sobre os motivos que suportam as representações sociais partilhadas.

iii) Refletir com imagens

A apresentação de imagens, como demonstração, exemplo, comparação e/ou sugestão, foi uma técnica recorrente nestas sessões. As imagens escolhidas e

trabalhadas de acordo com as temáticas e os conteúdos a transmitir permitiram criar sempre momentos de reflexão, onde se solicita aos alunos que comentem, descubram ou descrevam o que sentem.

iv) Histórias com final aberto

Para incentivar não só a participação, mas também a imaginação sociológica, criaram-se pequenas histórias temáticas que descrevem uma situação banal do quotidiano, interrompido com um imprevisto qualquer. A ideia desta estratégia é que sejam os alunos a completar esta história para que depois se possa discutir a natureza das suas escolhas e as semelhanças e diferenças entre a versão de cada um.

v) Jogos didáticos

Os jogos, de natureza diversa, não só funcionam como quebra-gelo, que ampliam a participação de todos os alunos, como também são usados para concretizar ideias-chave de um tema que se tenha discutido (anexo 6).

vi) Avaliação

Todas as sessões foram avaliadas pelos alunos e pelos docentes que assistiram à sessão, não só com objetivos de monitorização e reflexão internas, mas também de melhoria contínua e adequação das diferentes sessões.

Do ponto de vista dos recursos mobilizados, ou seja, dos suportes usados para auxiliar as dinâmicas, salientam-se:

i) Recurso a imagens, com fotografias e vídeo

Os slides de base integram no seu seio: a) fotografias de situações e/ou pessoas sem legenda que são alvo de comentários e abrem debates sobre as formas como percebemos os outros e o mundo; b) coleções de imagens relativas a um contexto social específico, de maneira a demonstrar modos de vida e práticas diferentes; c) imagens publicitárias para abrirem o debate sobre questões de representação e representatividade mediática; d) pequenos vídeos que funcionam como gatilhos para estimularem debates sobre temas concretos, que podem variar entre registos jornalísticos ou curtas-metragens.

ii) Folhetos desdobráveis

Todos os participantes da sessão receberam três folhetos: a) “Estudar Sociologia”, folheto informativo sobre os programas curriculares da Licenciatura em Sociologia na FLUP e com esclarecimentos sucintos sobre a diversidade de papéis profissionais dos sociólogos; b) “Joga e Aprende”, folheto didático com Sopa de Letras e Palavras Cruzadas relacionadas com a temática da Sociologia; c) “Um olhar sociológico sobre o mundo”, folheto com um breve texto sobre o olhar sociológico, e um mapa nacional com todas as ofertas universitárias da licenciatura em Sociologia. Todos os folhetos contêm vários contactos, institucionais e informais, a que os públicos são incentivados a recorrer com questões e notas. Esta distribuição de documentos ficou cancelada com a vivência da crise pandémica.

iii) Jornais e revistas

Os meios de comunicação tradicionais, nomeadamente notícias e imagens de jornais e revistas, foram apresentados e partilhados como ponto de partida para debate, ao facilitarem o modo comum como retratam ou expõem algum caso, ideia ou conceito.

2. Avaliação do projeto

Várias foram as escolas secundárias que abriram as portas ao projeto, respondendo ao convite da APS e/ou da equipa líder de estudantes que implementava o projeto: visitámos 11 escolas e realizámos 30 sessões, abrangendo uma estimativa de 730 estudantes e 32 professores (anexo 1). Todas as sessões terminaram com a aplicação de inquéritos de avaliação preenchidos com o apoio da equipa dinamizadora, com exceção das sessões realizadas em 2021 em resultado das limitações de contacto em contexto de crise pandémica. Foram aplicados e respondidos 601 inquéritos. A avaliação foi entendida como técnica de aprendizagem que, pelo retorno recolhido junto dos dois públicos-alvo das ações, permitiu, a cada momento, mudar ou ajustar os conteúdos e as estratégias e corresponder, da melhor forma, àquilo que professores e estudantes esperavam das sessões.

2.1. Avaliação aos olhos dos estudantes

Algo importante para a equipa, desde o início do projeto, foi tornar as sessões um momento prazeroso e o mais participativo possível. Desta forma, percebe-se que as dinâmicas das sessões – debates sobre vários temas, interação existente, liberdade de expressão e jogos utilizados – são os aspetos considerados mais positivos por grande parte dos alunos (46,2%). Seguem-se aqueles que gostaram de tudo (16,1%) e os que destacam os conteúdos transmitidos (14,1%) e os recursos utilizados (11,5%). Um número considerável de estudantes (37%) não respondeu à pergunta sobre o aspeto mais negativo da sessão, sendo que quase outros tantos (32,1%) consideraram não haver nenhum momento da sessão que lhes desagradasse. Em detalhe, é possível acrescentar que, dos alunos que apontaram aspetos desfavoráveis (11%), estes referem-se a fatores externos ao projeto, como barulho na sala e comentários desajustados por parte dos participantes.

2.2. Avaliação aos olhos dos professores

Uma das grandes aprendizagens para a equipa líder de estudantes foi a mediação requerida durante as sessões, não só entre os alunos mas também entre estes e os docentes quando houve momentos de tensão, decorrentes dos debates e jogos dinamizados na sessão. Com alguma frequência, e no seguimento dos

objetivos da APS ao lançar este programa, os alunos expressaram sentir-se mais confortáveis para partilharem a sua opinião durante estas sessões do que durante as aulas, o que suscitou momentos de desconforto para alguns docentes, nomeadamente durante os debates sobre as desigualdades na educação. No entanto, a maioria dos docentes manifestou uma atitude muito colaborativa e interessada, tendo contribuído para incentivar os alunos a participarem, alertando-os para a importância deste tipo de sessões nas escolas, que ajudam a consolidar conhecimentos transmitidos mais verticalmente nas aulas. Esta receptividade dos docentes às sessões torna-se clara quando é tão elevada a sua concordância face à importância dos conteúdos abordados (96,5%), à pertinência dos recursos escolhidos (85,7%) e quanto ao facto de a interação ter sido motivadora (82,2%).

Sobre os objetivos das sessões, foram elevadas as taxas de concordância com o esclarecimento concetual sobre a Sociologia (85,8%) e a transmissão de uma visão prática da disciplina (85,7%). No entanto, estes valores diminuem para três quartos (75%) quando são relativos ao esclarecimento dos papéis profissionais dos sociólogos, o que corresponde a uma dificuldade sentida pela equipa: como transmitir de forma concreta o que é a Sociologia e a diversidade de papéis profissionais de um sociólogo? Para fazer face a esta necessidade, a equipa sugeriu à APS a criação de um vídeo informativo⁵ que tratasse as questões profissionais da disciplina e que reunisse um conjunto de testemunhos profissionais de licenciados e mestres em Sociologia. Esse pedido foi bem recebido, não só pela sua pertinência, mas também por se alinhar com uma vontade que a própria APS já tinha. No futuro espera-se que este vídeo informativo seja um recurso pedagógico distribuído entre os docentes do ensino secundário. Este, sendo enviado previamente para as escolas e visualizado antes das datas das sessões presenciais, pode facilitar o contacto com a disciplina ao desenvolver três grandes áreas: formação, profissionalização e definição/conceptualização da Sociologia como ciência.

Além da avaliação quantitativa por via dos inquéritos, a equipa tem feito sempre um registo qualitativo das sessões, que advém das conversas no final das mesmas, onde vários alunos e docentes se demoram a sair da sala e comentam as suas impressões. Nessas conversas, e mesmo em e-mails subsequentes à presença da equipa nas escolas, é possível constatar que o interesse neste tipo de atividades é muito grande e que há um grande apreço pela educação de pares, tanto pelos alunos que aproveitam para conhecer os trajetos pessoais e universitários dos elementos da equipa, como por parte dos docentes que veem aqui uma oportunidade de reforçar para as suas turmas, e com maior descontração, a importância da via universitária.

5 Sociologia em ação: modos de ver e de fazer sociologia em Portugal”, concluído em março de 2021 e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=U0B1ysDww5U>. Consultado, pela última vez, a 9/04/2021.

2.3. A avaliação aos olhos da equipa líder do projeto: o exercício do ofício pelos aprendizes entre portas da Universidade

Como equipa líder do projeto, os inquéritos de avaliação e a conversa com estudantes e professores permitem perceber o que falha no projeto, os pontos fortes e os pontos fracos das sessões. Embora a avaliação seja um processo formal, existiu sempre na equipa uma dinâmica coletiva informal, de modo a colocar todos os elementos a par do que ia acontecendo nas diferentes sessões. Houve, por isso, uma autoavaliação das sessões em espaço de reuniões coletivas entre os membros da equipa para discutir as sessões ocorridas, refletir sobre algum momento menos bom, procurar soluções para não cometer os mesmos erros em sessões futuras: têm sido muitas horas de trabalho conjunto, discussão, indecisão e treino da exposição oral sobre a melhor forma de transmitir os conteúdos.

Esta constante procura de evolução do trabalho em equipa, que fortalece a relação entre pares, são duas das grandes vantagens do projeto. Ademais, o projeto conseguiu influenciar de forma positiva o desempenho académico da equipa líder e dos seus membros, nomeadamente a confiança e descontração em apresentações de trabalhos para as unidades curriculares e, também, o domínio e a reflexão sobre as temáticas focadas, muitas vezes lecionadas na sala de aula da Licenciatura em Sociologia: “Levamos da nossa sala de aula para a sala de aula do secundário”. Para além disso, aumentou o capital social entre os estudantes, criou laços fortes e, como sociólogas e sociólogos ou aprendizes do ofício, permitiu pôr em prática as teorias aprendidas ao longo dos vários anos de presença no ensino superior, como por exemplo, o conceito de solidariedade orgânica associado à divisão do trabalho no interior da equipa ou de mediação de situações entre professores e estudantes do ensino secundário.

Nem sempre os temas foram bem recebidos e o tema que mais discórdia causou foi o das desigualdades na educação, como já referido. Na sua abordagem, sentimos que enquanto alguns alunos se reveem na temática e estão a ser ouvidos, alguns professores reagem com uma postura defensiva. A capacidade de mediar este tipo de situações foi também uma competência apurada durante o projeto. Nas sessões, a equipa de projeto assumiu um papel constante de mediação face aos conflitos emergentes entre os grupos de estudantes do ensino secundário aquando da discussão dos temas propostos.

O desafio de cada sessão causava algum incómodo, mas logo se traduzia numa aprendizagem pela prática (Schon, 1987), como se pode ler no testemunho de um dos membros da equipa de trabalho:

Deve relevar-se a importância do contacto com as plateias compostas por gerações mais jovens, uma vez que, da mesma forma que vamos às apresentações para ensinar e fazer refletir, a natureza informal e de debate

que mantemos nas apresentações permite, a quem apresenta, aprender e auscultar as inquietações, problemáticas e interesses das populações com quem contactam. Não foram poucas as vezes em que saímos das apresentações inquietados ou maravilhados com alguma intervenção de um dos miúdos, que nos puseram a pensar e a ponderar novas abordagens e conteúdos [Membro da equipa].

Outro desafio enfrentado em todas as sessões remete para o esforço quanto à linguagem: usar um vocabulário neutro, medindo as palavras e a própria caracterização dos contornos das temáticas, para que alunos e professores não sentissem que estávamos a emitir juízos sobre as suas atitudes e comportamentos. Sendo um dos objetivos do projeto contribuir para a sensibilização das questões societais, cidadania e tolerância, promover a participação porque estavam num lugar seguro de partilha de opiniões era algo a garantir aos jovens.

Destaque evidenciado nestas sessões é a falta de formação de base em Sociologia nos professores que lecionam a disciplina no ensino secundário. Tal mostra que ainda há um longo caminho a percorrer na promoção da inserção de sociólogos e da própria Sociologia enquanto ciência social no ensino secundário.

Por último, a Covid-19 tem sido um desafio, não só porque nos impede de visitar as escolas, como alterou a dinâmica em sala de aula, refletindo-se numa maior rigidez na comunicação, pela vigilância constante em manter o distanciamento dos alunos e em não poder partilhar com os estudantes do ensino secundário materiais pedagógicos. Por esse mesmo efeito, nas sessões que decorreram durante a crise pandémica Covid-19, não foi possível distribuir os folhetos e os inquéritos. Em alternativa, construiu-se um inquérito online que chegou a ser divulgado, mas sem sucesso, porque nenhuma resposta foi submetida. Os docentes que divulgaram o inquérito avisaram-nos desta possibilidade, porque não sendo um material de preenchimento obrigatório e sem o auxílio que outrora se dava em sala de aula, é mais fácil que seja um investimento esquecido ou ignorado por parte dos alunos.

Reflexões finais

Este projeto trouxe valências e oportunidades inesperadas a todos os membros da equipa. Por um lado, tem sido um espaço de aplicação e operacionalização de conceitos (e mesmo práticas) sociológicas, numa tentativa contínua de “aprender para ensinar”. A oportunidade de desconstruir e simplificar a disciplina sociológica tem tido resultados positivos no aproveitamento académico de todos os intervenientes, uma vez que auxilia a consolidação dos ensinamentos trazidos das salas universitárias. Este aproveitamento não é apenas na

compreensão das teorias, mas também nas valências comunicacionais, visto que exige de toda a equipa uma postura de interação. A própria frequência das sessões e a intensidade das suas preparações têm contribuído para que os membros da equipa se inteirem acerca das saídas profissionais e temáticas da Sociologia, auxiliando as suas decisões universitárias e pós-universitárias.

O trabalho em equipa tem servido “para garantir que todos os intervenientes têm a oportunidade de participar, na mesma medida, na criação, adaptação e concretização das ideias e tarefas, assim como assegura a distribuição das responsabilidades, garantindo que ninguém fica sobrecarregado” [membro da equipa]. O esforço coletivo e a dedicação dada a este projeto, quer pelos alunos que o integram, quer pelas professoras que sempre o divulgaram e monitoraram, foram a chave de sucesso para uma boa atmosfera e sucesso no trabalho de equipa.

Do ponto de vista da interação entre professores universitários e aprendizes da Sociologia, o projeto conduziu a uma aproximação geracional e significativa ao longo dos anos. Desde o planeamento à concretização do plano de projeto, o esforço e exultação permitiram um crescimento pessoal e profissional de ambas as partes.

A continuidade e a solidificação do projeto têm vindo a ser asseguradas pela construção de um modelo de fácil replicabilidade, em que os elementos mais novos da equipa rapidamente se inteiram de todo o processo, uma vez que, internamente, há acesso a todos os materiais disponíveis, organizados e atualizados, juntamente com um manual orientador. Para além disso, espera-se que este projeto seja maior do que a equipa líder que o fundou e que continue a ser promovido pela APS, dada a garantia de financiamento indispensável para a sua manutenção e promoção. Espera-se, também, que outras universidades o queiram e consigam replicar, de forma a possibilitar a constituição de parcerias com outras equipas que desempenhem o mesmo papel noutras zonas do país. Em 2019, recebemos um convite para um dos elementos da equipa coordenar um workshop na Universidade da Beira Interior, de modo a transmitir modelos que pudessem ser replicados por novas equipas de estudantes universitários.

Existem também algumas reflexões quanto às escolas secundárias e às várias sessões. A primeira remete para os próximos meses/anos de adaptação e reajustamento das sessões devido à Covid-19. A título exemplificativo, não só existe um maior número de regras, como pode haver uma diminuição do número de sessões. Uma outra passa por entender que embora as sessões sejam bem vistas pelos alunos, estes muitas vezes não pretendem realizar a sua formação superior em Sociologia. Assim, conseguimos perceber que ainda existe um longo percurso de todos os sociólogos, da própria sociedade e instituições em mostrar a importância da Sociologia, das Ciências Sociais e do seu valor enquanto área científica e de intervenção socioeconómica.

Ademais, um apontamento que merece ser reforçado é a pertinência destes projetos em alertar para o longo debate sobre a falta de profissionais formados em Sociologia a lecionar a disciplina, o que é um ponto sempre denunciado nas

apresentações. Sendo verdade que o projeto dá visibilidade e esclarecimento sobre a ciência social aos mais jovens, também é verdade a observação da necessidade de mais espaço para profissionais de Sociologia, dentro das instituições secundárias. Por último, e enquanto equipa-líder, deixamos o nosso agradecimento à APS e a todos os novos membros que contribuíram e que, esperamos, continuem a contribuir no futuro para a implementação do projeto. Congratulamo-nos, professoras e alunas que o liderámos, por o narrarmos agora sob a forma de artigo, com a oportunidade de responder aos desafios da explicitação e da consolidação da Sociologia como ciência e profissão, o que permitiu que, em papéis diferentes, todas crescêssemos, académica e pessoalmente.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, João Ferreira de – Sessão Comemorativa dos 20 anos da APS [em linha]. [consult. 15 fev. 2021]. Disponível em: <https://aps.pt/pt/historia-da-aps/>.
- AUSUBEL, D. P. A – Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982. ISBN 8-5882-0824-5.
- COMISSÃO EUROPEIA – Education and Training [em linha]. Bruxelas: Comissão Europeia. 2021 [consult. 09 abr. 2021]. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/about-education-and-training-in-the-eu_pt.
- FREIRE, Paulo – Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN 978-85-7753-163-9.
- JINKINGS, Nise – Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. Revista Mediações. Setúbal. ISSN 2176-6665. 12:1 (2007), p. 113-130.
- LAHIRE, Bernard – Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? Revista de Ciências Sociais. Fortaleza. ISSN 2318-4620. 45: 1 (2014), p. 45-61.
- MARTINS, Rogéria da Silva; FRAGA, Paulo Cesar Pontes – Ensino de Sociologia na França, Portugal e Brasil: uma perspectiva comparada diante das idiossincrasias da reforma do Ensino Médio brasileiro. Latitude. Maceió. ISSN 2179-5428. 15: edição especial (2021), p. 161-188.
- NEUHOLD, R. dos Reis (2013) – Notas sobre a história da sociologia no ensino secundário de Portugal - Revista Brasileira de Sociologia. Rio Grande do Sul. ISSN 2317-8507. 1: 2 (2012), p. 131-146.
- SCHÖN, D. A. – Jossey-Bass higher education series. Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987. ISBN 978-15-5542-220-2.
- YOUTUBE – Sociologia em Ação: modos de ver e de fazer sociologia em Portugal [em linha]. [consult. abr. 2021]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U0B1ysDww5U>.
- SVENSON, R. Gary (eds.) – European guidelines for youth AIDS peer education. Sweden: Europeer, 1988.
- UP – Universidade do Porto [em linha]. Porto: Universidade do Porto. 2021. [consult. 09 abr. 2021]. Disponível em: <https://sigarra.up.pt/up/pt/>.

- Receção: 16.05.2021

- Aprovação: 20.07.2021

Anexo 1 - Escolas Secundárias visitadas por região



Anexo 2 – Estrutura da sessão: “O olhar sociológico sobre o mundo

APRESENTAÇÃO N.º1 - O OLHAR SOCIOLOGICO SOBRE O MUNDO					
	O que é a Sociologia?	Como os sociólogos entendem o mundo?	Temas de estudo da Sociologia	O que fazem os sociólogos?	Estudar Sociologia
Objetivos	Dar a conhecer a Sociologia	Demonstrar como os sociólogos percecionam os fenómenos sociais	Apresentar temáticas sobre as quais a Sociologia se debruça regularmente	Divulgar papéis e perfis profissionais dos sociólogos Divulgar propostas de transformação social	Informar sobre as ofertas e requisitos do acesso à formação superior em Sociologia e sobre as formações pré-universitárias
Conteúdos	Conceito de ciência social Objeto de estudo da Sociologia Objetivos e potencialidades da Sociologia	Conhecimento do senso comum/ conhecimento científico Representação social sobre o desvio e formação de estereótipos	Conceito de desigualdade social Desigualdades na educação Questões sobre o conceito relativo de educação Dados estatísticos sobre desigualdades na educação	Diferentes áreas e serviços onde os sociólogos atuam	Distribuição geográfica da licenciatura em Sociologia (Portugal e Ilhas) Oferta de experiências pré-universitárias em Sociologia
Dinâmicas	Questões abertas Exposição de conceitos	Reflexão a partir de imagens Debates História com final aberto	Jogo das estatísticas História com final aberto Jogo do verdadeiro e falso	Questões abertas Exposição de perfis profissionais	Partilha de experiências universitárias dos dinamizadores Conversa mais informal sobre os trajetos que os estudantes esperam seguir
Recursos	Apresentação visual – uso de slides Folheto informativo sobre a Sociologia com palavras cruzadas e sopa de letras	Apresentação visual – uso de slides	Apresentação visual – uso de slides Recortes de jornais e revistas Jogo impresso em PVC	Apresentação visual – uso de slides	Apresentação visual – uso de slides Folhetos informativos sobre a oferta de licenciatura em Sociologia e as experiências pré-universitárias

Anexo 3 – Estrutura da sessão: “Compreender o mundo com a Sociologia”

APRESENTAÇÃO N.º2 – COMPREENDER O MUNDO COM SOCIOLOGIA					
	O que é a Sociologia?	Como a Sociologia analisa a realidade social?	Temas de estudo da Sociologia	Como intervir na realidade social com a Sociologia?	Estudar Sociologia
Objetivos	Dar a conhecer a Sociologia	Demonstrar técnicas de análise e compreensão sociológica sobre a realidade	Apresentar temáticas sobre as quais a Sociologia se debruça regularmente	Divulgar propostas de transformação social	Informar sobre as ofertas e requisitos do acesso à formação superior em Sociologia e sobre as formações pré-universitárias
Conteúdos	<p>Conceito de ciência social</p> <p>Objeto de estudo da Sociologia</p> <p>Objetivos e potencialidades da Sociologia</p> <p>Imaginação sociológica</p> <p>História da Sociologia</p>	<p>Conhecimento do senso comum/ conhecimento científico</p> <p>Apresentação de uma investigação sociológica real sobre um parque urbano</p> <p>Etapas da investigação</p> <p>Potencialidades da investigação</p>	<p>Conceito de desigualdade social</p> <p>Desigualdades económicas</p> <p>Desigualdades na saúde</p> <p>Desigualdades étnico-raciais</p> <p>Desigualdades de género</p>	<p>Apresentação de um desenho de projeto de intervenção sociológica real</p> <p>Etapas de um projeto de intervenção sociológica</p> <p>Potencialidade da intervenção</p>	<p>Distribuição geográfica da licenciatura em Sociologia (Portugal e Ilhas)</p> <p>Oferta de experiências pré-universitárias em Sociologia</p>
Dinâmicas	<p>Questões abertas</p> <p>Exposição de conceitos</p>	<p>Questão aberta</p> <p>Histórias com final aberto</p> <p>Reflexão a partir de imagens</p> <p>Debate</p>	<p>Reflexão a partir de notícias</p> <p>Reflexão a partir de imagens</p> <p>Jogo de verdadeiro ou falso</p>	<p>Questões abertas</p>	<p>Partilha de experiências universitárias dos dinamizadores</p> <p>Conversa mais informal sobre os trajetos que os estudantes esperam seguir</p>
Recursos	<p>Apresentação visual – uso de slides</p> <p>Folheto informativo sobre a sociologia com palavras cruzadas e sopa de letras</p>	<p>Apresentação visual – uso de slides</p>	<p>Apresentação visual – uso de slides</p> <p>Recortes jornalísticos sobre várias desigualdades</p> <p>Vídeos (Trailer de um filme; entrevista sobre representatividade racial)</p> <p>Jogo impresso em PVC</p>	<p>Apresentação visual – uso de slides</p>	<p>Folhetos informativos sobre a oferta de licenciatura em Sociologia e as experiências pré-universitárias</p>

Anexo 4 – Estrutura da sessão: “Investigação nas Ciências Sociais”

APRESENTAÇÃO N.º3 – INVESTIGAÇÃO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS				
	Ciências Sociais e Ciências Exatas	Olhar sociológico	Investigação sociológica	Estudar Sociologia
Objetivos	Explicar as diferenças e semelhanças entre as ciências sociais e as ciências exatas	Dar a conhecer as possibilidades e contornos do olhar sociológico	Demonstrar técnicas de análise e compreensão sociológica sobre a realidade	Informar sobre as ofertas e requisitos do acesso à formação superior em Sociologia e sobre as formações pré-universitárias
Conteúdos	<p>Conceito e exemplos de ciências sociais</p> <p>Conceito e exemplos de ciências exatas</p> <p>Conhecimento do senso comum/ conhecimento científico</p>	<p>Níveis de análise</p> <p>Objeto de estudo da Sociologia</p> <p>Objetivos e potencialidades da Sociologia</p> <p>Imaginação sociológica</p>	<p>Método qualitativo/ quantitativo</p> <p>Etapas da investigação sociológica</p> <p>Apresentação de uma investigação sociológica sobre a profissão “Youtuber”</p>	<p>Distribuição geográfica da licenciatura em Sociologia (Portugal e Ilhas)</p> <p>Oferta de experiências pré-universitárias em Sociologia</p>
Dinâmicas	<p>Questões abertas</p> <p>Exposição de conceitos</p>	<p>Questão aberta</p> <p>Histórias com final aberto</p> <p>Reflexão a partir de imagens</p>	<p>Questões abertas</p> <p>Reflexão a partir de imagens</p> <p>Exercício de investigação: a partir da apresentação de um estudo sobre os problemas das redes sociais na vida dos jovens, os alunos desenham em conjunto as etapas de investigação que fariam no estudo deste fenómeno</p>	<p>Partilha de experiências universitárias dos dinamizadores</p> <p>Conversa mais informal sobre os trajetos que os estudantes esperam seguir</p>
Recursos	<p>Apresentação visual – uso de slides</p> <p>Folheto informativo sobre a Sociologia com palavras cruzadas e sopa de letras</p>	<p>Apresentação visual – uso de slides</p>	<p>Apresentação visual – uso de slides</p> <p>Recortes jornalísticos</p> <p>Vídeos</p> <p>Jogo em PVC</p>	<p>Folhetos informativos sobre a oferta de licenciatura em Sociologia e as experiências pré-universitárias</p>

Anexo 5 – Estrutura da sessão: “Sociologia, relações sociais e emoções”

APRESENTAÇÃO N.º4 – SOCIOLOGIA, RELAÇÕES SOCIAIS E EMOÇÕES						
	O que estuda a Sociologia?	Redes sociais e consumo	Invenção da juventude	Novas comunicações e novas relações	Namoro em pandemia	Estudar Sociologia
Objetivos	Dar a conhecer a Sociologia	Refletir sobre a centralidade das redes sociais em todas as escolhas dos consumidores	Demonstrar como a juventude é também socialmente construída	Informar sobre as dinâmicas sociais que decorrem das novas tecnologias	Questionar as mudanças nas relações amorosas entre os jovens após a Covid-19	Informar sobre as ofertas e requisitos do acesso à formação superior em Sociologia e sobre as formações pré-universitárias
Conteúdos	Objeto de estudo da Sociologia Questões sociológicas Sociologia das emoções Modernidade e amor sólido/líquido	Sociologia do consumo Consumo emocional/ consumo juvenil Conceito comercial da felicidade Apresentação de uma investigação sociológica sobre a profissão “Youtuber”	Conceito de juventude e invenção de juventude Representação mediática e artística da adolescência	Conceito de <i>media</i> Importância das tecnologias de comunicação Comunicação presencial/ comunicação virtual Representações sociais formadas <i>online</i> Pressão social nas redes sociais <i>Cyberbullying</i>	Mudanças nas relações amorosas ao longo do tempo Relações sociais e distanciamento provocado pela Covid-19 Violência no namoro	Distribuição geográfica da licenciatura em Sociologia (Portugal e Ilhas) Oferta de experiências pré-universitárias em Sociologia
Dinâmicas	Questões abertas Exposição de conceitos Jogo das estatísticas sobre expectativas de uma <i>dating app</i>	Questão aberta Reflexão a partir de imagens	Reflexão a partir de imagens	Questões abertas Jogo das concordâncias sobre comunicar virtualmente Jogos das estatísticas sobre <i>cyberbullying</i>	Questões abertas Reflexão a partir de imagens Debate	Partilha de experiências universitárias dos dinamizadores Conversa mais informal sobre os trajetos que os estudantes esperam seguir
Recursos	Apresentação visual – uso de <i>slides</i> Folheto informativo sobre a sociologia com Palavras Cruzadas e Sopa de Letras	Apresentação visual – uso de <i>slides</i> Apresentação de uma música	Apresentação visual – uso de <i>slides</i> Apresentação de <i>posters</i> de filmes juvenis de 1950 a 2020.	Apresentação visual – uso de <i>slides</i> Curta-metragem sobre a pressão de manter uma vida social ativa <i>online</i>	Apresentação visual – uso de <i>slides</i> Apresentação de notícias sobre namoro em tempos de pandemia/ violência no namoro /feminicídios	Folhetos informativos sobre a oferta de licenciatura em Sociologia e as experiências pré-universitárias

Anexo 6 - Descrição dos jogos

1. Jogo do Verdadeiro e Falso

A partir de várias afirmações dentro da temática da igualdade de gênero, os alunos devem adivinhar a veracidade ou falsidade de cada uma. Este jogo está desenhado numa placa rígida em PVC branco com a impressão das frases e dos espaços para “verdadeiro” e “falso”, com velcro, para que possam “colar” uma carinha (feita a partir de tampas de garrafa) naquela que considerem a resposta verdadeira. Na coluna seguinte, também fixada por velcro, encontram as respostas em cartões, que são virados no final do jogo. Para garantir a participação, o jogo é dinamizado pelos próprios alunos. Uma equipa de três voluntários desloca-se para a parte da frente da sala – um segura o quadro, o outro lê as afirmações e reúne a resposta mais votada pela turma (com braços no ar) e um último lê as respostas.

2. Jogo das Estatísticas

Inserido na apresentação de slides, a equipa dinamizadora apresenta questões abertas que comparam posições, por exemplo: “Qual a percentagem de homens e de mulheres que compõem a Assembleia da República?”. No slide seguinte, e depois das estimativas da turma, aparecem as estatísticas verdadeiras, para que possam ser comentadas.

3. Jogo das Posições

Inserido igualmente na apresentação de slides, várias afirmações genéricas vão sendo projetadas, para que os alunos se posicionem em “duas equipas”, os que concordam com a afirmação e os que discordam. A partir dessa diferença, abre-se o debate entre os alunos para que cada um explique o seu ponto de vista.

MELO, Benedita Portugal; ALVES, Natália; ALVES, Mariana Gaio – Reflexões sobre o potencial pedagógico do uso de filmes no ensino e na aprendizagem de Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis. *Configurações* [em linha]. 28 (2021) p. 65-82.

Reflexões sobre o potencial pedagógico do uso de filmes no ensino e na aprendizagem de Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis

BENEDITA PORTUGAL E MELO *

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

NATÁLIA ALVES **

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

MARIANA GAIO ALVES***

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

Este artigo resulta da experiência das autoras enquanto docentes da unidade curricular de Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis que integra o plano de estudos da Licenciatura em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Contextualiza-se a UC no âmbito do ensino de Sociologia em Portugal, refletindo sobre as implicações das mudanças curriculares e da diversificação dos estudantes para o ensino-aprendizagem. Apresentam-se e discutem-se as estratégias de ensino desenvolvidas na UC, evidenciando o potencial didático-pedagógico do recurso a filmes na aprendizagem de teorias e conceitos sociológicos e no desenvolvimento de consciência crítica pelos alunos relativamente a fenómenos sociais que lhes são próximos.

Palavras-chave: Sociologia, educação, juventude, pedagogia, filmes.

Abstract

Reflections on the pedagogical potential of the use of films in teaching and learning Sociology of Education and Youth Cultures

This paper is the result of the authors' experience as professors of the Sociology of Education and Youth Cultures curricular unit (CU) that is part of the study plan of the Bachelor's Degree in Education and Training of the Instituto de Educação da

*E-mail: mbmelo@ie.ulisboa.pt | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1981-5931>

**E-mail: nalves@ie.ulisboa.pt | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1764-6708>

***E-mail: mga@ie.ulisboa.pt | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8895-0796>

Universidade de Lisboa. The CU is contextualised in terms of the teaching of sociology in Portugal and takes into account the implications of both curricular changes and the increasing diversity of students in higher education. The teaching strategies developed within the CU are presented and discussed, highlighting the didactic-pedagogical potential of using films in the learning of sociological theories and concepts, and in the development of critical awareness by students regarding the social phenomena in which they are involved.

Keywords: Sociology, education, youth, pedagogy, films.

Resumé

Réflexions sur le potentiel pédagogique de l'utilisation de films dans l'enseignement et l'apprentissage de la Sociologie de l'éducation et des Cultures de la jeunesse

Cet article est le résultat de l'expérience des auteurs en tant que professeurs de l'unité d'enseignement (UE) de Sociologie de l'éducation et des Cultures de la jeunesse qui fait partie du plan d'études de la Licence en Éducation et Formation de l'Institut de l'Éducation de l'Université de Lisbonne. L'UE est contextualisée dans le cadre de l'enseignement de la sociologie au Portugal, en réfléchissant sur les implications des changements curriculaires et la diversification des étudiants pour l'enseignement-apprentissage. Les stratégies pédagogiques développées dans cette UE sont présentées et discutées, en mettant en évidence le potentiel didactique et pédagogique de l'utilisation de films dans l'apprentissage de théories et de concepts sociologiques et dans le développement d'une conscience critique des étudiants sur les phénomènes sociaux qui leur sont proches.

Mots-clés: Sociologie, éducation, jeunesse, pédagogie, films.

Introdução

A partir das experiências recentes desenvolvidas por três docentes do Instituto de Educação da ULisboa, neste artigo analisam-se as estratégias de ensino¹ que têm sido postas em prática numa UC semestral do 1º ano da licenciatura em Educação e Formação, intitulada Sociologia da Educação e Culturas Juvenis. Dando conta de um mapeamento realizado sobre o ensino da sociologia no ensino superior português, começa-se por salientar o lugar singular ocupado por aquela disciplina no panorama nacional. Reflete-se, em seguida, sobre os fatores que têm contribuído para uma alteração dos currículos no ensino superior, justificando-se a pertinência da existência desta UC e as competências e objetivos de ensino-aprendizagem que lhes estão associados. Defendendo que esta disciplina constitui um ponto de aplicação para ensinar sociologia,

1 As estratégias de ensino compõem-se de atividades e tarefas diversas, organizadas pelos professores, visando ocasionar e permitir a aprendizagem dos alunos, de acordo com Roldão (2009), sendo que as estratégias de ensino não garantem por si só a aprendizagem, mas podem (ou não) facilitá-la.

destacam-se os constrangimentos institucionais que influenciaram as opções pedagógicas, para depois discutir, mais aprofundadamente, o potencial didático dos filmes e o modo como estes são mobilizados no ensino da Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis. Concluiu-se que o ensino de teorias e conceitos sociológicos é facilitado pelo recurso a materiais não acadêmicos, como os filmes, e que estes contribuem para a promoção de uma consciência crítica face a fenómenos sociais em cuja construção os estudantes também participam, o que acarreta a vantagem de predispor estes últimos mais favoravelmente para a aprendizagem da sociologia.

1. Da sociologia da educação ao caso particular da *Sociologia da Educação e Culturas Juvenis* no ensino superior português

O mapeamento do ensino da sociologia ao longo do tempo evidencia a sua indissociabilidade de contextos e mudanças políticas. Referindo-se à emergência das ciências sociais no nosso país, Pinto (1994, p. 23) assinala que o golpe militar de 1926 marcou o início de um período em que a sociologia foi conotada, na perspetiva do poder político, com “atividades contrárias à segurança do Estado que, por isso, se impunha reprimir e censurar”.

Por isso, se no início do século XX algumas disciplinas de sociologia integravam planos de estudos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Pinto, 1994) e de cursos de magistério nas Faculdades de Letras de Lisboa e Coimbra (Stoer, 1992), essa presença institucional incipiente só veio a ser retomada e reforçada após a mudança política de 1974. A expansão do sistema educativo português que começou a ser desenhada em finais da década de 1960, só sendo concretizada após a revolução de 25 de abril, corresponde ao contexto em que a sociologia se afirma enquanto disciplina ensinada em universidades e politécnicos (estes últimos criados precisamente no início da década de 1970).

Desde então, a presença da sociologia no ensino superior português ampliou-se como área científica principal de cursos e também enquanto parte integrante de planos de estudos em outras áreas de formação (Dionísio et al., 2018). Excluindo os próprios cursos de sociologia, uma análise evolutiva que considera informação relativa às décadas de 1990 e dados recolhidos em 2013/14 e 2015/16 revela que aumentou bastante o número de instituições e cursos que integram uma disciplina de sociologia nos seus planos de estudos (Egreja, 2018). A mesma investigação sugere que “a sociologia é incluída nos cursos maioritariamente numa perspetiva multidisciplinar, ou seja, procura-se trabalhar um tema comum à natureza do curso, mas com fronteiras disciplinares bem definidas” (Egreja, 2018, p. 186), pelo que o ensino da disciplina se orienta para introduzir os respetivos conceitos básicos ou demonstrar a

utilidade dessa especialização para responder a problemas concretos da área do curso em questão.

Neste âmbito, atualmente a sociologia da educação sobressai, no conjunto das sociologias especializadas, como a disciplina mais frequente em todo o ensino superior (Egreja, 2018). Por um lado, tal decorre, em grande parte, do elevado número de cursos de licenciatura e mestrado em ensino, que habilitam para a docência nos mais diversos grupos disciplinares de lecionação no ensino básico e secundário. Por outro lado, a sociologia da educação passou a integrar, sobretudo a partir da década de 1990, planos de estudos de cursos multidisciplinares vocacionados para a formação de técnicos de educação e formação.

Uma análise de todas as unidades curriculares de sociologia da educação em funcionamento no ano letivo de 2018/19 nas universidades e politécnicos portugueses, confirma que o ensino desta disciplina corresponde a um universo que se subdivide em três espaços curriculares diferenciados compostos por cursos: de formação de professores, em sociologia e na área da educação (Alves e Diogo, no prelo). Adicionalmente, conclui-se que a sociologia de educação é oferecida, paradoxalmente, numa minoria de cursos de licenciatura e mestrado em sociologia, sendo mais frequentemente lecionada fora desse âmbito. Ou seja, a sociologia de educação é preponderantemente oferecida em cursos de formação de professores e tem também expressão assinalável em cursos pluri-disciplinares e menos marcadamente profissionalizantes, dirigidos à formação de técnicos de educação e formação.

Para além disso, é notório que em cursos de sociologia a disciplina surge mais frequentemente no final do curso, provavelmente entendida como uma unidade curricular de aprofundamento e especialização, enquanto nas outras áreas tende a configurar-se como unidade curricular de formação mais geral e introdutória em planos de estudos que valorizam o cruzamento entre abordagens disciplinares sobre educação (Alves e Diogo, no prelo).

É precisamente neste enquadramento curricular – multidisciplinar e numa etapa inicial do percurso de formação académica – que é lecionada a unidade curricular (UC) de Sociologia da Educação e Culturas Juvenis que analisamos neste artigo, tendo sido esta a única UC identificada neste levantamento que associa Educação e Juventude.

2. Contexto, fundamentos e intencionalidades da Sociologia da Educação e Culturas Juvenis

A crescente diversidade do público estudantil universitário, à qual corresponde uma composição sociocultural e económica heterogénea, diferentes trajetos de vida pessoal e escolar e distintas expectativas para o futuro, tem vindo a convidar a repensar os currículos do ensino superior, quer no que respeita à

conceção geral dos cursos e conteúdos específicos de cada unidade curricular, quer no que se refere às formas como se concretizam as atividades de ensino-aprendizagem e a avaliação.

Esta urgência terá sido acelerada pelo Processo de Bolonha, devido à compactação dos saberes académicos por ele provocada. Estabelecendo fortes limites à quantidade de conteúdos que passou a ser possível lecionar, tendo em conta o tempo que é necessário para se pensar, assimilar e amadurecer as aprendizagens, a implementação daquele processo veio lançar um verdadeiro desafio-dilema à Universidade: “proporcionar uma formação sólida para uma sociedade complexa, num espaço reduzido de tempo” (Fernandes, 2004, p. 83). Será esta uma das razões pelas quais o Processo de Bolonha, apesar de sustentado no princípio da aprendizagem/formação centrada no estudante, não se traduziu ainda, pelo menos de forma generalizada, em práticas letivas que rompam com o tradicional formalismo dos processos de “transposição didática” (Perrenoud, 1993) dominantes na Universidade (Fernandes et al., 2015)?

Num contexto em que o conhecimento se multiplica exponencialmente, as exigências profissionais se diversificam a um acentuado ritmo e se repetem os apelos à formação para a flexibilidade e para a mudança, considera-se que a Universidade, nomeadamente ao nível da licenciatura, apenas pode proporcionar “uma formação de base que não dispensa, da parte dos alunos, a consciência que terão de vir a realizar uma aprendizagem permanente” (Fernandes, 2004, p. 82). Mas, ainda que se reconheça como a utilidade das formações constitui um princípio de justiça (Dubet, 2004) que deve ser devidamente tido em conta quando se pensa no desígnio da democratização do ensino superior, estamos longe de entender que os currículos universitários devem reduzir-se a saberes “úteis”, correspondentes às atividades profissionais em voga nos mercados de trabalho.

O que está em causa, pelo contrário, é a preocupação em continuar a assegurar uma formação humanista, não dissociada de uma crescente “consciência de cidadania” (Fernandes, 2004, p. 84), que sustente “a emergência de capacidades dos estudantes para pensarem criticamente, serem capazes de se autodeterminar e continuarem a aprender ao longo da vida” (Esteves, 2008, p. 106), afinal, algumas tarefas centrais da ação docente no ensino superior.

O apelo à inovação realizado pelas sociedades complexas em que nos encontramos, exige, entretanto, a criatividade. Assim, como sugere Fernandes (2004, p. 89), mais do que fornecer receitas e saberes práticos, a Universidade é chamada a desenvolver a criatividade nos seus alunos, “no suposto de que a criatividade existe, desde logo, nos seus docentes”. Em vez dos esquemas pragmáticos rapidamente cristalizados pelas constantes mudanças, é “o contacto com todas as culturas, num ambiente academicamente estimulante, de procura, de curiosidade, de iniciativa” (Nóvoa e Amarante, 2015, p. 30) que deve orientar a ação dos professores universitários, com vista à promoção do ideal

educativo que tem atravessado a modernidade: o da promoção da autonomia dos estudantes.

Estas intenções, associadas ao facto de a licenciatura de Educação e Formação do Instituto de Educação da ULisboa ser frequentada por jovens maioritariamente oriundos das classes sociais menos providas de capitais escolares e culturais (Alves et al., 2013), que não raras vezes se assumem, nas aulas de apresentação, como os primeiros das suas famílias a conseguir chegar à universidade, tornaram mais premente a tarefa de reformulação da estrutura curricular daquele curso repensando a oferta de algumas disciplinas introdutórias da área das Ciências Sociais nele ministradas. Foi, pois, neste sentido que, na última reformulação do plano de estudos da licenciatura em Educação e Formação daquele Instituto, se introduziu a unidade curricular (UC) de Sociologia da Educação e Culturas Juvenis.

Tal como as outras disciplinas de sociologia da educação, incluídas em planos de estudos que valorizam o cruzamento entre abordagens disciplinares sobre educação, esta UC proporciona uma formação geral e de tipo introdutório e valoriza os contributos do ensino de sociologia da educação, tendo a particularidade de os associar aos da juventude. Procura-se contribuir não apenas para a compreensão e explicação de realidades e fenómenos educativos e juvenis, mas também para um questionamento crítico das mesmas que destabiliza crenças e evidências do senso comum (Dionísio et al., 2018). Na linha do que é também desenvolvido por outras UC, procura-se promover a mudança de perspetivas, atitudes e até de práticas, com base numa reflexividade (auto) crítica (Pinto, 1994).

Estimular a criatividade, o espírito crítico e a “imaginação sociológica” constituem, assim, as principais competências que se procura fomentar no ensino da Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis, em sintonia, aliás, com a perspetiva de vários autores que têm vindo a refletir sobre as práticas do ensino da sociologia (Howard, 2015; Jafar, 2021).

Entendendo-se que para ensinar Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis se deve mobilizar todo o saber sociológico para o conhecimento e análise dos fenómenos situados no campo educativo e da juventude, como propõe Vieira (2002), considera-se que esta UC constitui um ponto de aplicação para ensinar sociologia. Assume-se, para além disso, na linha de Pires (2020, p. 16), que “a teoria é para ser usada”, isto é, deve ser encarada como uma ferramenta conceptual “simples, abstrata e especializada” que devemos mobilizar para construir, aplicar e melhorar as explicações sobre a realidade social.

Foi, portanto, nestes pressupostos que assentaram as estratégias de ensino de que passaremos a dar conta, não sem antes salientarmos como alguns constrangimentos institucionais implicaram, por um lado, uma considerável seleção dos saberes sociológicos mobilizados para esta UC e, por outro, limitam bastante a prossecução de alguns objetivos do ensino da sociologia: “aprender

a sociologia, fazendo”; “praticar o pluralismo metodológico” (Almeida, 1992; Pinto, 1994; Vieira, 2002; Sebastião, 2004).

Com efeito, a conceção desta UC teve em conta as características particulares do contexto de ensino em causa: os estudantes não estão a ser formados para serem sociólogos; para muitos, a licenciatura de Educação e Formação constitui a sua 2^a, 3^a ou mesmo 4^a opção; trata-se de uma UC que é lecionada no 2^o semestre do 1^o ano, tendo muitos estudantes apenas contactado com a sociologia pela primeira vez no 1^o semestre desse mesmo ano (Sociologia da Educação e Formação).

3. Refletindo sobre uma experiência pedagógica: o potencial didático dos filmes para ensinar sociologia da educação e das culturas juvenis

Vários são os exemplos relatados na literatura sobre a utilização de filmes e documentários no ensino na sociologia. O ensino da sociologia, assim como qualquer outra ciência, lida com teorias e conceitos que, para serem apreendidos, apelam a um exercício de concretização e contextualização. Os filmes possibilitam uma representação visual do pensamento abstrato, permitindo aos estudantes envolverem-se ativamente na aprendizagem e desenvolverem capacidades de análise, síntese, de pensamento crítico sobre os fenómenos sociais e os referenciais teóricos que lhes conferem inteligibilidade (Moskovich e Sharf, 2012; Morze, 2009; Marcus, 2010). Num contexto de ensino-aprendizagem, os filmes são, à semelhança da literatura, ‘veículos de análise social’ (Carlin, 2010).

Os filmes podem ser sociologicamente pertinentes. No entanto, essa pertinência necessita de ser construída, pois, para os estudantes ela não é à partida evidente. Numa perspetiva fenomenológica, ao visionar um filme cada indivíduo transporta consigo um património de experiências com base no qual lhe atribui sentido e relevância. O uso dos filmes no ensino da sociologia implica, por parte do professor, a explicitação da sua relevância sociológica por forma a que os estudantes reconheçam a relação entre o documento visual e o conteúdo programático. Os filmes são ilustrações estimulantes de determinados fenómenos e condições sociais. Contudo, eles nem substituem a investigação sociológica sistemática como já em 1965 referia Ilye Neusdat (Carlin, 2010), nem tão pouco substituem o curriculum, como salienta Russell (2009). Ainda assim, os filmes são importantes ferramentas didático-pedagógicas que promovem a construção de sentido para a aprendizagem, facilitam a compreensão dos conteúdos temáticos e possibilitam o desenvolvimento de competências transversais.

A importância que este tipo de material ‘não-académico’ e ‘não-sociológico’ tem vindo a assumir como recurso didático-pedagógico está patente no surgimento de propostas para a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.

Moskovich e Sharf (2012) propõem uma metodologia para o ensino superior assente em 3 etapas: pré-visionamento do filme; visionamento e pós-visionamento. Na fase de pré-visionamento, os estudantes recebem uma ficha com os conceitos sociológicos mais importantes relacionados com o filme. Esta fase visa orientar os estudantes, introduzir os conceitos e explicitar as tarefas requeridas na segunda fase. Durante o visionamento, é solicitado que recolham informações relacionadas com os conceitos em estudo. A última fase destina-se à discussão e debate sobre o filme a partir dos dados recolhidos. Como iremos demonstrar, as estratégias de ensino que temos adotado baseiam-se na proposta destes autores.

3.1. Promover a aprendizagem da sociologia da educação e das culturas juvenis: as primeiras aulas

Procurando desde o início da disciplina contrariar as resistências dos estudantes à crítica sociológica das evidências de senso comum e das representações oficiais sobre o social, as primeiras aulas iniciam-se com a discussão do conceito de Juventude.

Assumindo que o ensino da sociologia assenta na prática do questionamento, mais do que na lecionação de conceitos formais, na primeira aula começa-se por discutir “o que é a juventude”, a partir das representações dos próprios estudantes. À dificuldade de muitos para objetivarem uma condição em que não já se é criança nem ainda se é adulto (Pappamikail, 2013), seguem-se, por parte de outros, as explicações de tipo individualista ou naturalista, que remetem para uma ideia de juventude centrada em atributos psicológicos ou biológicos ou definições que assumem a juventude como uma unidade social homogénea, dotada de interesses e gostos comuns, típicos de uma determinada idade biológica.

Levando a sério uma das propostas de Pinto (1994) para o ensino das ciências sociais, procura-se infletir a tendência dos estudantes para interpretar a realidade social a partir destes obstáculos epistemológicos, utilizando indicadores estatísticos e o texto de Bourdieu (1983) “A juventude é apenas uma palavra”.

Os dados disponibilizados pelo Observatório Permanente da Juventude tornam evidente a diversidade de situações sociais em que se encontram os “jovens”, quando demonstram como em 2016 entre os jovens portugueses dos 15 aos 34 anos, 59,4% não frequentava um nível de ensino formal, 38,2% estava a estudar e 31,9% trabalhava (Oliveira, 2016). A partir daí, a desconstrução da ideia de que a juventude corresponde a um grupo social homogéneo é facilitada; as diferenças e oposições estruturais entre os jovens são ilustradas com exemplos relativos aos seus modos de ocupação do tempo, formas de diversão, gostos, padrões culturais e modos de autoapresentação

(Pinto, 1994), dimensões rapidamente reconhecidas pelos estudantes da licenciatura. Mobilizando saberes abordados no 1º semestre, na UC de Sociologia da Educação, aqueles dados permitem ainda recordar como os processos de seleção social no acesso e no sucesso escolar afetam determinadas “franjas” de jovens e contribuem para a existência de várias juventudes (nomeadamente as “juventudes de classe”).

Segue-se, depois, a desconstrução de alguns dos estereótipos que os media divulgam sobre a juventude, a partir do visionamento de um anúncio publicitário relativo a um detergente de roupa intitulado Surf. Aproveitando-se a apetência dos estudantes para um intensivo uso dos telemóveis é-lhes sugerido que utilizem este dispositivo para pesquisarem no YouTube um anúncio intitulado O Segredo do Vizinho, cap. 1 (que, em 2017, liderava o top dos 10 dos anúncios mais vistos e partilhados em Portugal no YouTube).

Centrado na imagem de um jovem masculino bem-parecido, branco, que vive com o seu pequeno cão num luminoso e confortável apartamento, o anúncio explora a forma como se pode apresentar um aspeto cuidadosamente tratado, forte e musculado enquanto se realizam determinadas tarefas domésticas como a lavagem da roupa, sugerindo que isso se deve ao uso do detergente Surf.

O debate entre os alunos é conduzido no sentido de os levar a considerar como a noção de juventude é, em regra, redutoramente construída e mediaticizada. Sabe-se como os velhos e novos media tendem a circunscrever e a tematizar a realidade social a partir de estereótipos e operadores retórico-ideológicos que fragmentam e personalizam os processos sociais (Pinto, 1994).

Chamando a atenção para o tipo de noção de “jovens” veiculada no anúncio, discute-se com os estudantes o prolongamento social da juventude e os fatores a ele associado (prolongamento da escolarização, precaridade laboral, elevado custo das habitações, entre outros) de forma a salientar como a transição para a vida adulta tem vindo a ser forçosamente adiada (Pappamikail, 2013). Tal contraria a ideia de que a generalidade dos jovens portugueses se encontra em condições sociais objetivas de experienciar um processo de autonomização que passa por viverem sós (ou com os seus animais domésticos), desempenhando com mestria tarefas domésticas tradicionalmente atribuídas ao género feminino.

A análise de produtos da cultura mediática como os anúncios publicitários ou as letras de músicas pop-rock, outro objeto de consumo tão caro aos jovens, constitui um recurso didático-pedagógico que possibilita a prática da “imaginação sociológica” e que pode trazer ganhos acrescidos na motivação dos estudantes para a aprendizagem do saber sociológico. Haverá vantagens em serem explorados logo na primeira aula, dada a relevância das “primeiras impressões” e os efeitos que estas podem provocar quer no modo como os estudantes “encaram o professor, quer na forma como estarão disponíveis para

experienciar os conteúdos e o ambiente ao longo do semestre” (Jafar, 2021, p. 74).

Para além disso, estes recursos permitem estimular uma prática crítica e reflexiva de modos de receção dos media, dotando os estudantes de instrumentos de contrapoder simbólico face às injunções mediáticas, o que acaba por contribuir para a sua aprendizagem do exercício da cidadania (Pinto, 2007). Na impossibilidade de familiarizar estes aprendizes com os modos de fabricação do conhecimento sociológico sobre a juventude, através de procedimentos práticos de pesquisa, as restantes aulas do semestre são organizadas em torno de blocos temáticos, anualmente (re)pensados pela equipa de docentes desta UC. Estes blocos têm o intuito de fornecer instrumentos sociocognitivos que permitam aos estudantes refletir sobre fenómenos contemporâneos que marcam a realidade social das juventudes, para que sobre ela possam vir a agir.

3.2. Continuando a aprender Sociologia da Educação e as culturas juvenis: temas e filmes

Depois do primeiro bloco temático permanente destinado à análise da construção social da(s) juventude(s) e ao fenómeno do seu prolongamento, seguem-se outros que vão variando ao longo dos anos: Jovens, Profissões e Trabalho Digno; Jovens, Migrações e Racismo; Jovens e Vida Privada; Jovens e Género; Jovens e o Programa ERASMUS.

A escolha destes temas teve em conta a sua relevância sociológica, por um lado, e as características do público estudantil que frequenta esta UC, por outro. A relevância sociológica advém do facto de estarmos perante temas atuais que perpassam os quotidianos juvenis, que têm vindo a ser estudados por sociólogos portugueses e sobre os quais existe produção científica relevante. Já as características dos estudantes – muitos deles trabalhadores em part-time, afro-descendentes ou oriundos dos PALOP, com idades em que as relações afetivas e sexuais se constituem numa forma de autonomização face à família de origem e potenciais candidatos à mobilidade estudantil – favorecem a construção de um sentido para a aprendizagem e para uma reflexão situada e crítica sobre os temas estudados e as evidências do senso comum.

A cada um dos blocos temáticos correspondem 2 sessões presenciais, uma destinada ao visionamento e discussão de um filme alusivo ao tema e outra à apresentação, em pequeno grupo, de 2 artigos científicos, que estudam a realidade portuguesa e, em regra, publicados recentemente.

A escolha dos filmes tem sido da inteira responsabilidade da equipa docente e rege-se por dois critérios: o da pertinência relativamente ao tema e o da adequação aos artigos científicos disponíveis sobre a problemática. Para além disso, procura-se escolher “cinema de autor” de origem europeia, com

o intuito de familiarizar os estudantes com um registo cinematográfico mais distante dos seus consumos culturais habituais.

No início de cada ano letivo, o feedback dos estudantes aos filmes e respetivos textos é tido em conta para se pensarem eventuais reformulações. Ainda assim, estas dependem mais da reação dos estudantes aos textos do que aos objetos cinematográficos (geralmente do agrado da esmagadora maioria), uma vez que estes servem sobretudo como suporte para a análise de um determinado tema.

Por uma questão de economia de espaço, centramos este ponto em apenas dois blocos temáticos descrevendo a forma como utilizamos os filmes e respetivos textos para promover a aprendizagem de saberes sociológicos que permitam aos estudantes uma compreensão crítica e teoricamente sustentada de fenómenos sociais em que muitos deles são protagonistas.

Jovens, Migrações e Racismo

O estudo deste tema desenvolve-se a partir do visionamento do documentário *Li Ké Terra*, realizado por Filipa Reis, João Miller Guerra e Nuno Baptista. *Li Ké Terra* (“A nossa terra”) venceu o DocLisboa em 2010 e conta a história de dois jovens que vivem no Casal da Boba, na Amadora. Miguel e Rúben são descendentes de imigrantes cabo-verdianos que nasceram em Portugal, mas não conseguem ter acesso à nacionalidade portuguesa. São dois jovens divididos entre a vontade de serem portugueses de pleno direito e as barreiras que encontram no seu dia-a-dia para uma integração plena na sociedade. Ambos vivem dilemas identitários e sonham com o futuro, revelando as suas aspirações por uma vida melhor.

A estratégia de ensino utilizada segue de perto a proposta de Moskvich e Sharf (2012) ainda que não a utilize na íntegra. Na fase que antecede o visionamento do filme em sala de aula, é solicitada a leitura prévia do artigo “Os jovens e o cinema português: a (des)colonização do imaginário?” da autoria de Isabel Macedo, publicado em 2016 na revista *Comunicação e Sociedade*. O artigo dá conta de uma investigação realizada pela autora junto de jovens do ensino secundário sobre as perceções relativas às relações interculturais tendo para o feito recorrido à visualização do documentário *Li Ké Terra*. A leitura deste artigo tem por objetivo familiarizar os estudantes com a temática do filme e com a situação de muitos jovens afrodescendentes em Portugal, sensibilizando-os para o visionamento do documentário. Simultaneamente, permite uma primeira aproximação aos conceitos de colonialismo, de identidade social, de luso-tropicalismo e de racismo.

No início da sessão presencial, procede-se a um breve resumo do filme e à explicitação da sua relação com a temática “Jovens, Migração e Racismo”. Após a visualização, segue-se um período de discussão em torno de um conjunto de

questões que permite objetivar a relação entre o artigo de Macedo (2016) e o documentário. Quem são estes jovens? Com que problemas se debatem? Que dilemas identitários vivem? De que forma o documentário contribuiu para a desconstrução de estereótipos negativos de que os jovens negros são objeto? Que jovens conhecem numa situação semelhante?, são algumas das perguntas que permitem lançar o diálogo e a reflexão na turma.

A segunda sessão é destinada à apresentação, em pequeno grupo, dos textos, “Negro drama. Racismo, segregação e violência policial nas periferias de Lisboa” (Raposo et al., 2019) e “Traços negros. Aculturação e identidade de jovens de origem africana” (Vala e Khan, 2005). A cada grupo é solicitado que descrevam os conceitos fundamentais do respetivo texto, apresentem a metodologia utilizada e os principais resultados. Esta tarefa, que tem por objetivo desenvolver as capacidades de análise e de síntese, é acompanhada por outras duas que visam a aplicação dos conhecimentos adquiridos por via do estabelecimento de relações entre os textos e o documentário e pela dinamização de uma dinâmica que envolva o grupo-turma numa atividade que relacione os dois tipos de materiais pedagógicos. O primeiro texto permite discutir os conceitos de racialização e criminalização do território, brutalidade policial e racismo institucional, com base no acontecimento analisado no texto, em cenas do documentário e nas vivências dos estudantes. O segundo artigo, ao analisar as dimensões analíticas que constituem as diferentes estratégias de aculturação dos imigrantes, permite relacionar os diferentes tipos de estratégias com as personagens do documentário (Miguel, Ruben e a avó de Miguel) e com as experiências dos alunos afrodescendentes e dos PALOP.

Como tem sido a receptividade dos estudantes a este tema? A presença em sala de aula de jovens com uma diversidade de origens culturais, nomeadamente afrodescendentes, revela-se propícia à reflexão e ao estudo do tema. É interessante notar como, geralmente, a primeira atitude é a da negação da existência de racismo na sociedade portuguesa, o que parece evidenciar uma adesão clara à tese do luso-tropicalismo. Os próprios estudantes de origem africana aparentam alguma resistência em dar conta de situações em que tenham sido alvo de racismo, quando os interpelamos nesse sentido. Só depois de os textos terem sido analisados, no momento de debate e após o trabalho de desvelar o racismo institucional e latente que ainda marca o quotidiano português, é que surgem novas atitudes. Alguns estudantes assumem rever-se nas personagens do filme e o debate sobre o tema é então suscetível de ter efeitos na reflexão sobre a sua própria identidade racializada. Outros tomam consciência de modos de vida que desconheciam e das implicações das migrações e do racismo nas vivências juvenis.

Note-se, no entanto, que o envolvimento das turmas com este tema não depende diretamente do gosto que admitem ter tido no visionamento do documentário, pois este é o filme menos preferido por parte dos estudantes, de

entre todos os que são visionados na UC. Não será isto um indicador de como os filmes constituem apenas um recurso que potencia o estudo das questões sociológicas?

Jovens e Género

Neste bloco temático, o filme escolhido é *Billy Elliot*, realizado por Stephen Daldry (2000). O filme passa-se em 1984, numa aldeia mineira da Inglaterra, durante a greve dos mineiros que ocorreu no Governo de Margaret Thatcher. Billy é um rapaz de onze anos órfão de mãe que vive com o pai e o irmão, ambos mineiros, e com a avó. Billy frequenta aulas de boxe, até ao dia em que começa a praticar balé, à revelia dos membros masculinos da família e da comunidade mineira. Ao longo do filme, Billy é confrontado com um conjunto de estereótipos de género e questionamentos sobre a sua orientação sexual e masculinidade que não o impedem de se tornar num bailarino famoso.

A visualização do filme em sala de aula é antecedida da leitura de um artigo de Amâncio (1993), “Género – Representações e Identidades”. A sua leitura permite aos estudantes tomarem conhecimento do processo de construção social das diferenças entre sexos, baseado na assimetria das representações do masculino e feminino, analisar os estereótipos de género e a forma como influenciam as identidades masculinas e femininas.

A sessão presencial inicia-se com um breve resumo do filme e clarificação da sua relação com a temática “Jovens e Género”. A visualização do filme é seguida por um período de discussão em torno de um conjunto de questões que permite aplicar os conceitos de estereótipo de género à análise das personagens: como é representado o sexo masculino no filme? Que estereótipos lhe estão associados? De que forma esses estereótipos são retratados no filme? Que situações do quotidiano exprimem a reprodução desses estereótipos? Que situações refletem a sua superação?

A segunda sessão é dedicada à apresentação e discussão do artigo A «PALAVRA» aos Jovens: a construção de masculinidades em contexto escolar, de Carrito e Araújo (2013) e de um capítulo do livro “Fazendo género no recreio. A negociação do género no espaço escolar” de Pereira (2012). O artigo de Carrito e Araújo (2013) contribui para discutir o conceito de masculinidade e a forma como as diferentes maneiras de ‘ser homem’ são histórica, social e culturalmente construídas, sublinhando a existência de valores hegemónicos que servem de referência ao comportamento masculino e permitem a um homem, ser ‘um homem de verdade’ em estreita articulação com as personagens do filme e com as vivências dos estudantes. O capítulo ‘A importância de ser um rapaz respeitado: a negociação de masculinidades’ (Pereira, 2012) apresenta uma tipologia de relações de desigualdade material e simbólica entre masculinidades e permite discutir os diferentes tipos de masculinidade

presentes no filme assim como os processos de negociação das masculinidades e das feminilidades vivenciados pelos estudantes.

Como têm reagido os estudantes a este tema? Ao contrário do documentário *Li Kè Terra*, o filme *Billy Elliott* tem sido o preferido dos alunos da UC em vários anos consecutivos.

Neste tema, os textos articulam-se particularmente bem com as questões para debate suscitadas pelo filme, permitindo aos estudantes fazerem mais facilmente a ligação com os conceitos mais relevantes. Assim, na problematização da clássica dicotomia masculino versus feminino, as experiências de vida dos estudantes alimentam o debate. Surgem muitos exemplos, por parte das raparigas, de como sentem que continuam a ser socializadas de forma distinta da dos rapazes, nomeadamente no que respeita ao controlo familiar das saídas noturnas e à divisão das tarefas domésticas. Os rapazes, por seu turno, referem a pressão que sentem, enquanto adolescentes, para darem provas da sua masculinidade.

As questões da orientação sexual são também vivamente discutidas pelos estudantes, sendo centradas exclusivamente na homossexualidade masculina. Será que isso se deve a ser este o tema abordado no filme, ou será porque a homossexualidade feminina continua a ser mais invisível? De realçar, apesar disso, como os estudantes são unânimes em defender o respeito e a tolerância pela orientação sexual de cada jovem.

Em síntese

Neste artigo procuramos demonstrar o potencial pedagógico do uso de filmes na UC Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis. No panorama do ensino da sociologia da educação, esta UC foi desenhada para se constituir num espaço de aprendizagem da sociologia onde se entrecruzam os saberes produzidos nos campos da sociologia da educação e da sociologia da juventude. Fortemente ancorada numa perspetiva humanista da educação e na valorização dos adquiridos experienciais dos jovens que frequentam a Licenciatura em Educação e Formação, esta UC mobiliza o saber sociológico, as vivências dos estudantes e o visionamento de filmes para promover o conhecimento e análise de um conjunto de fenómenos situados nos campos da educação e da juventude.

Como temos procurado evitar que o visionamento de filmes se reduza a uma dimensão meramente lúdica? O desafio consiste em escolher textos de apoio e filmes que se articulem bem e que funcionem em bloco. Se, por um lado, os filmes ilustram, dando vida, a conceitos e teorias (aparentemente herméticos), promovendo um debate teoricamente sustentado, os textos, por outro lado, possibilitam uma reinterpretação sociológica dos fenómenos retratados.

O uso de filmes como um recurso didático-pedagógico na UC Sociologia da Educação e das Culturas Juvenis tem, assim, permitido desenvolver a criatividade,

o espírito crítico e a ‘imaginação sociológica’ de uma forma colaborativa, através da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem; reflexiva ao interpelar as suas experiências como jovens, homens e mulheres, imigrantes e nativos, trabalhadores e estudantes; e plural permitindo o debate e o confronto de opiniões teoricamente sustentadas. Esta é também a opinião dos estudantes que, aquando da avaliação da disciplina, valorizam a relação entre os conteúdos programáticos e as suas experiências de vida, a possibilidade de fazerem ouvir as suas vozes e a forma como os filmes, em articulação com os textos, contribuem para conferir inteligibilidade sociológica à realidade social.

Estamos, por isso, em crer que a utilização de materiais não académicos como os filmes constitui-se como um recurso que potencia a apropriação de teorias e conceitos sociológicos, contribuindo para um processo de aprendizagem em que os estudantes se tornem mais conscientes e críticos face a fenómenos sociais em cuja construção também participam.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, João Ferreira de – Trabalhar em Sociologia, ensinar Sociologia. *Sociologia: Problemas e Práticas*. Lisboa. ISSN: 0873-6529. 12 (1992), p. 187-199.
- ALVES, M. G.; DIOGO, A. M. – Encruzilhadas no ensino de sociologia da educação: análise de currículos de licenciaturas e mestrados em Portugal. *Revista Perspectiva*. Florianópolis. ISSN: 0102-5473. (no prelo)
- ALVES, Natália; VIEIRA, Maria Manuel; ALMEIDA, Ana Nunes; ANDRÉ, Isabel – Ficar, mudar ou abandonar: trajetórias e perfis de mobilidade no ensino superior. In Almeida, Ana Nunes de (coord.) – Sucesso, Insucesso e Abandono na Universidade de Lisboa: Cenários e Percursos. Lisboa: EDUCA, 2013. ISBN: 9789898272164. p. 15-52.
- AMÂNCIO, Lúcia – Género: Representações e Identidades. *Sociologia: Problemas e Práticas*. ISSN: 0873-6529. 14 (1993), p. 127-140.
- BOURDIEU, Pierre – *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. ISBN: 972-754-197-6.
- CARLIN, Andrew P. – The Corpus Status of literature in teaching sociology: Novels as sociological reconstruction. *American Sociologist*. USA. ISSN: 0003-1232 (2010), p. 211-231.
- CARRITO, Manuela; ARAÚJO, Helena C. – A «palavra» aos Jovens: A construção de masculinidades em contexto escolar. *Revista ESC: Educação, Sociedade e Culturas*. Porto. ISSN 0872-7643. 39 (2013), p. 139-158.
- DIONÍSIO, Bruno; TORRES, Leonor Lima; ALVES, Mariana Gaio – A sociologia da educação em Portugal: Perspetivas de futuro. *Fórum Sociológico*. Lisboa. ISSN 0872-8380. 32 (2018), p. 59-69.
- DUBET, François – O que é uma escola justa?. *Cadernos de Pesquisa*. Maranhão. ISSN 2178-2229. 34: 123 (2004), p. 539-555.
- EGREJA, Catarina de Matos Casimiro – A Presença da Sociologia no Ensino Superior Português, em Cursos de Outras Áreas Científicas. Lisboa: ISCTE-IUL, 2018. Tese de Doutoramento em Sociologia.
- ESTEVES, Manuela – Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sisifo*. Lisboa. ISSN 1646-4990. 7 (2008), p. 101-110.
- FERNANDES, António Teixeira – Ensino, investigação e profissionalização. In GONÇALVES, Carlos Manuel; RODRIGUES, Eduardo; AZEVEDO, Natália (coord.) – *Sociologia no*

- Ensino Superior: Conteúdos, práticas pedagógicas e investigação. Porto: Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004. ISBN 972-9350-86-8. p. 79-92.
- FERNANDES, Domingos; MELO, Benedita Portugal; VIEIRA, Maria Manuel – Autonomia estudantil e práticas pedagógicas no ensino superior. In RODRIGUES, Maria de Lurdes; HEITOR, Manuel (org.) – 40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior. Coimbra: Almedina, 2015. ISBN 9789724061214. p. 695-734.
- HOWARD, Jay R. – North Central Sociological Association 2014 Teaching Address: The John F. Schnabel Lecture – Sociology's Special Pedagogical Challenge. Sociological Focus. USA. ISSN 0038-0237. 48:1 (2015), p. 16-27.
- JAFAR, Afshan – The Lasting Impact of a First Impression: An Exercise for the First Day of Class. Teaching Sociology. Washington, DC. ISSN 0092055X. 49: 1 (2021), p. 73-84.
- MACEDO, Isabel Moreira – Os jovens e o cinema português: a (des)colonização do imaginário?. Comunicação e Sociedade. Braga. ISSN 1645-2089. 29 (2016), p. 271-289.
- MARCUS, Alan S. – “It is as it is”: Feature films in the history classroom. The Social Studies. USA. ISSN 0037-7996. 96: 2 (2010), p. 61-67.
- MORZE, Leonard Von – Beyond the clip: Critical uses of films in non-film course. Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge. Belmont, MA. ISSN 1540-5699. 6: 1 (2009), p. 1-6.
- MOSKOVICH, Yaffa; SHARF, Simha – Using Films as a tool for active learning in teaching Sociology. The Journal of Effective Teaching. ISSN 1935-7869. Wilmington, NC. 12: 1 (2012), p. 53-63.
- PERRENOUD, Philippe – Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993. ISBN 978-972-201-112-9.
- NÓVOA, António Sampaio da; AMANTE, Lúcia – Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. REDU. Revista de Docencia Universitaria. Valência. ISSN 1887-4592. 13: 1 (2015), p. 21-34.
- OLIVEIRA, Célio – Tema em análise: Jovens no mercado de trabalho – Módulo ad hoc de 2016 do Inquérito ao Emprego [em linha]. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 2016. [consult. 2 jan. 2018]. Disponível em: <https://www.opj.ics.ulisboa.pt/jovens-no-mercado-de-trabalho/>.
- PAPPÁMIKAIL, Lia – Adolescência e Autonomia: Negociações familiares e construção de si. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2013. ISBN 978-972-671-309-8.
- PEREIRA, Maria do Mar – Fazendo género no recreio: A negociação do género em espaço escolar. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012. ISBN 978-972-671-305-0.
- PINTO, José Madureira – Propostas para o ensino das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, 1994. ISBN 9789723603217.
- PINTO, José Madureira – Indagação científica, aprendizagens escolares, reflexividade social. Porto: Edições Afrontamento, 2007. ISBN 978-972-36-0909-7.
- PIRES, Rui Pena – O ensino da teoria sociológica. Sociologia Online. Lisboa. ISSN 1647-3337. 23. (2020), p. 11-30.
- RAPOSO, Otávio; ALVES, Ana Rita; VARELA, Pedro; ROLDÃO, Cristina – Negro drama: Racismo, segregação e violência policial nas periferias de Lisboa. Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra. ISSN 0254-1106. 119 (2019), p. 5-27.
- ROLDÃO, Maria do Céu – Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009. ISBN 978-989-8151-08-7.
- RUSSELL, William Benedict – Teaching social issues with films. Charlotte, NC: Information Age Publishing 2009. ISBN 978-1-60752-116-7.
- SEBASTIÃO, João – Modelos de ensino e tendências de mudança no ensino superior. In GONÇALVES, Carlos Manuel; RODRIGUES, Eduardo, AZEVEDO, Natália (coord.) – Sociologia no Ensino Superior: Conteúdos, práticas pedagógicas e investigação. Porto:

- Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004. ISBN 972-9350-86-8. p. 123-135.
- STOER, Stephen R. – Notas sobre o desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal. In ESTEVES, António Joaquim; STOER, Stephen R. (orgs.) – A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento. Porto: Edições Afrontamento, 1992. ISBN 972-36-0277-6. p. 113-132.
- VALA, Jorge; KHAN, Sheila – Traços negros: Aculturação e identidade de jovens de origem africana. In PAIS, José Machado (coord.) – Traços e riscos de vida: Uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis. Lisboa: Âmbar, 2005. ISBN 972-43-0947-9. p. 117-138.
- VIEIRA, Maria Manuel (2002) – Converter incrédulos: a Sociologia na cidade das Ciências Duras. In GONÇALVES, Carlos Manuel; RODRIGUES, Eduardo; AZEVEDO, Natália (coord.) – Sociologia no Ensino Superior: Conteúdos, práticas pedagógicas e investigação. Porto: Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004. ISBN 972-9350-86-8. p. 137-154.

- Receção: 14.06.2021

- Aprovação: 19.09.2021

BRANDÃO, Ana Maria; RÊGO, Sérgio Antônio Silva; SILVA, Joana Teixeira Ferraz da – Género(s) e sexualidade(s): uma experiência de ensino em contexto académico. *Configurações* [em linha]. 28 (2021) p. 83-104.

Género(s) e sexualidade(s): uma experiência de ensino em contexto académico¹

ANA MARIA BRANDÃO*

Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho e Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Polo da Universidade do Minho (CICS.NOVA.UMinho)

SÉRGIO ANTÔNIO SILVA RÊGO**

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Polo da Universidade do Minho (CICS.NOVA.UMinho)

JOANA TEIXEIRA FERRAZ DA SILVA***

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Polo da Universidade do Minho (CICS.NOVA.UMinho)

Resumo

O género e a sexualidade são domínios altamente politizados e propensos a investimentos emocionais e morais. Frequentemente, os seus públicos apresentam perfis favoráveis à diversidade, mas também expectativas de melhorar o autoconhecimento e obter instrumentos para a praxis. Quando provenientes de percursos formativos distintos, a atividade docente pode tornar-se particularmente desafiante. Neste artigo, parte-se dos dados de um inquérito a estudantes, de registos de avaliação da aprendizagem e da experiência docente acumulada para discutir as vantagens de estratégias pedagógicas interativas e participativas que permitem transformar a diversidade interna de uma turma numa oportunidade de aprendizagem académica, pessoal e coletiva.

Palavras-chave: Género e sexualidade, metodologias de ensino-aprendizagem, públicos, Ensino Superior, Sociologia.

¹ Este artigo é uma versão revista e aumentada da comunicação “Corpo(s), género(s) e sexualidade(s): Uma experiência de ensino em contexto académico”, apresentada no XI Congresso Português de Sociologia. Identidades ao Rubro, organizado pela Associação Portuguesa de Sociologia, ESPP/ISCTE-IUL e ICS-ULisboa, no dia 31 de março de 2021

*E-mail: anabrandao@ics.uminho.pt | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6594-1563>

**E-mail: santoniorego@gmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7896-9917>

***E-mail: joateixeira@gmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3629-3293>

Abstract**Gender(s) and sexuality(ies): a teaching experience in academia**

Gender and sexuality are highly politicised domains surrounded by emotional and moral investments. Their audiences are often favourable to human diversity, but they also bring along expectations for improving self-knowledge and obtaining tools for praxis. When they come from different graduation courses, teaching can become particularly challenging. In this article, data from a student survey, learning assessment records and accumulated teaching experience are used to discuss the advantages of interactive and participatory teaching-learning strategies that make it possible to transform the internal diversity of a class into an opportunity for academic, personal and collective learning.

Keywords: Gender and sexuality, teaching-learning methodologies, audiences, Higher Education, Sociology.

Resumé**Genre(s) et sexualité(s) : une expérience d'enseignement en milieu universitaire**

Le genre et la sexualité sont des domaines hautement politisés et sujets à des investissements émotionnels et moraux. Leurs publics présentent souvent des profils favorables à l'acceptation de la diversité, mais aussi des attentes d'amélioration de la connaissance de soi et des outils pour la praxis. Quand ils sont issus de parcours de formation différents, l'activité d'enseignement peut devenir particulièrement exigeante. Dans cet article, les données d'une enquête auprès des étudiants, les données d'évaluation des apprentissages et l'expérience d'enseignement accumulée sont utilisées pour discuter des avantages des stratégies d'enseignement interactives et participatives qui permettent de transformer la diversité interne d'une classe en une opportunité d'apprentissage académique, personnel et collectif.

Mots-clés: genre et sexualité, méthodologies d'enseignement-apprentissage, publics, sociologie.

Introdução

O gênero e a sexualidade têm-se afirmado como objetos transversais de diversas disciplinas científicas. O investimento dos/as sociólogos/as portugueses/as nestes domínios por via de projetos de investigação científica, comunicações e publicações em revistas de referência nacionais e internacionais tem sido consistente e notório. Todavia, ao passo que, noutras realidades, tem sido também prestada atenção ao ensino de temáticas ligadas ao gênero e à sexualidade, praticamente nada existe publicado acerca da experiência nacional.

No ano letivo de 2006/2007, o plano de estudos da Licenciatura em Sociologia da Universidade do Minho passou a incluir, no 2.º ano, a Unidade

Curricular (UC) opcional Gênero e Sexualidade. A designação e o Programa da UC sofreram mudanças desde a sua criação, resultantes da avaliação da experiência de docência. ²Situando-se no campo da Sociologia, os seus conteúdos programáticos não se fecham, todavia, ao contributo de outras disciplinas, percorrendo as principais abordagens teóricas do gênero e da sexualidade em articulação com temáticas concretas e diversas – e.g., a crítica ao modelo androcêntrico de conhecimento, a divisão sexual do trabalho, a violência de gênero, a discriminação com base na orientação sexual e no gênero ou a emergência de novas formas de cidadania ligadas ao gênero e à sexualidade.

Entre os objetivos gerais da UC, encontram-se os de incentivar a reflexão crítica dos/as estudantes acerca dos fenómenos do gênero e da sexualidade, transmitir conhecimentos fundamentais nestes domínios e desenvolver a capacidade de os aplicar à análise de situações e fenómenos concretos. A metodologia de ensino-aprendizagem foi concebida para apoiar a sua concretização, em consonância com as propostas de Pinto (1994, p. 30).

No ano letivo de 2012/2013, a disciplina passou a integrar uma bolsa de UC aberta a todos os percursos formativos da Universidade do Minho, a Opção UMinho, que visa “a formação integral dos estudantes, proporcionando-lhes não só o domínio de saberes específicos das áreas científicas e profissionais, como o desenvolvimento de saberes transversais, considerados fundamentais para a plena [formação] dos estudantes enquanto pessoas, cidadãos e profissionais” (Despacho Reitoral 05/2015, de 22 de setembro de 2015, n.º 1). Embora já fosse procurada por estudantes de outros ciclos de estudos enquanto disciplina extracurricular, a partir desse ano, a turma passou a incluir regularmente um número assinalável de estudantes de outras licenciaturas. Isto representou um novo desafio pedagógico na medida em que, para públicos sem contacto prévio com a Sociologia – e, por vezes, bastante distantes dela –, certos conceitos e abordagens podem ser mais desafiantes.

No ano letivo de 2020/21, procurou-se sistematizar e consolidar as percepções resultantes de vários anos de ensino lançando um inquérito aos/as estudantes inscritos/as na UC através de um questionário em linha de administração direta. A interação em sala de aula ao longo do tempo sugeria, por um lado, que os públicos da UC apresentavam maior sensibilidade a fenómenos de desigualdade e discriminação ligados ao gênero e à sexualidade e, por outro, que procuravam obter e sistematizar conhecimentos que permitissem interpretá-los. Era também mais ou menos evidente a vivência de experiências pessoais que impeliam a procura de instrumentos que lhes permitissem situar-se dos pontos de vista pessoal e social. O questionário que serviu de base a esse inquérito visou, portanto, traçar o perfil dos/as públicos da UC, conhecer

² No ano letivo de 2012/13, passa a designar-se Corpo, Gênero e Sexualidade. Retoma a designação inicial na Proposta de Alteração do Plano de Estudos submetida no final de 2019 à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), versão tomada aqui como referência.

as motivações que subjazem à escolha desta e proporcionar um conhecimento aproximado dos seus valores, atitudes e representações face a questões ligadas ao género e à sexualidade.

Neste artigo, parte-se dos dados desse inquérito, de registos de avaliação da aprendizagem para o mesmo ano letivo e do conhecimento docente acumulado para discutir as vantagens da metodologia de ensino-aprendizagem adotada. Começa-se por apresentar o perfil sociodemográfico e as motivações dos públicos da UC. Depois, parte-se para uma análise dos seus valores, atitudes e representações face ao género e à sexualidade. Os dados destas duas secções mostram uma elevada predisposição dos/as estudantes para a aceitação da diversidade e são mobilizados para dar conta dos desafios pedagógicos que suscitam. Num terceiro momento, discute-se a estratégia pedagógica adotada considerando os objetivos de aprendizagem da UC e as características dos seus públicos. Argumenta-se que as diferenças na composição destes, colocando desafios à atividade docente, podem ser também encaradas como oportunidades valiosas de aprendizagem.

1. Perfil sociodemográfico e motivações dos públicos da UC

O inquérito foi lançado no início do 2.º semestre letivo e cobriu um total de 36 inquiridos/as, correspondendo a 78,3% do total de inscritos/as. Todos/as eram solteiros/as, predominantemente nascidos/as na década de 2000 (25 casos, 69,4%) e estudantes a tempo inteiro (33 casos, 91,7%), como ilustram as tabelas 1 e 2. Daqui resulta uma maior homogeneidade desta turma face às de anos anteriores no que respeita às variáveis elencadas.

Tabela 1 – Década de nascimento

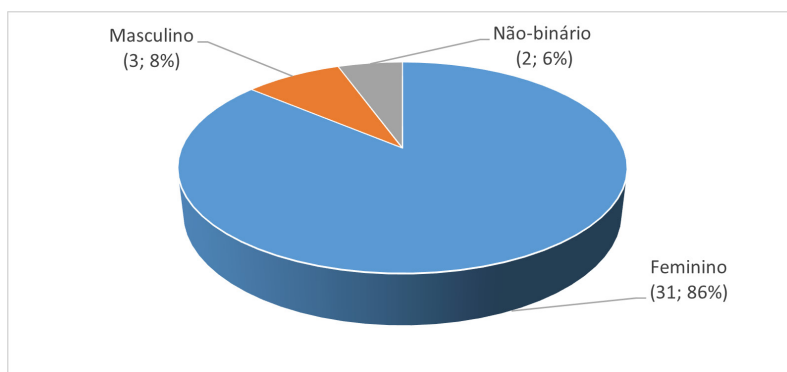
Década de nascimento	N (%)
Década de 1980	1 (2,8)
Década de 1990	9 (25,0)
Década de 2000	25 (69,4)
N.R.	1 (2,8)
Total	36 (100,0)

Tabela 2 – Situação ocupacional

Situação ocupacional	N (%)
Encontra-se apenas a estudar	33 (91,7)
Exerce uma atividade profissional	1 (2,8)
Outra situação	2 (5,6)
Total	36 (100,0)

Embora essa maior homogeneidade possa facilitar a atividade docente devido à similaridade de interesses e experiências dos/as estudantes/as, também pode traduzir-se numa perda formativa. Como notam Kramer e Martin Jr. (1988), a presença de estudantes de diferentes idades e que já assumiram papéis próprios da vida adulta – e.g., pelo exercício de uma atividade profissional ou pela experiência da parentalidade – implica maior sensibilidade a certas temáticas e oferece contrastes geracionais interessantes.

Sem surpresa, as estudantes eram também maioritárias (31 inquiridas, 86% do total), como mostra o gráfico 1.

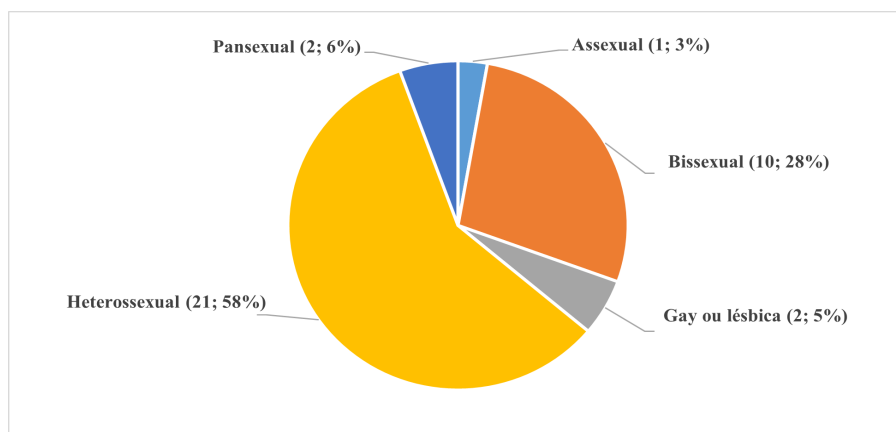
Gráfico 1 – Identidade de género reclamada

De facto, embora as turmas apresentem variações anuais de acordo com o género, as estudantes têm estado sempre sobrerrepresentadas, uma constatação recorrente de quem ensina e investiga nestes domínios. A ideia de que, neste tipo de UC, se trata de questões com pouca ou nenhuma relevância (em geral, ou especialmente para os homens), o receio dos estudantes de serem considerados gays ou objeto de crítica por serem homens durante as aulas são algumas

das razões aventadas (ver Kramer e Martin Jr., 1988, p. 137; Lieberman, 2017). Mas é também possível que não tenhamos tido, ainda, a capacidade de demonstrar a relevância dos fenômenos ligados ao gênero e à sexualidade para os estudantes, em particular, e para os homens, em geral, como sugere Lieberman (2017).

Destaca-se, entretanto, a presença de estudantes que reclamam uma identidade de gênero não-binária (2 casos, 5,6%), i.e., uma identidade nem masculina, nem feminina, e não heterossexuais (15 casos, 42% do total), patente no gráfico 2, outras duas constantes.

Gráfico 2 – Orientação sexual reclamada



Os dados mostram, assim, uma sobre-representação de estudantes não heterossexuais face ao conjunto da população portuguesa (ver Aboim, 2010; Marques, 2012), potenciando o risco de as aulas se transformarem “em grupos de conscientização ou terapia”, já que este domínio de estudos favorece a autorrevelação, em contexto de aula e fora dela (Berheide e Segal, 1985, p. 278). Contudo que se consiga converter esse risco num ganho pedagógico, todavia, isso pode ser uma mais-valia quer em termos coletivos, quer em termos pessoais para os/as estudantes em causa, que podem encontrar nas aulas um espaço suficientemente seguro para expor as suas dúvidas, experiências e preocupações. O sentimento de segurança pode, de resto, ser potenciado pela composição da turma, favorecendo a exposição, já que a pertença a algum tipo de minoria pode reduzir a participação nas aulas (Davis, 2005, p. 30; Lee, 1993, p. 30). É, todavia, fundamental ter presente que esse sentimento pode também ser gorado quer por intervenções de colegas no contexto da aula sentidas como discriminatórias, quer pela revelação de informação sensível a terceiros fora dela (Davis, 2005; Lee, 1993; Francis, 2021). Esse risco exige que

o/a docente estabeleça com clareza, logo no início do semestre, certas regras de conduta dentro da sala de aulas e que seja capaz de transformar essas ocasiões em momentos de aprendizagem que melhorem a compreensão do Outro, procurando, assim, garantir também o seu cumprimento fora dela.

O questionário incluía também uma questão de resposta múltipla sobre as razões de escolha da UC e duas questões, uma fechada e outra aberta, que visavam determinar se os/as estudantes já tinham tido frequentado alguma disciplina onde lhes tivessem sido transmitidos conhecimentos nos domínios do gênero e/ou da sexualidade.

Quanto às razões de escolha da UC, elencadas na tabela 3, as duas mais assinaladas são a vontade de aprofundar conhecimentos neste domínio e a curiosidade (94,4% e 41,7% do total de inquiridos/as, respetivamente). Estas razões surgem quase invariavelmente acompanhadas de outras, que remetem para a necessidade de autoconhecimento ou de aquisição de instrumentos de orientação da conduta.

Tabela 3 – Principais razões para se inscrever na UC

Razões da escolha	N (%)*
Para aprofundar conhecimentos no domínio	34 (94,4)
Por curiosidade	15 (41,7)
Para saber mais sobre a minha sexualidade	11 (30,6)
Porque pretendo vir a trabalhar/ estudar nestes domínios	10 (27,8)
Para lidar melhor c/ situações ou experiências de vida que me incomodam/ incomodaram	10 (27,8)
Para compreender melhor os meus desejos, sentimentos e/ou afetos	9 (25,0)
Para saber mais sobre a minha identidade de género	5 (13,9)
Porque as outras UC opcionais não me agradavam	2 (5,6)
Por influência de colega(s)	1 (2,8)

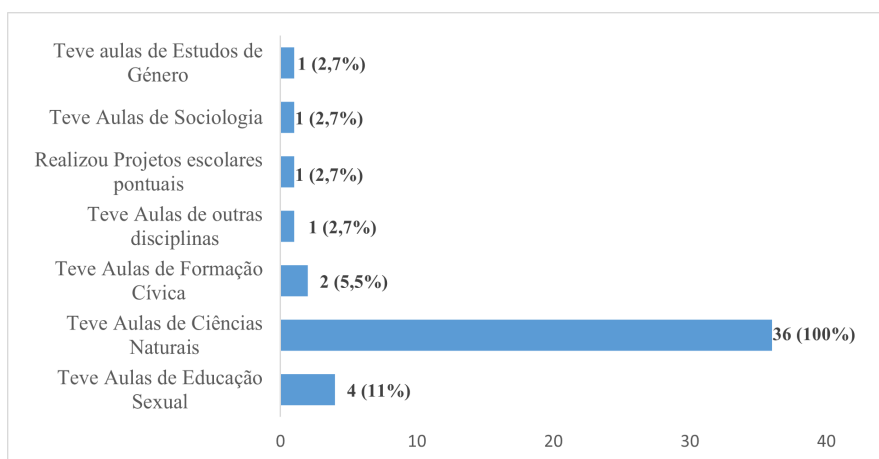
Legenda: (*) frequências relativas calculadas, em cada caso, face a N.

Todos/as os/as estudantes que reclamaram uma identidade de gênero não-binária e algumas estudantes apontaram a vontade de saber mais sobre a sua identidade de gênero como uma das principais razões de escolha da UC. A vontade de saber mais sobre a própria sexualidade é também mais assinalada por

estudantes bissexuais (aproximadamente, um terço destes/as) ou pansexuais (metade destes/as) e por todos/as os/as que se definem como gays, lésbicas ou assexuais. Razões como “para lidar melhor c/ situações ou experiências de vida que me incomodam/ incomodaram” ou “para compreender melhor os meus desejos, sentimentos e/ou afetos” apresentam idêntico padrão de resposta. Estes dados confirmam uma percepção recorrente ao longo dos anos: muitos/as estudantes escolhem a UC na expectativa de encontrar respostas para preocupações de ordem pessoal. Num quadro mais lato, sugerem que há questões ligadas ao género e/ou à sexualidade que permanecem por esclarecer durante a adolescência, juventude e início da idade adulta. E acentuam a necessidade de gerir o equilíbrio delicado entre o respeito pelas preocupações pessoais dos/as estudantes e o cumprimento dos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Entretanto, se a maioria dos/as inquiridos/as (25, 69,4% do total) começa por declarar que, ao longo do seu percurso escolar, não frequentou nenhuma disciplina onde lhe tivessem sido transmitidos conhecimentos naqueles domínios, seguidamente todos/as mencionam ter tido contacto com conteúdos relacionados em aulas de Ciências Naturais, como mostra o gráfico 5. E há também quem o tenha tido no âmbito de outras disciplinas e/ou projetos escolares transversais.

Gráfico 3 – Disciplina(s) frequentadas com conteúdos sobre género e/ou sexualidade



À primeira vista, os resultados são curiosos, considerando que a igualdade de género e a sexualidade têm sido dimensões fundamentais da Educação para a Cidadania implementada nos vários ciclos do ensino básico e secundário (ver Alvarez e Vieira, 2014; Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017). Todavia, a metodologia de operacionalização desta deixa às escolas

a escolha dos domínios a trabalhar (ver Decreto-Lei n.º 55 de 6 de julho de 2018 da Presidência do Conselho de Ministros, 2018). Assim, as disciplinas de Ciências Naturais, no ensino básico, e de Biologia, no ensino secundário, continuam a ser os contextos mais comuns de transmissão de conteúdos de “educação sexual”, privilegiando a sua dimensão fisiológica (ver, e.g., Matos et al., 2014; Vilar, Ferreira e Duarte, 2008).

Quanto à igualdade de género, o estudo exploratório de Seixas (2020, p. 49) junto de docentes responsáveis pela disciplina de Cidadania e Desenvolvimento mostra que estes/as identificam dois tipos fundamentais de obstáculos à sua operacionalização: a persistência de visões estereotipadas do género quer das famílias, quer dos/as próprios/as estudantes/as, que sustentam resistências ao tratamento do tema; e dificuldades em dinamizar atividades que apelem ao pensamento crítico destes/as. Este último dado sugere que os/as docentes possam não ter a preparação necessária nestes domínios, problema também identificado por Graupe et al. (2018) no caso do Brasil.

Em conjunto, estes dados podem significar que o contacto com conteúdos ligados ao género e/ou à sexualidade no ensino não superior pode não ter sido uma experiência comum a todos/as os/as estudantes e/ou não ter correspondido aos seus interesses e/ou necessidades.

2. Valores, atitudes e representações face ao género e à sexualidade

O questionário incluía uma bateria de escalas de valores, representações e atitudes face ao género e à sexualidade construída a partir das propostas de Nanda (2011), Duncan et al. (2019) e do International Center for Research on Women (ICRW) (2011). As respostas foram organizadas numa escala de Likert de 5 posições, em que 1 = discordo bastante; 2 = discordo; 3 = não concordo, nem discordo; 4 = concordo e 5 = concordo bastante. Os dados obtidos são apresentados em tabelas contendo o valor modal, a mediana e a média respetivos.

Os resultados da tabela 4 sugerem, por um lado, uma elevada consciência da presença de atitudes discriminatórias face à não conformidade de género, i.e., a comportamentos e/ou expressões do género que não se conformam à norma, e a um elevado grau de aceitação desta, tanto por parte dos/as inquiridos/as, como dos seus grupos de pares, a despeito de pequenas variações de grau, como ilustram os valores médio e modal. Além disso, há uma recusa de envolvimento em comportamentos discriminatórios face à não conformidade de género e à não heterossexualidade, também com ligeiras diferenças entre os valores médio e modal. Finalmente, sublinhe-se a crença na ausência de relação entre género normativo e a possibilidade de se ser um modelo a seguir, verificando-se que os valores médios e as medianas resultam de posições

tendencialmente favoráveis às afirmações “Homens que não são masculinos” e “Mulheres que não são femininas são bons modelos a seguir”.

Tabela 4 – Valores, representações e atitudes face ao género

	Moda	Média	Mediana
Já presenciei provocações ou intimidação de pessoas que se vestissem ou agissem como alguém do outro sexo/género	5	3,33	4
Já ouvi opiniões negativas sobre pessoas que se vestem ou agem como sendo do outro sexo/ género	5	4,81	5
No passado, já provoqueei ou intimidei alguém que se vestia ou agia como sendo do outro sexo	1	1,22	1
No passado, já fui provocado/a ou intimidado/a <u>por</u> agir como sendo do outro sexo/ género	1	1,61	1
Sinto-me limitado/a <u>por</u> aquilo que as pessoas esperam de mim por causa do meu sexo/ género	3	3,03	3
E possível respeitar a minha cultura e aceitar as pessoas que se sentem romântica ou sexualmente atraídas por pessoas do mesmo sexo	5	4,97	5
E possível respeitar a minha religião e aceitar as pessoas que se sentem romântica ou sexualmente atraídas por pessoas do mesmo sexo	5	4,97	5
Os meus amigos aceitam bem pessoas que não se conformam aos papéis de género tradicionais	5	4,31	5
Os meus amigos aceitam bem pessoas que se sentem romântica ou sexualmente atraídas por pessoas do mesmo sexo/ género	5	4,56	5
Incomodam-me os homens que têm maneirismos femininos	1	1,22	1
Incomodam-me as mulheres que têm maneirismos masculinos	1	1,14	1
Prefiro que os homens sejam femininos em vez de masculinos	3	2,5	3
Prefiro que as mulheres sejam masculinas em vez de femininas	3	3,33	3
Homens que não são masculinos são bons modelos a seguir	3	3,64	3
Mulheres que não são femininas são bons modelos a seguir	3	3,5	3
Não acho que seja inteiramente natural, para algumas pessoas, vestirem-se e agirem como se fossem do outro sexo/ género	1	1,28	1
Não me sinto confortável em socializar com pessoas que se vestem, agem ou se identificam abertamente sendo de um sexo/ género diferente daquele com que nasceram	1,08	1	1
Não associo pessoas que se vestem ou agem como sendo do outro sexo/ género a tendências homossexuais	5	3,53	4

Estas respostas podem ser explicadas quer pela composição do universo no que respeita à identidade de género e à orientação sexual, quer pelo facto de um elevado número de inquiridos/as conhecer outras pessoas não heterossexuais (34 inquiridos/as, 94,4% do total) e/ou trans (23 inquiridos/as, 63,9% do total).

É, ainda, importante notar a proximidade entre os valores médio, modal e da mediana face à afirmação “Sinto-me limitado/a por aquilo que as pessoas esperam de mim por causa do meu sexo/ gênero”, todos situados no – ou próximo do – ponto central da escala. As respostas concordantes são assinaladas por 2 dos 3 inquiridos que reclamam uma identidade masculina (66,7% do total destes), por 10 inquiridas que reclamam uma identidade feminina (32,3% do total destas) e pela totalidade dos/as que reclamam uma identidade de gênero não-binária. Note-se, igualmente, que a posição central da escala é assinalada unicamente por inquiridas que reclamam uma identidade feminina (10 inquiridas, 32,3% do total destas). Por outras palavras, apenas 12 inquiridos/as (33,3% do total global) discordam da afirmação, sugerindo a presença de visões algo críticas face ao gênero normativo e à sua relação com a identidade. De resto, quer as posições de concordância, quer a posição central tendem a ser mais assinaladas pelos/as bissexuais (9 casos, 90% do total respetivo) e por gays/lésbicas (2 casos, 100% do total respetivo), embora sejam também escolhidas por um pouco mais de metade dos/as heterossexuais (11 inquiridos/as, 53,3% do total respetivo).

De forma não surpreendente face aos resultados anteriores, a tabela 5 mostra que a esmagadora maioria dos/as estudantes tem posições favoráveis à igualdade de direitos das minorias sexuais e rejeita a associação entre homossexualidade e patologia, também com ligeiras variações entre os valores médio e modal. Apesar disso, as respostas a questões que remetem para a etiologia da homossexualidade suscitam reflexões adicionais.

Tabela 5 – Valores, representações e atitudes face à sexualidade

	Moda	Média	Mediana
Devem ser garantidos direitos e proteção iguais a todas as pessoas, incluindo pessoas que se sentem romântica ou sexualmente atraídas por pessoas do mesmo sexo	5	5	5
Todos/as os/as trabalhadores/as, incluindo aqueles/as que se sentem romântica ou sexualmente atraídos/as por pessoas do mesmo sexo, devem ser protegidos/as da discriminação no local de trabalho e no acesso ao emprego	5	4,83	5
A homossexualidade não é uma fase que crianças ou adolescentes acabem por superar	5	4,69	5
Não há boas probabilidades de conseguir transformar pessoas homossexuais em homens e mulheres heterossexuais	5	4,42	5
A orientação sexual estabelece-se desde cedo	3	3,5	3,5
A homossexualidade não é uma perversão	5	5	5
A homossexualidade é apenas um estilo de vida diferente que não deve ser condenado	5	4,28	5
Pessoas que se envolvem em relacionamentos românticos ou sexuais com pessoas do mesmo sexo não devem ser criminalizadas	5	5	5
A identidade declarada pelas pessoas que se vestem, agem ou se identificam com um determinado sexo/ gênero, embora tenham nascido com outro, deve ser sempre legalmente reconhecida	5	4,81	5

Há quem discorde ou hesite quanto ao facto de a homossexualidade não ser uma fase que crianças ou adolescentes acabem por superar (2 inquiridos/as discordam bastante, 5,6% do total), quanto à possibilidade de se conseguir transformar pessoas homossexuais em homens e mulheres heterossexuais (3 inquiridos/as discordam bastante, 8,3% do total) e quanto à possibilidade de a homossexualidade ser apenas um estilo de vida diferente que não deve ser condenado (2 inquiridos/as discordam ou discordam bastante, 5,6% do total). Refira-se, ainda, 1 caso (2,8%) em que há discordância face à proteção de todos/as os/as trabalhadores/as, incluindo daqueles/as que se sentem romântica ou sexualmente atraídos por pessoas do mesmo sexo, da discriminação no local de trabalho e no acesso ao emprego, e outro caso (2,8%) em que é assinalada a posição neutra, em aparente contradição com as respostas à afirmação anterior, que defende a garantia de “direitos e proteção iguais a todas as pessoas, incluindo pessoas que se sentem romântica ou sexualmente atraídas por pessoas do mesmo sexo”. A análise das posições face a estas afirmações, cruzada com as variáveis sociodemográficas ou outras incluídas no questionário, não permitiu encontrar pistas explicativas, o que pode ter que ver com a pouca variação do universo face à generalidade das variáveis sociodemográficas consideradas. Apenas se pôde verificar que as respostas mais conservadoras foram típica, mas não exclusivamente, assinaladas pelas mesmas 2 ou 3 inquiridas.

Mas é sobretudo no que respeita ao grau de precocidade da orientação sexual que a discordância ou hesitação dos/as inquiridos/as é mais notória, como evidenciam os valores médio e modal e a mediana: 5 discordam ou discordam bastante da afirmação “A orientação sexual estabelece-se desde cedo” (13,9% do total) e 13 não concordam, nem discordam dela (36,1% do total). Trata-se, de resto, de um assunto sobre o qual não existe posição consensual por parte da comunidade científica e que não apresenta, necessariamente, relação com as atitudes face às minorias sexuais.

No que respeita às relações sociais de género, o questionário incluía afirmações incidindo especificamente sobre a sexualidade, a violência nas relações de intimidade e a divisão sexual do trabalho. A tabela 6 permite verificar uma discordância generalizada com visões estereotipadas do género no domínio da sexualidade e uma rejeição clara quer da violência nas relações de intimidade, incluindo a ideia de que se trata de uma questão “privada” do casal, quer de uma divisão de tarefas nos domínios doméstico e público de acordo com linhas de género.

Tabela 6 – Valores, representações e atitudes face à sexualidade e às relações sociais de gênero

	Moda	Média	Mediana
<i>Gênero e sexualidade:</i>			
Os homens têm muitas parceiras sexuais porque isso faz parte da sua natureza	1	1,5	1
Os homens precisam mais de sexo do que as mulheres	1	1,56	1
As mulheres precisam mais de afeto do que os homens	1	1,03	1
Os homens, muitas vezes, forçam as mulheres de maneiras subtis a ter sexo com eles, mesmo que elas não queiram	5	3,94	4
É responsabilidade da mulher evitar engravidar	1	1,47	1
Uma mulher pode sugerir o uso de preservativo, tal como um homem	5	4,86	5
Uma mulher não deve tomar a iniciativa nas relações sexuais	1	1,14	1
<i>Violência nas relações de intimidade:</i>			
Há momentos em que uma mulher merece apanhar	1	1,03	1
A mulher deve tolerar a violência de que é alvo para manter a sua família unida	1	1	1
Em certas situações, é aceitável agredir o/a parceiro/a	1	1,03	1
Se um homem agride a sua esposa, isso é um assunto privado que não deve ser discutido fora do casal	1	1	1
<i>Divisão sexual do trabalho:</i>			
Mudar fraldas, dar banho e alimentar as crianças é, sobretudo, responsabilidade da mãe	1	1,11	1
Quando há falta de empregos, os homens deveriam ter prioridade face às mulheres	1	1	1
As mulheres são melhores líderes políticas do que os homens	3	3,22	3

As respostas obtidas em duas das afirmações propostas à apreciação dos/as estudantes merecem considerações adicionais.

Desde logo, mais de metade dos/as inquiridos/as (25, 69,4% do total) concorda ou concorda bastante com a ideia de que “Os homens, muitas vezes, forçam as mulheres de maneiras subtis a ter sexo com eles, mesmo que elas não queiram”. Tratando-se de um posicionamento face a uma afirmação de ordem factual (e não valorativa) e que retrata, direta ou indiretamente, o seu conhecimento da realidade, estes resultados ilustram a persistência da reconhecida assimetria entre homens e mulheres no que respeita a “condutas sexuais complacentes” (ver Impett e Peplau, 2003).

Sublinhe-se, igualmente, o facto de metade dos/as inquiridos/as assinalar o ponto central da escala no que respeita à relação entre qualidade das lideranças políticas e gênero, sugerindo uma ausência de relação entre ambos os termos da afirmação.

As variáveis sociodemográficas também não apresentaram relação visível com a posição dos/as inquiridos/as face a estas afirmações.

3. Desafios e estratégias pedagógicas

Se os valores, atitudes e representações dos/as estudantes e o seu interesse pelo subcampo disciplinar da UC podem sugerir uma docência facilitada, não deixam de constituir um desafio. Desde logo, como referido, boa parte deles/as parece procurar nela melhorias ao nível do autoconhecimento e/ou orientações para a conduta. Isto torna-se claro nalgumas respostas à questão aberta incluída no final do questionário, onde se pedia que indicassem os dois temas que mais gostariam de ver tratados nas aulas. Os exemplos seguintes ilustram a correspondência entre as identidades reclamadas pelos/as estudantes e as temáticas que avançam:

A forma como a nossa educação por parte dos pais influencia a nossa perspetiva sobre os diferentes tipos de sexualidade e como informar e educar as gerações mais velhas sobre a aceitação de todo o tipo de pessoas.
(homem bissexual, nascido na década de 2000)

Eu tenho especial interesse em abordar temas relacionados com a sexualidade e atração sexual, principalmente porque sou assexual. O único discurso que eu conhecia, até descobrir o que a assexualidade é, era o de que a necessidade e o desejo por relações sexuais é algo inerente ao ser humano. Então, acho que seria interessante explorar este tema em contexto académico e talvez entender melhor o que é, realmente, a sexualidade.
(mulher assexual, nascida na década de 2000)

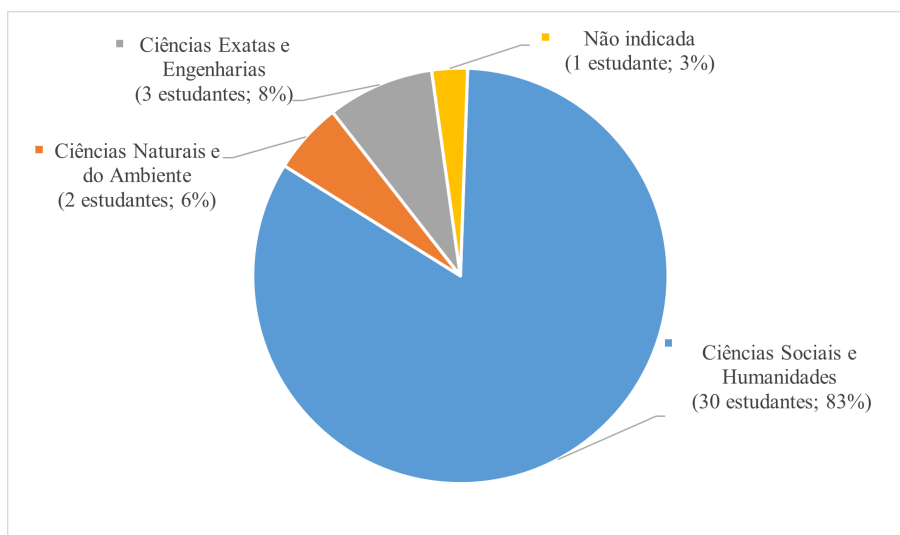
A normalização de mulheres em posições de poder e integração social de pessoas trans/não-binárias.
(jovem não-binário/a pansexual, nascido/a na década de 2000)

De facto, a experiência letiva ao longo dos anos sugeria uma maior sensibilidade de certos/as estudantes a temáticas específicas, visível no teor emotivo das suas intervenções durante as aulas, incluindo ocasiões em que decidem proceder a autorrevelações da identidade de género, da orientação sexual e/ou da vivência de certas situações (e.g., violência doméstica). Esse investimento emocional pode ser problemático, dificultando a compreensão da multidimensionalidade dos fenómenos sociais – e, em particular, a necessidade de os situar no plano sociológico, portanto, supra-individual – e comprometendo a objetividade da análise. O/a estudante tem, pois, de ser confrontado com a necessidade de distinguir entre “perturbações pessoais” e “questões públicas

da estrutura social” (Wright Mills, 1972, p. 14)³. Quando esse investimento se liga à vontade de denunciar – e agir sobre – situações consideradas injustas, o/a docente é também chamado a recordar, de forma mais ou menos sistemática, a distinção entre problema social e problema sociológico, nem sempre evidente, especialmente para não sociólogos/as.

No ano letivo em apreço, como também é habitual, a UC foi escolhida quase em igual proporção por estudantes de Sociologia e de outras licenciaturas, ainda que estas surjam sobrerrepresentadas no inquérito (21 estudantes, 58,3% do total, face a 15 estudantes, 41,7% do total, respetivamente), com destaque para os Estudos Literários (13 casos, 36,1% do total). Considerando a sua agregação por grande domínio científico, ilustrada no gráfico 4, as Ciências Sociais e as Humanidades eram claramente preponderantes (cerca de 83% do total), seguidas das Ciências Exatas e Engenharias e das Ciências Naturais e do Ambiente (8% e 6% do total, respetivamente). A diversidade da turma deste ponto de vista suscita questões pedagógicas relevantes, mesmo no caso das Humanidades, que, embora integrando a mesma grande área que as Ciências Sociais, apresentam um perfil formativo distinto.

Gráfico 4 – Curso frequentado por grande domínio científico



Desde logo, é necessário pensar metodologias de ensino que garantam a aquisição e a consolidação de conceitos e conhecimentos sociológicos, à partida mais difícil para estudantes sem contacto anterior ou continuado com a Sociologia. Assim, à necessidade de romper com as normas religiosas, morais,

3 Sobre este assunto, ver também Kramer e Martin Jr. (1988), Lee (1993) e Davis (2005).

familiares e culturais que muitos/as estudantes/as trazem para a aula (Davis, 2005, p. 17), acresce a de distinguir a perspectiva sociológica de abordagens de carácter clínico, psicológico ou biológico (Mckinney, 1987, p. 303). Se acrescentarmos a este quadro as suas motivações pessoais, há que tornar os conteúdos programáticos operacionalizáveis não só do ponto de vista académico e profissional, mas também pessoal (Lee, 1993 p. 27).

A necessidade de conciliar estes diferentes propósitos tem conduzido à adoção de metodologias de ensino participativas que permitem, alternadamente, a partir da experiência dos/as estudantes (e.g., através de exercícios de role-playing ou relatos escritos de experiências pessoais), da análise de casos reais (e.g., através da visualização de filmes históricos, documentários ou notícias de imprensa) e da discussão de artigos científicos, facilitar a aquisição de conhecimentos básicos nos domínios do género e da sexualidade. Estes suportes são usados para despertar a discussão em aula. Os/as estudantes recebem previamente um guião que orienta a execução do exercício. Esta estratégia tem permitido ampliar a reflexão acerca dos conteúdos programáticos, facilitando a compreensão de conceitos e teorias pela redução do seu grau de abstração. Por outras palavras, “Em vez de ensinar a teoria como verdade revelada, [...] incentiva[-se] os/as estudantes a testar a utilidade das teorias aplicando-as a questões levantadas” por temas substantivos (Berheide e Segal, 1985, p. 279).

Entre os materiais usados no início do semestre letivo em apreço para facilitar a compreensão da forma como o género normativo condiciona identidades e condutas, encontram-se duas reportagens da National Geographic Portugal (2017a, 2017b). Os/as estudantes receberam previamente um guião de leitura com 14 questões que requeriam: a identificação e definição de conceitos desconhecidos presentes nos textos⁴; uma reflexão sobre as suas próprias experiências ligadas ao género; a identificação de diferentes sistemas de normas, valores e representações do género; uma reflexão sobre a forma como outras variáveis⁵ se intersectam com o género e afetam a sua expressão; uma reflexão sobre formas de promover a equidade, a inclusão e uma melhor compreensão do género no mundo de hoje.

Tendo as aulas funcionado exclusivamente de modo remoto na sequência da superveniência do SARS Cov-2, os textos foram disponibilizados numa plataforma digital que permite a interação continuada entre pequenos grupos de estudantes e entre estes/as e a docente, bem como a consulta de um registo detalhado da mesma. Quanto às questões do guião que requeriam uma reflexão sobre experiências pessoais, seguindo a recomendação de DelaMater, et al. (1994, p. 310), os/as estudantes foram previamente informados de que a revelação de informação de carácter pessoal era estritamente voluntária, não

4 E.g., andrógino; cisgénero; binarismo, expressão e marcador de género; intersexo...

5 E.g., raça, estatuto socioeconómico, religião, orientação sexual.

sendo necessário disponibilizar qualquer registo escrito da mesma ou partilhá-la oralmente.

Os excertos que se seguem ilustram uma troca de ideias sobre a reportagem da National Geographic Portugal (2017b) que relata a diversidade de entendimentos acerca do que é e de como se faz um homem. Os/as estudantes fizeram a leitura do texto por comparação com as suas próprias experiências. Porém, a comparação entre culturas, sociedades e épocas históricas presente na reportagem incentivou a reflexão e facilitou a colocação do tema no plano supra-individual. É assim que Henrique⁶ parte do caso do irmão e da sua própria experiência para a influência da cultura popular na socialização de gênero:

Tendo visto o meu irmão mais novo a começar o primeiro ciclo, foi óbvio que, logo desde o primeiro dia, com os seus colegas, lhe foi transmitida uma imagem de como um homem se deve comportar. Esta imagem é muito divulgada e reforçada pelos ícones da cultura pop. O Bart Simpson retrata o perfeito rapaz rebelde enquanto a sua irmã mais nova retrata a rapariga estudiosa e obediente. Ambos são estereótipos muito repetidos tanto nas histórias, como na realidade. [...] Embora um dos mais repetidos lemas da masculinidade seja viver a vida sem dar importância às opiniões dos outros, nas ações, o oposto é verificado vezes sem conta. Para a maior parte, a masculinidade é um disfarce que nos permite interagir com outros homens seguindo rigorosas regras que, embora ninguém as explique diretamente, temos de saber⁷.

(Henrique, Opção UMinho)

A reação de Mariana a estas afirmações ilustra o enriquecimento da aprendizagem pela partilha de experiências:

Penso que o mesmo surge entre mulheres com aquilo que é ou não é 'feminino' o suficiente...

(Mariana, Opção UMinho)

A metodologia adotada leva a que, por vezes, sejam os/as próprios/as estudantes a interrogar-se sobre os fundamentos do género. Eis uma das mais interessantes interrogações levantadas a propósito de uma das afirmações presentes no texto em discussão:

6 Em cada excerto, os nomes dos/as estudantes foram substituídos por pseudónimos. É também indicado se o/a estudante está inscrito/a na Licenciatura em Sociologia ou noutra ciclo de estudos, caso em que se refere a Opção UMinho.

7 Itálicos nossos.

Neste excerto, diz-se que poderá haver um fator, para além da socialização cultural, que poderá influenciar certos comportamentos. No entanto, foram efetuados alguns estudos onde não foram encontradas provas da existência de um cérebro feminino ou de um cérebro masculino. Estes estudos comprovam que o cérebro é, na realidade, um mosaico com características femininas e masculinas que podem estar mais ou menos presentes num indivíduo. Assim, não será a sociedade que, ao ditar o que é aceitável, ou não, para cada género, obriga a uma supressão de certas características?

(Luísa, Opção UMinho)

A partir dos contributos dos/as estudantes é, depois, possível introduzir conceitos sociológicos essenciais, discuti-los e consolidá-los através da clarificação da relação entre posições individuais, interação social e determinantes estruturais (Berheide e Segal, 1985; Lee, 1993; Mckinney, 1987). A diversidade interna de uma turma não levanta, portanto, apenas desafios pedagógicos significativos. Também oferece oportunidades.

Conclusão

O género e a sexualidade são domínios de conhecimento altamente politizados e propensos a investimentos emocionais e morais. Das temáticas tratadas ao tipo de questões levantadas, não se trata apenas de aprender a questionar os fundamentos da ordem ou analisar sociologicamente fenómenos sociais particulares. Frequentemente, os públicos que escolhem UC nestes domínios apresentam perfis sociodemográficos, atitudes, valores e representações favoráveis à aceitação da diversidade, mas também expectativas de melhorar o seu autoconhecimento e a sua capacidade de ação face a experiências ou situações vividas. Adicionando a este quadro a sua proveniência de percursos formativos distintos, a atividade docente pode tornar-se particularmente desafiante: por um lado, é preciso ensinar a pensar não só científica, mas também sociologicamente acerca dos fenómenos do género e da sexualidade; por outro, isto implica garantir um certo distanciamento face às circunstâncias pessoais

Neste artigo, dá-se conta da experiência de ensino e da estratégia pedagógica que tem sido seguida na lecionação da UC Género e Sexualidade ao longo de vários anos. Para esse efeito, recorre-se a dados empíricos provenientes de um inquérito a estudantes e de registos de avaliação da aprendizagem relativos a um recorte temporal específico – o ano letivo de 2020/2021 –, que são mobilizados com um duplo propósito: por um lado, sistematizar e consolidar as perceções subjetivas decorrentes da experiência docente e, por outro, mostrar em que medida a diversidade interna de uma turma pode ser encarada não como um obstáculo à aprendizagem, mas como fator incentivador

desta. Ainda que os dados avançados tenham um carácter eminentemente exploratório, permitem perceber que é possível, através de estratégias pedagógicas interativas e participativas e a partir das experiências e inquietações pessoais dos/as estudantes, reduzir o grau de abstração de teorias e conceitos e melhorar a sua capacidade de refletir sobre os fenómenos sociais e de enquadrar sociologicamente as suas circunstâncias pessoais. Trata-se, pois, de os/as conduzir sucessivamente num percurso de aprendizagem académica, mas também pessoal e coletiva, contribuindo para a sua formação como cidadãos/ãos.

Referências bibliográficas

- ABOIM, Sofia – Homossexualidade e bissexualidade: práticas, atração e orientação sexual. In FERREIRA, Pedro Moura; CABRAL, Manuel Villaverde (orgs.) – Sexualidades em Portugal: comportamento e riscos. Lisboa: Bizâncio, 2010. ISBN: 978-972-53-0461-7. p. 147-200.
- ALVAREZ, Teresa; VIEIRA, Cristina Coimbra – O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões. Exedra: Revista Científica [em linha]. 1 (2014), p. 9-17 [consult. 19 mar. 2021]. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7128/1/sup14-8-17.pdf>. ISSN: 1646-9526.
- BERHEIDE, Catherine White; SEGAL, Marcia Texler – Teaching sex and gender: a decade of experience. *Teaching Sociology*. Washington, DC. ISSN: 0092055X. 12: 3 (1985), p. 267-283.
- Davis, Nancy J.. Taking sex seriously: Challenges in teaching about sexuality. *Teaching Sociology* [em linha]. 33: 1 (2005), p. 16-31. [consult. 14 abr. 2021]. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0092055X0503300102>. ISSN: 0092055X.
- Decreto-Lei n.º 55 de 6 de julho de 2018 da Presidência do Conselho de Ministros [em linha]. Diário da República I Série, n.º 55/2018 129 [consult. 17 mar. 2021]. Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>.
- DELAMATER, John; HYDE, Janet Shibley; ALLGEIER, Elizabeth Rice – Teaching human sexuality: personalizing the impersonal lecture. *Teaching Sociology*. Washington, DC. ISSN: 0092055X. 22: 4 (1994), p. 309-318.
- DUNCAN, Steven G [et. al.] – Survey of heteronormative attitudes and tolerance toward gender non-conformity in Mountain West undergraduate students. *Frontiers in Psychology* [em linha]. 10 (2019), p. 793. [consult. 15 abr. 2021]. Disponível em <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00793/full>. ISSN 1664-1078. ISSN: 1664-1078
- FRANCIS, Dennis A – “A Gay Agenda”: Troubling Compulsory Heterosexuality in a South African University Classroom. *Teaching Sociology* [em linha]. 49: 3 (2021), p. 278-290 [consult. 26 ag. 2021]. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0092055X211022472>. ISSN: 1939-862X.
- GRAUPE, Mareli Eliane; LOCKS, Geraldo Augusto; PEREIRA, Josilaine Antunes – Gênero e sexualidade no campo da educação: provocando descolamentos e inquietações. *Educação Temática Digital* [em linha]. 20: 3 (2018), p. 805–821. [consult. 10 mai. 2021]. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647072>. ISSN: 1676-2592.
- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania [em linha]. s.l.: República Portuguesa – XXI Governo Constitucional. 2017. 16 p. [consult. 1 jun. 2021]. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf.

- IMPETT, Emily A.; PEPLAU, Letitia A. – Sexual compliance: gender, motivational, and relationship perspectives. *The Journal of Sex Research* [em linha]. 40: 1 (2003), p. 87-100. ISSN: 0022-4499 [consult. 1 mar. 2021]. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224490309552169>. ISSN 1559-8519.
- International Center for Research on Women (ICRW) – International Men and Gender Equality Survey (IMAGES) Survey Questionnaires. Men + Gender equality Policy Project [em linha]. s.l.: ICRW/ Instituto Promundo, 2011 [consult. 19 fev. 2021]. Disponível em <https://www.icrw.org/wp-content/uploads/2016/10/International-Men-and-Gender-Equality-Survey-IMAGES.pdf>.
- KRAMER, Laura; MARTIN JR., George T. – Mainstreaming gender: some thoughts for the nonspecialist. *Teaching Sociology*. Washington, DC. ISSN: 0092055X. 16: 2 (1988), p. 133-140.
- LEE, J. Teaching gender politics. *Teaching Sociology*. Washington, DC. ISSN 0092055X. 21 (1993), p. 26-32.
- LIEBERMAN, Hallie – Teaching Gender Studies to Straight Men. *Inside Higher Education* [em linha]. 3 jan. 2017 [consult. 10 mai. 2021]. Disponível em <https://www.insidehighered.com/advice/2017/01/03/how-teach-gender-studies-classes-encourage-more-straight-males-enroll-essay>.
- MARQUES, Nelson – O tamanho importa: veja aqui o maior inquérito aos hábitos sexuais dos portugueses. *Jornal Expresso* [em linha]. 8 out. 2012 [consult. 10 out. 2012]. Disponível em <https://expresso.pt/multimedia/infografia/o-tamanho-importa-veja-aqui-o-maior-inquerito-aos-habitos-sexuais-dos-portugueses=f757860>.
- MATOS, Margarida Gaspar de [et. al.] – Educação sexual em Portugal: legislação e avaliação da implementação nas escolas. *Psicologia, Saúde e Doenças* [em linha]. 15: 2 (2014), p. 335-355 [consult. 14 abr. 2021]. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/362/36231460003.pdf>. ISSN: 2182-8407.
- MCKINNEY, Kathleen – Two issues in the teaching of the sociology of human sexuality: A sociological approach and an applied emphasis. *Teaching Sociology*. Washington, DC. ISSN 0092055X. 15: 3 (1987), p. 303-306.
- MILLS, C. Wright – A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- NANDA, Geeta – Compendium of Gender Scales [em linha]. Washington, DC: FHI 360/C-Change, 2011. p. 40 [consult. 19 fev. 2021]. Disponível em http://gender.careinternationalwikis.org/_media/c-change_gender_scales_compendium.pdf.
- National Geographic Portugal – Como a identidade de género condiciona as nossas vidas: Primeira parte. *National Geographic Portugal*. Portugal. ISSN: 2182-5459. n.º especial (2017a), p. 24-63.
- NATIONAL GEOGRAPHIC PORTUGAL – Como a identidade de género condiciona as nossas vidas: Segunda parte. *National Geographic Portugal*. Portugal. ISSN: 2182-5459. n.º especial (2017b), p. 76-105.
- PINTO, J. Madureira – Propostas para o Ensino das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, 1994. ISBN: 9789723603217.
- SEIXAS, Tânia Raquel – A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania: práticas e desafios de docentes de Cidadania e Desenvolvimento. Maia: Instituto Universitário da Maia, 2020. Dissertação de mestrado.
- VILAR, Duarte; FERREIRA, Pedro Moura; DUARTE, Sara – A educação sexual dos jovens portugueses: conhecimentos e fontes [em linha]. s.l.: Associação para o Planeamento da Família/ Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2008 [consult. 2 mar. 2021]. Disponível em http://www.apf.pt/sites/default/files/media/2016/artigo_versao_final_para_site.pdf.

- Receção: 15.06.2021
- Aprovação: 20.09.2021

MENDES, Maria Manuela; SÁ, Teresa V. – O ofício do Professor: experiências pedagógicas no ensino da Sociologia em cursos superiores de Arquitetura e Urbanismo. *Configurações* [em linha]. 28 (2021) p. 105-122.

O ofício do Professor: experiências pedagógicas no ensino da Sociologia em cursos superiores de Arquitetura e Urbanismo

MARIA MANUELA MENDES*

Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade de Lisboa e ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa; Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

TERESA V. SÁ**

Departamento de Ciências Sociais e do Território e Centro de Investigação em Arquitetura, Urbanismo e Design da Faculdade de Arquitetura, Universidade de Lisboa

Resumo

Este artigo dá conta de uma análise sobretudo (auto-)reflexiva tendo por base duas experiências concretas, ainda que ligeiramente distintas, na lecionação de unidades curriculares da área disciplinar da Sociologia nos 3 ciclos de ensino dos cursos de Arquitetura e Urbanismo numa instituição do ensino superior público. A abordagem centra-se não só na identificação das principais dificuldades e tensões, mas também nos desafios que têm marcado estas práticas pedagógicas. São também exploradas algumas possibilidades de cruzamento interdisciplinar no sentido de operacionalizar, e vincar, o papel e a relevância do conhecimento sociológico no ensino, na investigação e na intervenção profissional dos futuros arquitetos e urbanistas.

Palavras-chave: ensino superior; experiência pedagógica, Sociologia, Arquitetura, Urbanismo.

Abstract

The Teacher's Profession: Pedagogical Experiences in Teaching Sociology in Architecture and Urbanism in Higher Education degrees

This article is a predominantly (self) reflexive analysis based on two concrete experiences, although slightly different, in the teaching of curricular units in the disciplinary area of Sociology in the 3 teaching cycles of architecture and urbanism in a public

*E-mail: mmendes@iscsp.ulisboa.pt | ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5269-8004>

**E-mail: teresasa@fa.ulisboa.pt | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3993-9731>

higher education institution. The approach focuses on identifying the main difficulties and tensions, but also challenges that have marked these pedagogical practices. Some possibilities of interdisciplinary intersection are also explored, in order to emphasise and materialise the role and relevance of sociological knowledge in teaching, research and in the professional intervention of future architects and urban planners.

Keywords: higher education; pedagogical experience, Sociology, Architecture, Urbanism.

Resumé

Le métier de l'Enseignant : expériences pédagogiques dans l'enseignement de la Sociologie dans les cours supérieurs d'Architecture et d'Urbanisme

Cet article est une analyse majoritairement (auto)réflexive basée sur deux expériences concrètes, mais légèrement différentes dans l'enseignement d'unités d'enseignement dans le domaine disciplinaire de la Sociologie dans les trois cycles d'enseignement de l'architecture et de l'urbanisme dans un établissement public de l'enseignement supérieur. L'approche se centre sur l'identification des principales difficultés et tensions, mais aussi des défis qui ont marqué ces pratiques pédagogiques. Quelques possibilités de croisement interdisciplinaire sont également explorées afin de souligner et de matérialiser le rôle et la pertinence des savoirs sociologiques dans l'enseignement, la recherche et l'intervention professionnelle des futurs architectes et urbanistes.

Mots-clés: enseignement supérieur, expérience pédagogique, Sociologie, architecture, urbanisme.

Considerações preliminares

Tendo em conta a institucionalização avançada da Sociologia (Machado, 2020), sobretudo no ensino e na investigação, apresentamos uma análise (auto-)reflexiva a partir de duas experiências concretas de lecionação de unidades curriculares (UC) da área disciplinar da Sociologia ao 1º, 2º e 3º ciclos de Arquitetura e Urbanismo no contexto do ensino superior público português, mais concretamente na FAUL (Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa), centrada nas tensões, dificuldades, potencialidades e desafios vivenciados desde o ano 2000 até muito recentemente. Esta análise subdivide-se em 3 secções: na primeira, apresentamos brevemente o processo do surgimento da Sociologia nas Universidades portuguesas e tecemos algumas considerações sobre o nosso ofício enquanto docentes, na segunda, apresentamos duas experiências pedagógicas que decorrem no mesmo contexto institucional, mas com ligeiras nuances, e, na terceira, detemo-nos na exploração de algumas atividades que podem potenciar um maior cruzamento interdisciplinar no sentido de operacionalizar, e vincar, o papel e a relevância do conhecimento sociológico

no ensino, na investigação e na intervenção profissional dos futuros arquitetos e urbanistas.

1. Breve abordagem sobre o ensino da sociologia em Portugal

A UC aqui em análise (Sociologia Urbana) já esteve posicionada em diferentes anos da formação superior em Arquitetura e Urbanismo, mas atualmente faz parte da estrutura curricular do 2º ciclo, mais concretamente em 3 especializações dos Mestrados Integrados em Arquitetura (Arquitetura, Interiores e Reabilitação do Edificado, e Urbanismo), sendo lecionada a um total de 11/12 turmas (25-35 alunos/turma) enquanto UC obrigatória. É uma UC de carácter teórico, correspondendo a 3,5 ECTS, assumindo uma carga letiva semanal de 3 horas, o que implica 42h de contacto.

A dimensão interdisciplinar desta UC é um traço marcante e fundamental de uma estrutura curricular que se pretende coerente e articulada, visando a formação de um público discente muito diversificado, com saídas profissionais localizadas em diferentes domínios e sectores do mercado de trabalho, não só nacional, mas também internacional. Neste quadro, esta UC concorre para uma formação capaz de fornecer conhecimentos e competências que intersectam múltiplas perspetivas de análise sobre os problemas e situações sócio-espaciais, assim como instrumentos metodológicos necessários para a análise e compreensão da realidade contemporânea, e para a aplicabilidade destes saberes ao projeto arquitetónico, ao projeto de reabilitação e ao projeto urbano. De realçar que se insere num Departamento (Ciências Sociais e do Território) que apresenta um carácter singular e único no atual panorama nacional em termos do ensino da Arquitetura e áreas afins.

Uma vez que, na atualidade, o papel do arquiteto é muito mais amplo do que o era no passado, pensamos que tem sido de grande relevância o contributo das ciências sociais, sobretudo o da Sociologia, para ampliar e consolidar o seu papel social e profissional, sobretudo num tempo de mudança e incerteza crescentes, de aprofundamento das desigualdades e dos problemas sociais, e de esgotamento de recursos, o que tem concitado outros e novos desafios, ambiguidades e tensões na (re)definição da identidade profissional do arquiteto.

Esta reflexão não deixa de ser tributária do caminho traçado pela Sociologia em Portugal e pelos seus percursores, nomeadamente desde a sua génese e desenvolvimento até à sua institucionalização avançada. Contudo, não se pretende fazer uma análise exaustiva deste processo, apenas relembrar de forma sucinta o papel decisivo de Adérito Sedas Nunes, que pugnou pelo seu reconhecimento. Nesse processo, e num primeiro momento, foi fundamental a constituição do GIS (Gabinete de Investigações Sociais) em 1962, de onde surgiram mais tarde importantes estudos sobre a sociedade portuguesa, e a criação da Revista Análise Social, na qual a partir do número 9-10, em 1965,

a Sociologia se tornou numa das disciplinas com uma maior presença¹ (Nunes, 1988, p. 35). Não foi fácil lutar pelo reconhecimento de uma disciplina que, à partida, questionava algo inquestionável numa ditadura – a organização social. Salazar, como qualquer ditador, temia a sociologia, dizendo que se tratava de um “socialismo disfarçado” ou de qualquer coisa confusa que “já no seu tempo não se sabia o que era” (Nunes, 1988, p. 37). Foi só depois de 1974 que o ISCTE, em Assembleia Geral de Escola, substituiu o nome da licenciatura de Ciências do Trabalho pelo de licenciatura em Sociologia (Nunes, 1988).

Relativamente ao segundo momento, o da difusão da Sociologia na sociedade portuguesa, Sedas Nunes adotou uma posição mais distante, mas também mais crítica. Já no final dos anos 80, este pioneiro da Sociologia portuguesa alerta-nos para dois aspetos sobre os quais vale a pena refletir: o autor refere-se à relação muito estreita em Portugal, pós-1974, entre a sociologia e o pensamento marxista, passando esta disciplina a ser “olhada” como uma “sociologia marxista”, uma disciplina mais ideológica do que científica; por outro lado, a rápida proliferação dos cursos de Sociologia no pós-25 de Abril nas Universidades que se iam criando no país mostrava, sobretudo, a facilidade e a oportunidade na sua criação num período ainda de turbulência social e económica, visto não existir uma estratégia pensada que tivesse em conta quer os recursos existentes, sobretudo ao nível do pessoal docente, quer uma definição clara da profissão de sociólogo na sociedade portuguesa (Nunes, 1988). Hoje, ainda não respondemos facilmente às duas questões que Sedas Nunes colocou: a separação clara entre ideologia e ciência na Sociologia, e o papel do sociólogo enquanto profissional em Portugal. Relativamente à primeira, o caderno n.º 9 do GIS de Sedas Nunes, *Materiais para uma Experiência Pedagógica: sobre o Problema do conhecimento das Ciências Sociais*, é um livro de referência para os professores de Sociologia que os ajuda a explicar aos estudantes como se constrói o conhecimento sociológico e o que o distingue do pensamento do senso comum e do pensamento ideológico, e, que, apesar do tempo transcorrido desde a sua publicação continua a ser um recurso que elucida de forma simples e acessível os alunos (sem formação em Sociologia) sobre a singularidade e virtualidade heurísticas das interrogações sociológicas.

Quanto à segunda questão, relativa à crescente e rápida massificação do ensino universitário em Portugal, quase nunca se discutem os problemas de fundo e os principais desafios científicos e pedagógicos que a Universidade enfrenta. A este propósito, parece-nos oportuno recordar aqui a experiência profissional relatada por Vítor Matias Ferreira nos dois primeiros anos (1972-1974) em que lecionou no ISCTE as disciplinas de Ciências do Trabalho, diferentemente do que hoje sucede, em que é cada vez mais raro o verdadeiro trabalho

1 No artigo referido, Sedas Nunes salienta dois colaboradores fundamentais no processo longo e difícil pela institucionalização da Sociologia: Raul da Silva Pereira (secretário de Redação da *Análise Social*), e José Carlos Ferreira de Almeida (sociólogo).

de equipa na preparação das unidades curriculares a lecionar. Naquela altura, refere, “Discutíamos o programa, os textos de apoio e também a bibliografia complementar. (...) No final, aprendi muito com os estimulantes debates entre nós e com os diversos contributos daqueles meus colegas, em particular, devo destacar, o rigor e clareza de pensamento científico de José Madureira Pinto” (Ferreira, 2015, p. 91). Provavelmente, poucos entre nós tiveram recentemente experiências de trabalho tão estimulantes.

Em termos de inscrição histórica, e centrando-nos na relação entre a Sociologia e a Arquitetura e o Urbanismo, importa ressaltar que a aproximação institucional entre a Sociologia e a Arquitetura começou um pouco antes dos anos 60, justamente em 1957, com a criação da cadeira de Sociologia Geral nos cursos de Arquitetura das Escolas Superiores de Belas Artes de Lisboa e Porto (Machado, 2020). Neste contexto, destaca-se o papel de Adérito Sedas Nunes² no ensino da Sociologia aos estudantes de Arquitetura. Segundo Gonçalo do Canto Moniz (2011), na década de 50 começa-se a registar uma “renovação natural dos métodos de ensino, procurando formar um arquiteto-investigador com instrumentos para interpretar os problemas da sociedade, quer através das Ciências Sociais e Humanas – Antropologia, Geografia, Sociologia –, quer através das ciências puras – Matemática, Informática, Física, Química” (2011, p. 419). Por esta altura a influência da Sociologia no pensamento e na prática da Arquitetura era já saliente, principalmente na reflexão e ação de Nuno Portas. A Sociologia tinha um papel fundamental “enquanto forma de análise sistematizada das consequências da arquitetura” (Figueira, 2015, p. 81). Neste contexto, em resposta aos problemas de habitação precária que caracterizavam as principais áreas urbanas na altura e na sequência do 25 de Abril, foi criado institucionalmente, pelo Despacho de 6 de agosto 1974, o Serviço Ambulatório de Apoio Local (SAAL)³. Tratava-se de uma nova política de habitação que procurava alargar o “direito à cidade”, neste caso concreto, o “direito à centralidade” aos mais pobres, sendo de ressaltar o carácter inovador, pluridisciplinar e experimental, com efeitos na capacitação dos residentes e na qualificação dos territórios.

2 Gonçalo do Canto Moniz (2011, p. 467) refere que, na ESBAL, “para alguns alunos, como Duarte Cabral de Melo (ESBAL, 1958-1970), as aulas mais interessantes eram as de Tiago Oliveira (Faculdade de Ciências) na Geometria Descritiva, Nobre de Gusmão na História, Marieta Amélia da Silveira na Química, Luís Menezes na Matemática, Adérito Sedas Nunes na Sociologia. Entre 1957-69, Sedas Nunes e José Júlio Gonçalves lecionavam Sociologia Geral ao 2º ano (Moniz, 2011, p. 513).

3 Este projeto surge como um projeto-piloto, cujas premissas principais assentavam na “participação activa e organizada dessas populações na solução dos seus problemas habitacionais” e na “apropriação pelas camadas populares dos espaços urbanos, onde se radicavam sob forma marginal” (Pereira, 2014, p. 14). Na sua génese e implementação, foi de crucial importância o papel de Nuno Portas, tendo sido possível congregar, entre agosto de 1974 e outubro de 1976 (Bandeirinha, 2007), arquitetos, assistentes sociais, sociólogos, dinamizadores sociais e jovens que completavam o ciclo do liceu através do “Serviço Cívico” para trabalhar em conjunto com as associações de moradores na construção de novos bairros para uma população pobre, substituindo os então chamados “Bairros de lata” ou “ilhas”.

Todavia, esta aproximação interdisciplinar tornou-se mais sistemática na academia sobretudo entre os anos 80 e inícios do ano 2000, tendo-se registado por esta altura uma maior presença de UC (ou disciplinas) como a Sociologia (Urbana) e a Antropologia (do Espaço) nos cursos superiores de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura da antiga Universidade Técnica de Lisboa.

Este maior reconhecimento institucional do contributo das Ciências Sociais para a formação do arquiteto deriva, em grande medida, da necessidade de ampliar o papel profissional e social do arquiteto (Mendes e Sá, 2017). Por outro lado, tal ficou igualmente a dever-se à necessidade de a atividade profissional do arquiteto ter de atender às disposições da Diretiva do Parlamento Europeu e do Conselho (2005/36/CE)⁴ quando refere, entre outros aspetos, que a formação do arquiteto deve assegurar a compreensão do seu papel na sociedade, nomeadamente, através da elaboração de projetos que tomem em consideração os fatores sociais.

2. Notas sobre o ofício de professor

Num encontro Ibérico em 2005, a escritora Hélia Correia⁵ disse que traduzir um livro era como dar água a beber a quem tem sede. Ora, lecionar tem muito que ver com este ofício da tradução, sobretudo quando entendemos a palavra no seu significado mais largo, isto é, o de atribuir o “verdadeiro sentido” às coisas. Bem sabemos que, muitas vezes, por razões diversas, os alunos estão longe de sentir essa “sede” a que a escritora se referia, mas, justamente porque tal sucede, o trabalho de tradução do professor é especialmente importante.

Na verdade, o que qualquer professor faz, especialmente da área das Ciências Sociais, no caso, a Sociologia, é sempre uma certa tradução de conceitos, conceções, pensamentos, ideias de autores considerados importantes para pensar diretamente ou indiretamente a realidade, mas também tradução ao nível do olhar (observação/caracterização e investigação) de uma situação concreta que se queira compreender. Ora, tal tarefa não é fácil. Traduzir significa, neste contexto, transmitir o que é complexo numa versão mais simples, esclarecedora, de alguma forma, reveladora. Encontrar aqui a “boa tradução” é, também, enfrentar o famoso adágio latino *traduttore, traditore*. De facto, perante a exigência de esclarecer, o professor corre o risco de trair a ideia a traduzir, reduzindo a sua complexidade ao sacrificar a plenitude do seu conteúdo às necessidades de uma comunicação eficaz. Isto significa que se não tornar a ideia mais redundante, mais comunicável, corre o risco de ser mal

4 A Lei n.º 9/2009, de 4 de março, transpõe, para a ordem jurídica interna, a Diretiva n.º 2005/36/CE do Parlamento e do Conselho, de 7 de setembro, relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais.

5 Encontro Ibérico, Ágora – Debate Peninsular, Mérida, 2005.

compreendido, ou mesmo totalmente incompreendido, deixando os alunos à deriva, cada vez mais desinteressados. É, pois, tarefa do professor operar o equilíbrio entre redundância e entropia, isto é, encontrar a boa proporção entre a fidelidade aos conteúdos e a necessidade de uma comunicação eficiente. É neste sentido que as profissões de tradutor e professor se cruzam.

Sobre o trabalho docente que temos vindo a desenvolver, podemos assumir que partilhámos e procurámos materializar a perspetiva de Signorelli e Caniglia (2007), quando reafirmam a pertinência de se ensinar com a Arquitetura, ou seja, de forma conjunta e não paralelamente. Neste âmbito, o objetivo desta UC tem procurado criar um espaço de diálogo, de circulação de conhecimentos e de confrontação crítica entre diferentes saberes, o que decorre da necessidade de preparar e formar alunos para saberem observar e perceber o que veem antes de se envolverem de forma imediatista, idealista e até titubeante na elaboração de propostas projetuais.

Apesar de estarmos integradas num Departamento de Ciências Sociais (e do Território), porventura o único em Portugal em instituições similares, esta disciplina assume um carácter periférico, marginal até, na estrutura curricular destes cursos, que têm uma feição prática elevada. Verifica-se, atualmente, que as Ciências Sociais, em geral, têm vindo a perder espaço nas últimas revisões dos planos curriculares dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, o que está em linha com o que se passa em outras instituições congêneres (Egreja, 2016), sendo habitualmente estas disciplinas as primeiras a ser sacrificadas quando se pensa em comprimir, rever e atualizar planos de estudos, o que gera, obviamente, tensões e até uma certa instabilidade no modo como nos inscrevemos neste contexto institucional. As experiências pedagógicas que aqui partilhámos resultam de um percurso realizado, inicialmente de forma isolada e, passado alguns anos, em pequena equipa, tendo-se procurado refletir e debater entre nós e com alguns colegas da Arquitetura e do Urbanismo qual a melhor forma de ensinar Sociologia aos estudantes de Urbanismo e Arquitetura, mas esta é uma questão complexa e multifacetada e à qual não nos é ainda possível responder de forma exaustiva.

2.1. Experiência pedagógica 1⁶

No plano programático, e para além da apresentação geral, insiste-se na relevância da perspetiva das Ciências Sociais e, em particular, da perspetiva sociológica nas temáticas que envolvem a inter-relação sociedade e espaço. Parte-se, por um lado, de uma enunciação mais global sobre os instrumentos conceptuais das Ciências Sociais (e, principalmente, da Sociologia) como domínio científico. Especifica-se depois, por outro, como esta perspetiva, aplicada à

6 Esta parte do texto debruça-se sobre a experiência específica vivenciada por Maria Manuela Mendes.

realidade e ao mundo vivido, pode originar um olhar distante do senso-comum e mais crítico e analítico sobre as grandes transformações que se observam nos últimos anos nas sociedades contemporâneas.

Procura-se dar a conhecer a diversidade das Ciências Sociais e a sua articulação com a Arquitetura e o Urbanismo, no fundo, contribuir para a transmissão de competências mais transversais e para um pensamento reflexivo sobre o modo como a sociologia pode contribuir para o trabalho de projeto. De facto, e como refere Pedro Vieira de Almeida, “Enquanto atividade enraizada sociologicamente, a arquitetura responde e propõe novas formulações das necessidades, comportamentos e aspirações do homem de hoje. Importa que a atividade projectual faça um esforço de domínio e enraizamento teórico no sentido de construir sínteses a partir dos dados recebidos” (Almeida, 1964, p. 248).

Para além disso, uma das premissas passa por fornecer ferramentas conceptuais e metodológicas que facilitem a compreensão das relações entre as transformações do espaço construído e as da sociedade, as quais devem apoiar o aluno na conceção da estratégia de intervenção e do projeto, assim como na elaboração do programa, sendo indispensável a incorporação das singularidades dos lugares em análise, particularidades dos residentes e usuários, e especificidades das diversas funções. Relembre-se, a este respeito, Nuno Portas ao afirmar que “A Arquitetura começa no programa, mas o programa é um trabalho de natureza inter-disciplinar” (Portas, 1965, p. 520).

Os temas e autores selecionados dependem, em grande medida, da natureza e das questões que se colocam na atualidade aos estudantes e profissionais da Arquitetura, do Urbanismo, dos Interiores e Reabilitação. Tendo como enfoque a análise do espaço urbano enquanto locus de acumulação de capital e lugar de aprofundamento das contradições sociais, reequaciona-se o papel da cidade no contexto das problemáticas da globalização e da acumulação capitalista, e aborda-se a autonomização da sociedade face ao espaço. Uma das questões sucessivamente recolocada quando se fala da relação espaço e sociedade remete para a autonomia e/ou dependência da sociedade face ao espaço. Esta é uma questão que tem marcado de forma incontornável o diálogo entre a Sociologia (e outras Ciências Sociais) e a Arquitetura. A relação entre Arquitetura e vida social não é linear, nem tão pouco mecanicista ou até determinista. Rejeita-se a ideia de que há uma ligação unívoca e automática entre espaço e vida social, retomando as perspetivas de Lefebvre, Remy e Voyé, Castells entre outros (Mendes e Sá, 2017). Para além disso, procura-se problematizar o papel do arquiteto nestes contextos de mudança, nomeadamente os constrangimentos e desafios que se colocam no exercício do seu papel social e profissional.

Os objetivos de ensino passam por sensibilizar os estudantes para a necessidade de se adotar uma perspetiva relacional, que integre e conjugue as

dimensões analíticas das Ciências Sociais, em particular da Sociologia, com a componente de projeto de Arquitetura e/ou Urbanismo; fomentar a consciência e responsabilidade social do arquiteto e/ou do urbanista em todo o processo inerente ao ato projetivo, tendo em conta o contexto social, cultural, económico e político; dar a conhecer as principais dinâmicas de mudança social e a sua relevância para a elaboração de propostas e estratégias de intervenção em Arquitetura, Reabilitação e Urbanismo; saber incorporar nos projetos arquitetónicos e/ou urbanos os dados recolhidos sobre o contexto social, cultural, político e económico de intervenção, e informações coletadas junto dos atores sociais e socioinstitucionais, nomeadamente, informação referente às suas necessidades e aspirações. De forma incessante, temos tido a preocupação de fomentar a interdisciplinaridade entre a Sociologia e a Arquitetura e o Urbanismo, tendo-se optado por seguir três domínios-chave: i) a exploração e problematização teórica e a análise; ii) a discussão de casos de referência ao nível das intervenções sócio-espaciais; iii) a investigação sociológica aplicada ao Projeto nas áreas da Arquitetura, Interiores e Reabilitação e Urbanismo.

O processo de ensino-aprendizagem acionado tem envolvido a conciliação de três dimensões cruciais neste domínio: o ensino em sala de aula, o trabalho de (projeto) investigação e a orientação tutorial. Pensamos que o trabalho de projeto de investigação é o que consegue implicar mais os alunos e o que gera efeitos mais diretos na conscientização da importância do saber sociológico e da sua aplicabilidade no ato de projetar. Trata-se de uma metodologia operacionalizada, em contexto do pequeno grupo de trabalho, através de uma pesquisa centrada num determinado tema (e.g., habitação para a diversidade social, cultural e étnica; espaços públicos e espaços de exclusão; cidade, diversidade e multiculturalismo, entre outros), em problemas/questões de investigação e de projeto, em que a teoria e a prática devem ser articuladas, pressupondo o conhecimento do lugar de intervenção/análise, a mobilização de diversas fontes de informação, a utilização da observação, da conversa informal e/ou da entrevista semiestruturada. Posteriormente, impõem-se as tarefas de descrição, análise e interpretação dos resultados, assim como a elaboração do relatório de pesquisa e comunicação dos resultados. Neste trabalho, solicita-se aos alunos que cruzem os saberes da Sociologia com os temas propostos em Projeto (4º ano). Esta investigação envolve uma dimensão crucial, que se prende com a realização de trabalho de campo, o que constitui uma das componentes fundamentais do modo de avaliação praticado na UC.

Este trabalho permite aos alunos desenvolver competências ao nível da articulação teoria e prática/projeto, de responsabilidade ética e social, de comunicação e interação, de trabalho em equipa, de gestão das diferenças e das conflitualidades, de contacto com a realidade concreta. O trabalho é acompanhado e supervisionado pelo docente, que tem um papel essencial no acompanhamento teórico-metodológico em todas as fases do trabalho de pesquisa.

Mas este trabalho é também marcado por algumas dificuldades. Normalmente, os alunos com que contactamos nunca tiveram esta disciplina no ensino secundário, havendo muita resistência ao conhecimento em Ciências Sociais (Sedas Nunes, 1984). Para além da grande diversidade e quantidade de alunos por turma, acresce que, por vezes, mais de 30% são estrangeiros, e cada turma desenvolve temas muito díspares em Laboratório de Projeto⁷. Acresce, ainda, o facto de os espaços das salas de aulas não serem muito apropriados (open space e/ou com divisórias efémeras entre espaços, com mesas com estiradores, etc.) ao trabalho que se propõe fazer nestas aulas. A adesão dos alunos aos trabalhos de investigação que cruzam a Sociologia e os temas abordados em Laboratório de Projeto é notável, gerando este tipo de trabalho um forte interesse e envolvimento, não só pela oportunidade de fazerem trabalho de campo, pela mais-valia de usarem ferramentas conceptuais, mas também pela observação, inquirição e participação que facilitam o diálogo e interação com os residentes e usuários. Os alunos reconhecem, assim, que o trabalho de Projeto adquire uma densidade e profundidade que tem permitido fundamentar, teoricamente, as suas opções projetuais e programáticas⁸.

2.2. Experiências pedagógica 2⁹

O relato desta experiência pedagógica, que tem sobretudo em conta a disciplina de Sociologia Urbana¹⁰, lecionada atualmente nos mestrados integrados de Arquitetura e Urbanismo na FA, assenta em três inquietações: a) mostrar aos alunos a importância do conhecimento da Sociologia para a profissão de arquiteto-urbanista; b) conseguir um trabalho interdisciplinar com a área de Projeto, seguindo o pensamento de Signorelli e Caniglia (2007), já atrás mencionado, quando afirmam a pertinência de se ensinar com a Arquitetura; c) defender claramente a dimensão antropológica da Arquitetura.

Olhar simultaneamente o outro e nós próprios

A primeira questão que se coloca a um docente que passa por esta experiência é a de saber como motivar os alunos para uma disciplina que não corresponde

7 Os temas podem oscilar entre a análise e intervenção em zonas que carecem de reabilitação urbana e arquitetónica até bairros de génese ilegal, bairros autoproduzidos, habitação operária, intervenções em frentes de mar e/ou ribeirinhas, intervenções em zonas afetadas pela desertificação, territórios rurais, entre outros.

8 No ano letivo 2020/21, uma experiência-piloto foi levada a efeito pela coordenação do 4º ano de Arquitetura, que envolveu vários docentes e unidades curriculares. O objetivo passou por convocar unidades curriculares como Sociologia Urbana, Teoria do Lugar e outras para “informar o projeto nas fases previstas”, nomeadamente no projeto urbano para a Trafaria.

9 Esta experiência constitui o testemunho de Teresa Sá.

10 Embora o nosso enfoque se centre na disciplina de Sociologia Urbana, a nossa reflexão é extensiva a uma outra disciplina que lecionamos – a Antropologia do Espaço –, e que foi obrigatória, com uma carga horária de 1,5h/ semana (semestral), nos currículos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo entre 2005 e 2013

aos seus principais interesses. Como dizer-lhes que, para se ser um bom arquiteto ou urbanista, é importante o conhecimento que as Ciências Sociais, a Sociologia em concreto, trazem à principal disciplina destes cursos – a disciplina de Projeto. Esta questão, que já de si não é de resposta fácil, oculta ainda uma outra na medida em que não é explicitada: a do conflito existente entre os docentes da área das Ciências Sociais e os da área de Arquitetura e Urbanismo. A Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa é, neste momento, uma das raras instituições de ensino superior em Portugal que tem um Departamento de Ciências Sociais e do Território, com professores de carreira nas áreas de Geografia, Economia, Sociologia e Antropologia¹¹, o que permitiu, ao longo do tempo, estabelecer contacto com os principais atores desta escola – arquitetos e urbanistas. No entanto, o processo de aproximação não tem sido fácil. Para que este diálogo resulte, como bem sabemos, é vital olharmos, simultaneamente, o outro e nós próprios.

Ora, as dificuldades começam logo de início no plano interdisciplinar: para que tal comunicação se estabeleça é fundamental que nós, sociólogos e antropólogos, tenhamos algum conhecimento relativamente às áreas principais dos cursos em que lecionamos e, inversamente, que arquitetos e urbanistas considerem, de facto, a importância da contribuição das Ciências Sociais para o seu domínio. Se tal valência está reconhecida na Faculdade de Arquitetura com a inclusão, como dissemos, de um departamento autónomo de Ciências Sociais e nos currícula dos cursos, a verdade é que, na prática, ela não tem tido os resultados esperados. João Ferrão (2004), num artigo intitulado “A cidade como agitação social. Pedido de ajuda de um geógrafo aos colegas das Ciências Sociais”, coloca claramente em cima da mesa esta questão: a importância de procurarmos juntos as respostas para os problemas complexos que a cidade hoje nos coloca. Esta é uma atitude humilde, sóbria, despretensiosa, de quem reconhece, justamente, a importância do outro. Assumir esta postura é o que nos parece fundamental para se conseguir criar algo novo. É verdade que a sobrançeria vem, sobretudo, do lado de quem é mais reconhecido socialmente e tem mais poder, neste caso, o arquiteto: imaginam um arquiteto, ou urbanista, a fazer o mesmo apelo? Mas também é verdade que nós, sociólogos, ao criticarmos o trabalho do arquiteto, afirmamos que sabemos “como se deve fazer” ou “como se deveria ter feito”.

Marc Augé (2000) vai, justamente, discutir este “desencontro” entre as Ciências Sociais e a Arquitetura partindo das diferentes abordagens de cada disciplina: é o arquiteto que tem a capacidade de “fazer”, “que se expõe”, enquanto o etnólogo analisa “o que foi feito”, surgindo como a sua “consciência”. Embora sabendo este, de antemão, que há uma diferença entre o que se

11 Não podemos deixar de referir dois professores da FAUL – Clara Mendes e Fernando Caria – enquanto os verdadeiros mentores deste Departamento.

planeia e o construído, “o arquitecto não ignora que o sentido da sua obra não lhe pertence completamente” (Augé, 2000, p. 137). O papel do etnólogo é um pouco recordar-lhe isso mesmo. Trata-se de um encontro que, à partida, não pode ser fácil. A situação poderá ser muito mais mitigada se os dois estiverem juntos no ato da produção do espaço, porque aí estarão ambos implicados no processo de decisão. São ambos “culpados”.

Este trabalho a dois só pode ser feito se houver reconhecimento da importância do trabalho do outro, seja ele sociólogo, antropólogo, geógrafo, etc. E também só pode acontecer quando ambos partilham uma certa conceção de Arquitetura. Richard Sennett (1992) refere-se à compulsão que alguns arquitetos têm de destruir o que existe para reconstruírem algo novo. O arquiteto, enquanto artista, tem o desejo de construir o que é profundamente coerente e único: “O desejo de criar está carregado da certeza que, para criar, é preciso negar” (Sennett, 1992, p. 211). A procura da “totalidade”, da “unidade”, do “sublime”, está muito afastada do mundo real, que é “sujo”, “incompleto” e “desordenado”. Ora, é exatamente nesse mundo que a Sociologia se encontra e no qual trabalha. O percurso que a Arquitetura vai trilhar com a Sociologia ainda é um caminho secundário – “o caminho dos burros”, como diria Le Corbusier –, um caminho em que o “espaço vivido”, a vida quotidiana, o espaço público, no sentido político e social, têm um papel fundamental.

Exercício Pedagógico

Com o objetivo de ir tornando clara a importância das dimensões do espaço-vivido no âmbito do Projeto de Arquitetura e Urbano, propõe-se um pequeno exercício na primeira aula da UC de Sociologia Urbana. Tal exercício tem como finalidade chamar a atenção para o “esquecimento” que, muitas vezes, o arquiteto-urbanista comete relativamente ao espaço vivido, valorizando exclusivamente o espaço construído. Assim, é pedido aos alunos que escrevam um texto a partir da frase: “A minha rua” (uma página, no máximo). Para além deste enunciado, a única informação dada aos alunos é a de que têm completa liberdade para escrever. Na aula seguinte, os alunos são organizados de forma aleatória em grupos de quatro, solicitando a leitura dos seus textos aos colegas do grupo. Em seguida, escolhem um dos textos para ser lido em voz alta para a turma. No final de cada leitura, o professor faz um breve comentário, convocando os alunos para um debate mais alargado. Os textos escritos pelos estudantes refletem, de modo claro, a relação entre as suas experiências nas dimensões subjetivas, sociais e políticas, e o espaço construído, isto é, com os aspetos especificamente técnicos da Arquitetura e Urbanismo.

Transcrevem-se seguidamente excertos de dois textos elaborados pelos alunos:

A minha rua...

Quando confrontado com esta questão a primeira resposta que me vem à cabeça é a Rua do Caim, afinal de contas é a minha morada fiscal e foi lá que vivi os primeiros 18 anos da minha vida. Mas morando na rua da Imprensa Nacional já há 4 anos, e sendo essa a minha morada atual, não deveria ser essa a “minha rua”? Esse sentimento de posse de uma rua que ao fim e ao cabo é pública, mas que, no entanto, as pessoas chamam e sentem sua.

(...) Com isto percebo que se me referir à “minha rua” como rua onde vivo a resposta é fácil e objetiva. Mas se pensar no assunto percebo que não tenho uma “rua minha” como um nómada, ou até alguém que vive numa caravana, vagueando pelas ruas e considerando muitas delas suas, onde quer que estas sejam e quaisquer que sejam as memórias nelas criadas, funcionando a rua, então, como um depósito de memórias, deixando assim de ser eu a possuir a rua, mas sim a rua a possuir as minhas memórias.

(Aluno P.P., 4ºano, Mestrado Integrado de Urbanismo, 2019)

A minha rua

Tomando um café italiano, sento-me à janela da minha nova casa em Lisboa, na rua da Cruz dos Poiais, 61, no bairro da Bica. Mudei-me para esta cidade desconhecida, mas fascinante, há duas semanas, para esta casa há apenas 5 dias e já me sinto praticamente em casa. Tentar definir o sentimento de familiaridade que este bairro específico da cidade me dá não é uma tarefa simples, mas penso que descrever o que vejo pode ser útil para esse fim.

(...) Em contraste com a ausência de vida dentro de alguns edifícios, a maioria das ruas são povoadas de vida: quando comecei a escrever passou debaixo da minha janela um grupo de mulheres idosas carregadas com sacos de compras, mas nada cansadas, muitos visitantes de todas as idades e nacionalidades, as crianças voltam da escola sem os pais, dois sem-abrigo envolvidos numa discussão animada, um cão, dois gatos (um dos quais, creio, a dormir sob o carro estacionado aqui em frente), sem contar com os habitantes das casas vizinhas e os donos da pequena mercearia chinesa e da taberna de cozinha local parados por um tempo a conversar entre eles. (...). Pressupondo que o que escrevi até agora contém apenas as primeiras impressões precipitadas, reconheço em Lisboa, ou pelo menos em algumas ruas em que muitas vezes caminho, em particular, na rua da Cruz dos Poiais, características muito semelhantes à cidade de origem da minha família, Roccalumera, uma pequena cidade da costa leste da Sicília.

(Aluna V.C. 4º ano, Mestrado Integrado de Interiores e Reabilitação do Edificado, ERASMUS, 2014)

Com este exercício, pretende-se dar a ver aos alunos a diferença entre um discurso técnico, que lhes foi transmitido ao longo dos 4 anos de ensino, e que é fundamental para a sua formação de arquitetos-urbanistas, e a dimensão humana e política que foi, de certo modo, deixada para trás. O arquiteto projeta e constrói uma rua e não “a minha rua”, o que lhe permite, ou o “obriga” a partir de um processo de racionalização do espaço, de um espaço abstrato, e criar um novo léxico: Nós, em vez de Centros; População, em vez de Habitantes; Zonas, em vez de Fronteiras, etc. Com estas categorias, vão-se perdendo as dimensões social, simbólica, cultural, sensorial, afetiva, emotiva. O espaço vivido, que contém a vida quotidiana de cada um de nós, transforma-se num espaço organizado para uma vida quotidiana de todos nós.

Notas conclusivas

Em jeito de síntese, o exercício do nosso ofício tem implicado a adoção de uma “permanente atitude de reflexividade autocrítica” (Pinto, 2004, p. 26) e um apelo constante à imaginação sociológica, reconhecendo que a lecionação desta UC tem sido desafiante e que as opções tomadas parecem-nos ser as mais adequadas perante os conhecimentos e competências a adquirir pelos estudantes do Mestrado Integrado em Arquitetura, com especialização em Arquitetura, Interiores e Reabilitação e Urbanismo. Um dos principais propósitos da UC Sociologia Urbana tem consistido em levar os alunos a refletir e a ponderar sobre algumas perguntas-chave que lhes são colocadas perante e durante o ato de projetar: projetar para quem? Como? Onde? Para quê? Neste âmbito, intenta-se sensibilizar e apoiar os alunos na construção de um bom diagnóstico sócio-territorial, capaz de informar adequadamente as suas propostas e programas. Neste contexto, procura-se, em grande medida, fornecer ferramentas conceituais e metodológicas que lhes permitam aceder ao contexto social, cultural, económico e político de intervenção; ajudá-los no tratamento e interpretação de indicadores sociais, económicos, demográficos, etc., de modo a compreenderem os processos e dinâmicas de mudança e reprodução social; proporcionar métodos de observação, de inquirição e de trabalho colaborativo, de modo a que seja possível fazer-se uma leitura aprofundada e rigorosa sobre a população e sobre o território de intervenção. Os alunos devem saber escutar, observar e interpretar antes de se precipitarem na elaboração de propostas e planos.

A nosso ver, conviria preparar de forma mais sistemática os estudantes para uma didática e prática projetual experimental e interdisciplinar, sendo imprescindível o contributo da Sociologia (Mendes e Sá, 2017). É claro que as relações entre as várias disciplinas nunca são e serão neutras, pois, antes de mais, são

relações de poder, tendendo normalmente a fazer prevalecer a visão etnocêntrica de cada disciplina, ou seja, o ‘disciplinocentrismo’ (Signorelli e Caniglia, 2007). Na verdade, este tende a preponderar, sobretudo após o Processo de Bolonha.

Neste contexto, a Sociologia tem procurado criar um espaço de trabalho interdisciplinar e colaborativo, principalmente em diálogo com a UC de Projeto, permitindo aos estudantes que desenvolvam um olhar holístico em face do incremento dos níveis de complexidade do mundo¹².

Há, no entanto, ainda uma série de obstáculos a ultrapassar, obstáculos esses que foram evidenciados ao longo do texto e que devemos procurar resolver. Um dos mais determinantes relaciona-se com o número excessivo de alunos por turma em disciplinas teóricas (junção de 2 e 3 turmas, com 30 ou mais alunos), o que não corresponde ao número de alunos na UC de Laboratório de Projeto (apenas uma turma). Assume-se, habitualmente, que a Sociologia é uma UC teórica, o que torna difícil a realização de trabalhos práticos e com uma componente investigativa, em articulação com as UC de Projeto.

Neste âmbito, é preciso tornar claro que as Ciências Sociais acrescentam às dimensões que são geralmente associadas à Arquitetura – construção, utilidade e beleza – uma outra fundamental, a sua natureza antropológica. Na verdade, “a Arquitetura começa por dar um lugar, começa por construir um espaço como espaço propriamente humano” (Freitag, 2004, p. 17). É exatamente este espaço originalmente humano, no qual o habitar está plenamente contido, que pretendemos dar a conhecer aos alunos de Arquitetura e Urbanismo através da Sociologia. Em suma, e como bem dizia José Madureira Pinto, importa continuar a “avançar noutras direcções que igualmente se não conformem com visões restritivas e estáticas do que é a ‘utilidade’ da disciplina” (Pinto, 2004, p. 24).

Com o intuito de ampliar a importância e consolidar o lugar do conhecimento sociológico na formação superior dos arquitetos e urbanistas, parece-nos que seria importante estabelecer de forma mais formal e sistemática espaços e dispositivos de circulação e de partilha de conhecimentos, de modo a ultrapassar estas dificuldades e, até, algumas resistências com que nos temos deparado; assim sendo, à laia de conclusão e numa perspetiva pragmática, são aqui apresentadas algumas pistas para aprofundar este diálogo ao nível do ensino, investigação e intervenção:

- a. Criar experiências pedagógicas nas quais se estabeleceriam turmas experimentais cujo ensino-aprendizagem seguiria uma abordagem interdisciplinar;
- b. Organizar sessões de discussão de exercícios de Projeto em que fossem convocados, para além dos arquitetos e

¹² Esta foi uma experiência piloto levada a cabo pela coordenação do 4º ano de Arquitetura e que envolveu vários docentes e unidades curriculares. O objetivo passou por convocar unidades curriculares, como Sociologia Urbana, Teoria do Lugar e outras, de modo a “informar o projeto nas fases previstas”, nomeadamente no projeto urbano para a Trafaria.

urbanistas, docentes de outras áreas disciplinares (Tecnologias, Desenho, Ciências Sociais, etc.), nas quais se apresentaria e discutiria o “olhar” de cada uma face a aspetos relacionados com o projeto de Arquitetura e Urbanismo;

c. Construir projetos de investigação sobre temas que permitissem intersectar vários olhares e perspectivas de análise numa lógica inter, e, até mesmo, transdisciplinar;

d. Organizar colóquios, conferências e seminários sobre temas de fronteira, que cruzassem os saberes dos arquitetos, urbanistas e cientistas sociais.

Por último, registre-se que temos vindo a traçar uma trajetória de aproximação paulatina, conquanto segura, entre disciplinas que habitualmente não dialogavam entre si em contexto de ensino-aprendizagem. Concretamente, organizámos em 2011 um evento¹³ que se desdobrou em vários momentos de discussão inter e multidisciplinar, com um impacto transformador nas nossas práticas, na medida em que permitiu criar uma revista (*Revista Espaços Vividos, Espaços Construídos: estudos sobre a cidade*) e editar uma obra coletiva (Mendes et al., 2027), o que proporcionou, por um lado, aprofundar este diálogo inicial e criar uma rede de colaboração entre docentes, alunos e investigadores; e, por outro, criar um projeto editorial interdisciplinar entre académicos (da Arquitetura, Urbanismo, Design e Ciências Sociais) e não-académicos que se preocupam com a análise da relação entre espaço e sociedade, proporcionando-se a disseminação sistemática de textos científicos e pedagógicos marcados por uma grande diversidade teórica, metodológica e em termos de referenciais empíricos (nos planos nacional e internacional), o que tem possibilitado o questionamento e discussão em torno de novas e outras formas de fazer Arquitetura e fazer cidade.

Referências bibliográficas

- AUGÉ, Marc – *Fictions fin de siècle suivi de Que se passe-t-il?* Paris: Fayard, 2000. ISBN: 2213607885.
- BANDEIRINHA, José António – *O Processo SAAL e a Arquitectura no 25 de Abril de 1974*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2007. ISBN: 978-972-8704-76-6.
- EGREJA, Catarina – *O ensino da sociologia em cursos superiores de outras áreas de formação: a perspectiva de docentes e diretores*. *Sociologia: Problemas e Práticas* [em linha]. 82 (2016), p. 125-143. [Consult. 1 jan. 2021]. Disponível em: <https://journals.openedition.org/spp/2534>. ISSN: 2182-7907.
- FERRÃO, João – *A Cidade como Agitação Social. Pedido de Ajuda de um Geógrafo aos Colegas das Ciências Sociais*. *Cidades, Comunidades e Territórios*. Lisboa. ISSN: 2182-3030. 8 (2004), p. 111-117.

13 Em alusão a um primeiro evento e momento, ou seja, o Seminário *Arquitetura e Sociedade: espaços vividos e espaços construídos*, realizado a 5 de maio de 2011, na Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa, replicado na Faculdade de Arquitectura do Porto, e um segundo momento, *Seminário Sociedade e Arquitectura: Formação, Investigação e Projeto*, que se realizou a 26 de maio de 2011, na FAUTL.

- FERREIRA, Vítor Matias – Ao Reencontro do Tempo. Lisboa: Predicada, 2015. ISBN: 9898803045.
- FIGUEIRA, Jorge – Nuno Portas, Hestnes Ferreira, Conceição Silva: Sobressaltos em Lisboa, anos 1960. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [em linha]. 91 (2010). p. 77-89 [Consult. 24 jan. 2021]. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/4166>. ISSN: 2182-7435.
- FREITAG, Michel – *Arquitectura e Sociedade*. Lisboa: D. Quixote, 2004. ISBN: 972-20-2746-8.
- MACHADO, F. Luís – *Sociologia em Portugal: Da pré-história à institucionalização avançada*. Porto: Edições Afrontamento, 2020. ISBN: 9789723617924.
- MENDES, Maria Manuela; SÁ, Teresa – Interdisciplinary relations between social sciences and architecture: Tensions, ambiguities and complementarities. In MENDES, Maria Manuela; SÁ, Teresa; CABRAL, João (eds.) – *Architecture and the Social Sciences. Inter and Multidisciplinary Approaches between Society and Space*. Netherlands: Springer, 2017. ISBN: 3319534769. p. 33-49.
- MENDES, Maria Manuela; SÁ, Teresa; CABRAL, João (eds.) – *Architecture and the Social Sciences. Inter and Multidisciplinary Approaches between Society and Space*. Netherlands: Springer, 2017. ISBN: 3319534769.
- MONIZ, Gonçalo Esteves de Oliveira do Canto – *Ensino Moderno da Arquitectura. A Reforma de 57 e as Escolas de Belas-Artes em Portugal (1931-69)*. Coimbra: Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, 2011. Tese de Doutoramento.
- PEREIRA, Gaspar Martins – SAAL: um programa de habitação popular no processo revolucionário. *História: Revista da FLUP*. ISSN 0871-164X. 4: 1 (2014), p. 13-31.
- PINTO, José Madureira – Formação, tendências recentes e perspectivas de desenvolvimento da sociologia em Portugal. *Sociologia: Problemas e Práticas*. Lisboa. ISSN: 0873-6529. 46 (2004), p. 11-31.
- PORTAS, Nuno – As ciências humanas na renovação da formação do Arquitecto? *Análise Social*. Lisboa. ISSN: 00032573. 3: 12 (1965), p. 517-525.
- REMY, Jean; VOYÉ, Liliane – *La ville et l'urbanisation*. Paris: Duculot, 1974. ISBN: 2801100080.
- SEDAS NUNES, Adérito – Materiais para uma experiência pedagógica: Sobre o problema do conhecimento nas ciências sociais. *Análise Social*. Lisboa. ISSN: 00032573. 9: 35/36 (1972), p. 790-856.
- SEDAS NUNES, Adérito – Histórias, uma história e a História: Sobre a origem das modernas Ciências Sociais em Portugal. *Análise Social*. Lisboa. ISSN: 00032573. 24: 100 (1988), p. 11-55.
- SENNETT, Richard – *La ville à vue d'oeil*. Paris: Plon, 1992. ISBN: 2259023959.
- SIGNORELLI, Amalia; CANIGLIA, Constanza – Une expérience de didactique interdisciplinaire in progress. in VILLANOVA, Roselyne de (dir.) – *Conjuguer la Ville. Architecture, Anthropologie, Pédagogie*. Paris: L'Harmattan, 2007. ISBN: 2296038891. p. 133-147.
- VIEIRA DE ALMEIDA, Pedro – Da Utilidade Social da Arquitectura. *Análise Social*. Lisboa. ISSN: 00032573. 2: 6 (1964), p. 237- 248.

- Receção: 12.06.2021

- Aprovação: 07.10.2021

Fornecer leituras sociológicas da realidade: prática pedagógica da sociologia no ensino de não sociólogos

SANDRA GOMES *

IPAM- Instituto Português de Administração de Marketing do Porto

Resumo

O presente artigo relata uma experiência pedagógica de ensino de uma área de conhecimento interdisciplinar, Comportamento Organizacional, lecionada por uma socióloga a estudantes não sociólogos. Procurou-se refletir sobre a forma como a aprendizagem colaborativa pode potenciar a apreensão e aplicação de conhecimentos no ensino superior. A responsabilidade social das organizações foi o tema escolhido para a exemplificação do caso em estudo. Foi realizado um inquérito aos estudantes antes do início da lecionação dos conteúdos e após a conclusão dos mesmos. Os estudantes valorizaram de forma positiva essencialmente a possibilidade de aplicação dos conhecimentos a um problema real de uma organização.

Palavras-chave: prática pedagógica, sociologia, responsabilidade social das organizações, aprendizagem colaborativa.

Abstract

Providing sociological readings of reality: pedagogical practice of sociology in teaching non-sociologists

This article reports on a pedagogical teaching experience in an interdisciplinary area of knowledge, Organisational Behaviour, taught by a sociologist to non-sociologist students. We sought to reflect on how collaborative learning can enhance the acquisition and application of knowledge in higher education. The social responsibility of organisations was the theme chosen to illustrate the case under study. A survey was carried out before the beginning of the teaching experience and after its completion. Students positively valued the application of knowledge to a real organisational problem.

Keywords: pedagogical practice, sociology, social responsibility of organisations, collaborative learning.

Resumé

Offrir des lectures sociologiques du réel : pratique pédagogique de la sociologie dans l'enseignement des non-sociologues

Cet article rend compte d'une expérience d'enseignement pédagogique dans un domaine interdisciplinaire de connaissances - Comportement organisationnel - enseignée par une sociologue à un groupe d'étudiants non-sociologues. Nous avons cherché à réfléchir à la manière dont l'apprentissage collaboratif peut améliorer l'acquisition et l'application des connaissances chez les étudiants de l'enseignement supérieur. La responsabilité sociale des organisations a été le thème choisi pour illustrer le cas à l'étude. Une enquête auprès des étudiants a été réalisée avant le début de l'enseignement des contenus et après son achèvement. Les étudiants ont évalué positivement l'application des connaissances à un problème réel dans une organisation.

Mots-clés: pratique pédagogique, sociologie, responsabilité sociale des organisations, apprentissage collaboratif.

Introdução

Este artigo pretende dar conta de uma experiência pedagógica desenvolvida por uma socióloga no exercício da sua função de docência numa instituição que forma futuros profissionais na área da gestão. Não se pretende elaborar um ensaio teórico sobre a prática pedagógica do ensino superior de sociologia, mas sim partilhar de forma transparente uma experiência pessoal e pedagógica concreta.

Esta experiência pedagógica situa-se no âmbito de uma unidade curricular interdisciplinar, não especificamente de sociologia, mas que sendo lecionada por uma socióloga incorpora uma perspetiva sociológica na sua abordagem. A unidade curricular em questão é Comportamento Organizacional e o tema específico que aqui é tratado versa a Responsabilidade Social das Organizações (RSO).

Existem vários estudos prévios que abordam experiências pedagógicas de ensino de sociologia em escolas de gestão (Duarte, 2009; Vidal, 2010; Baecker, 2016), contudo existe alguma escassez no que respeita à experiência de sociólogos em práticas pedagógicas aplicadas a áreas do conhecimento mais interdisciplinares.

O ensino de sociologia direcionado a futuros não sociólogos configura algumas particularidades e alguns desafios adicionais (Gomes, 2004). A Sociologia pode ajudar a formar melhores gestores, capazes de pensamento

crítico e de um olhar para a realidade social de forma reflexiva, desenvolvendo “explicações para um mundo já explicado” (Giddens, 1992).

Ir-se-á fazer um enquadramento da experiência e da prática pedagógica, procurando intercalar com breves referências de sustentação teórica. Este texto não pretende ter a estrutura tipo de um artigo académico tradicional. Tem, assim, como objetivo apresentar um relato de uma experiência pedagógica que pelos resultados obtidos acredita-se poder ser replicado em outros contextos. Poderá funcionar também como um alerta de que este tema deve entrar seriamente na agenda dos sociólogos de forma a existir um olhar sociológico sobre a RSO, quer ao nível da investigação, quer do ensino.

Este artigo subdivide-se em três partes: inicialmente faz-se um enquadramento do contexto onde decorre a experiência pedagógica; na segunda parte procede-se a uma descrição da experiência pedagógica, do planeamento das sessões e dos instrumentos pedagógicos utilizados, enquadrados num quadro de aprendizagem colaborativa; por fim apresentam-se os resultados dos inquéritos realizados aos estudantes: o primeiro inquérito realizado antes das sessões em que se avaliou o grau de conhecimento e sensibilidade para o tema da responsabilidade social organizacional, e o segundo inquérito, pós-módulo, destinava-se a avaliar o desenvolvimento dos conhecimentos, bem como a própria experiência pedagógica utilizada.

De acordo com o Primeiro Inquérito às Práticas Profissionais dos Diplomados em Sociologia (APS, 2013), pelo menos 40% dos sociólogos desenvolvia a sua atividade no setor da educação e investigação, pelo que importa partilhar experiências pedagógicas variadas para que se possa replicar potenciais boas práticas.

1. Relato de uma experiência na primeira pessoa

“A primeira tarefa do professor de sociologia é fazer com que os alunos questionem o que eles normalmente consideram garantido” (Laz, 2020, p. 57).

Ensinar é um ato político (Apple, 2006), e como tal importa enquadrar o contexto histórico e social. Não é indiferente praticar o ensino de sociologia em instituições que formem ou não sociólogos.

Na instituição objeto da experiência pessoal aqui relatada, a sociologia foi perdendo lugar de destaque e passou a viver escondida com nomes mais abrangentes mas que, com a manutenção de docentes com formação em sociologia, se foi impondo através de outras máscaras¹. O olhar sociológico e os conteúdos

¹ De igual forma, foram já anteriormente identificados problemas de legitimação da afirmação da Sociologia nas instituições de ensino de não sociólogos (Esteves, 2004; Egreja, 2014; Egreja, 2016).

que visam conhecimento sociológico existem e afirmam-se em unidades curriculares distintas, infelizmente nenhuma delas com o nome de sociologia.

Poder-se-ia abordar neste contexto várias práticas pedagógicas em diferentes unidades curriculares nesta instituição, algumas delas bem mais relacionadas explicitamente com a sociologia enquanto campo do saber. Exemplos como a diversidade cultural, o relativismo cultural, a socialização de género, os modelos de caracterização das culturas, o consumo simbólico, a estrutura de classes e o seu impacto no consumo, são temas bastante trabalhados e debatidos nesta instituição na formação de futuros profissionais.

A lecionar há mais de 20 anos na mesma instituição o percurso da autora foi repleto de aprendizagens. Iniciou-se com a constatação de um choque cultural inicial entre a cultura sociológica existente, decorrente do processo de socialização da licenciatura e mestrado na área científica da Sociologia, e a cultura de uma escola na área da gestão. Durante algum tempo o sentimento era o de fazer parte de um corpo estranho, sentimento partilhado com outros sociólogos em escolas de gestão noutros contextos culturais (Duarte, 2009).

A Sociologia como campo do saber em território de formação de gestores foi-se impondo e foi construindo a sua própria identidade. Foi necessário muito trabalho interdisciplinar e muita aprendizagem de saberes da área da gestão para que a Sociologia se fosse afirmando como uma ciência social que, efetivamente, pode ajudar a construir significados e desenvolver abordagens sistémicas, compreensivas e úteis (já para não dizer imprescindíveis) ao trabalho de um gestor de marketing. À medida que ia aumentando o conhecimento sobre a área científica de acolhimento, mais facilmente foi possível falar de Sociologia a partir das suas abordagens, dos seus problemas e das suas necessidades. E a voz da sociologia foi-se conseguindo impor e ouvir. Não deixando de ser uma socióloga, com uma “bagagem epistemológica” (Duarte, 2009) própria a fazer leituras sociológicas nesta aproximação às ciências empresariais, esta tornou-se útil na sala de aula e irá certamente ser fundamental no mercado de trabalho e no exercício da cidadania dos estudantes.

2. Enquadramento da prática pedagógica

A prática pedagógica que é partilhada neste contexto enquadra-se numa Unidade Curricular (UC) denominada Comportamento Organizacional, lecionada numa instituição privada portuguesa de ensino superior politécnico. O módulo em questão denomina-se Ética e Responsabilidade Social nas Organizações. Não sendo uma UC, nem um módulo, especificamente de Sociologia, é ministrada por uma socióloga, usando as ferramentas teóricas e metodológicas da Sociologia.

Esta UC é dividida em aulas teóricas (1 hora semanal), meramente expositivas e interrogativas sobre os conteúdos teóricos programados, e em aulas

teórico-práticas (2 horas semanais), em que se pressupõe um trabalho mais aplicado à realidade e que permita uma maior concretização dos conteúdos lecionados previamente.

Estando enquadrada na área científica de Ciências Sociais e Humanas, esta UC pretende que os estudantes construam uma compreensão deste fenómeno social total – a Responsabilidade Social das Organizações (RSO) – que rompa com alguns apriorismos decorrentes do senso comum e os faça refletir criticamente sobre a realidade social.

Existem alguns artigos que apontaram previamente instrumentos pedagógicos para o ensino do tema da RSO em cursos de gestão (Rendtorff, 2015; Brinkmann, 2019), contudo esta área do conhecimento permanece ainda subinvestigada.

De acordo com Blanco (2010), existe uma escassez de investigação na área da sociologia sobre o tema da responsabilidade social. Que conhecimento difundem os sociólogos sobre RSO? Este autor concluiu que existia “um tímido interesse despertado para a responsabilidade social das empresas dentro do âmbito específico da sociologia” (Blanco, 2010, p. 590). Segundo o mesmo autor, a Sociologia como ciência pode/deve realizar importantes contribuições a três níveis para um melhor conhecimento sobre responsabilidade social das empresas: nível teórico (investigação sobre RSO), aplicado (colaboração no desenho de planos estratégicos e operacionais de RSO) e institucional através das suas representações académicas e institucionais (elaboração de propostas e normas) (Blanco, 2010, p. 590). Nesta UC em particular são trabalhados os níveis teórico e aplicado, na medida em que os estudantes têm de desenvolver um conhecimento mais aprofundado sobre o tema e devem aplicá-lo a uma organização (através de um diagnóstico e plano de ação).

Foi esta a motivação para a escolha desta UC, e deste módulo em concreto, para partilha neste artigo. Poderá funcionar também como um alerta de que este tema deve entrar seriamente na agenda dos sociólogos de forma a existir um olhar sociológico sobre a RSO, quer ao nível da investigação, quer do ensino.

De acordo com as Nações Unidas, uma interessante matriz de princípios, envolvendo três abordagens, deve ser considerada no desenvolvimento de conteúdos com foco na RSO: uma perspetiva macro do conhecimento do desenvolvimento sustentável; uma perspetiva meso de responsabilidade organizacional, segundo a qual todas as organizações têm a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento sustentável; e, finalmente, uma perspetiva micro de responsabilidade pessoal, em que os indivíduos têm a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento sustentável (United Nations, 2015). Estes princípios foram tidos em conta na construção dos conteúdos e na sua operacionalização nesta UC.

Nas aulas teóricas foram abordados os seguintes conteúdos: conceito de responsabilidade social e de desenvolvimento sustentável; as dimensões da responsabilidade social; contexto socio-histórico de surgimento e desenvolvimento do tema e tendências futuras; algumas referências de enquadramento; os objetivos de desenvolvimento sustentável das Nações Unidas, Global Compact, SA8000, ISO 26000; metodologia de envolvimento de stakeholders e a importância das redes de parceria; e, por fim, a gestão da ética nas organizações.

Este conteúdo programático é avaliado no teste de avaliação e igualmente no desenvolvimento de um trabalho prático de grupo, realizado em dois meses do semestre. Este trabalho traduz-se na realização de um diagnóstico à responsabilidade social de uma empresa e no desenvolvimento do respetivo plano de intervenção.

Tal como defendido previamente por vários autores (Pedersen, 2010), os estudantes valorizam aprendizagens que façam uma aplicação da teoria à realidade. Muitos estudantes têm manifestado alguma frustração com a teoria quando esta se mantém unicamente num plano mais abstrato. A aplicação de ferramentas de aprendizagem ativa (active learning) no ensino superior, assente numa perspetiva construtivista sobre a aquisição de conhecimento, não sendo um tema novo, tem revelado excelentes resultados. Alguns estudos têm sido publicados com a aplicação da aprendizagem ativa e colaborativa à área científica de sociologia (Mayberry, 1998; Pederson, 2010; Tolich et al., 2017). De acordo com Pederson (2010), a aprendizagem colaborativa, com a sua relação com a aprendizagem ativa, torna-se um “caminho promissor para o ensino da teoria sociológica”.

As abordagens centradas na aprendizagem colaborativa (collaborative learning) e aprendizagem baseada em projetos (project based learning) reestruturam o ambiente educativo no qual os estudantes aprendem. A aprendizagem centra-se no trabalho de grupo, definição de problemas, pesquisa de informação, interpretação de resultados e partilha de conclusões (Pederson, 2010; O'Donnell e Hmelo-Silver, 2013; Loes e Pascarella, 2017). Acredita-se que esta metodologia fomenta competências importantes nos estudantes, nomeadamente a reflexão, reflexividade e pensamento crítico, o que lhes permite ir para além de uma descrição do fenómeno organizacional (Duarte, 2009).

Já vários anos antes DiTomaso (1986) referia que as experiências pedagógicas experienciais, inicialmente mais prevalentes nas escolas de gestão do que nas de sociologia, eram um fator potenciador de um maior nível de satisfação dos estudantes.

O trabalho de grupo desenvolve, nos estudantes, competências interpessoais fundamentais e responsabiliza-os pela participação nas atividades desenvolvidas nas aulas.

Este trabalho tem uma ponderação na nota final de 25% e é desenvolvido em grupos constituídos, no máximo, por 5 elementos. Cada turma possui, em

média, cerca de 6 grupos. Existe atualmente na instituição um total de sete turmas. No momento final de apresentação e defesa dos trabalhos pelos grupos é realizado um exercício de auto e heteroavaliação que permite, juntamente com a avaliação contínua feita pela docente ao longo das sessões de acompanhamento dos trabalhos, enquadrar classificações diferenciadas para cada elemento do grupo.

Em termos dos objetivos deste trabalho, destacam-se: 1. Efetuar um diagnóstico de responsabilidade social da empresa em estudo, a partir dos conteúdos teóricos desenvolvidos em aula; 2. Compreender as especificidades da responsabilidade social no setor em estudo, a partir de pesquisa de artigos científicos sobre o tema; 3. Identificar, a partir da utilização da ferramenta de benchmarking, as boas práticas de responsabilidade social neste setor, a nível nacional e internacional; 4. Identificar área(s) de intervenção prioritária(s) na empresa em estudo; 5. Elaborar uma proposta de intervenção ao nível de responsabilidade social sustentada no diagnóstico.

A planificação simplificada das **sessões práticas** encontra-se explicada no quadro seguinte. É fundamental o trabalho desenvolvido pelos grupos com o apoio do docente ao longo das semanas. Após um primeiro trabalho de pesquisa e de recolha de informação sobre o caso em estudo, é importante que os estudantes tenham contacto direto com a organização, que poderá relatar na primeira pessoa as suas práticas ao nível da responsabilidade social e quais os desafios que considera existir. No final, são selecionados alguns grupos para apresentação dos seus trabalhos à organização, sendo que esta elege, depois, o melhor trabalho, sendo entregue um certificado e um pequeno prémio de participação a cada elemento.

Tabela 1 – Planeamento das aulas práticas de apoio ao trabalho

Sessão 1	Elaboração de um inquérito de avaliação das perceções e conhecimentos prévios sobre o tema da responsabilidade social. Utilização da ferramenta <i>Mentimeter</i> para construção de nuvens de palavras de significados. Apresentação do Guia do trabalho prático e da empresa em estudo. Início dos trabalhos de grupo. Pesquisa sobre empresa e sobre o setor em questão
Sessão 2	Continuação da pesquisa feita e apoio docente com palavras-chave de apoio à pesquisa e explicação de algumas particularidades setoriais ao nível da responsabilidade social
Sessão 3	Seminário com a empresa em questão. Se possível, visita às suas instalações.
Sessão 4	Explicação da ferramenta de <i>benchmarking</i> . Início do trabalho de pesquisa de boas práticas de responsabilidade social nacionais e internacionais. Acompanhamento do docente aos diferentes grupos. Cada grupo elege um porta-voz e expõe as conclusões do trabalho realizado e das dúvidas tidas pelo grupo até ao momento
Sessão 5	Continuação do trabalho de pesquisa das boas práticas. Eleição das melhores práticas para construção das tabelas de boas práticas de responsabilidade social.
Sessão 6	Identificação dos pontos a melhorar. Trabalho de acompanhamento dos grupos pelo docente. Cada grupo elege um porta-voz e expõe as ideias do grupo e das dúvidas existentes
Sessão 7	Defesa dos trabalhos junto do docente. Inquérito de avaliação de conhecimento pós-formação.
	Avaliação dos trabalhos e envio do respetivo <i>feedback</i> aos estudantes. Seleção dos melhores trabalhos para apresentação à empresa
Sessão 8	Apresentação dos melhores trabalhos à empresa e atribuição de prémio e certificado ao melhor trabalho

Existem poucos estudos empíricos que investigam a importância de diferentes metodologias para desenvolver as competências de RSO dos estudantes, sob o ponto de vista destes. Com o objetivo de compreender de que forma as ferramentas pedagógicas tiveram impacto no desenvolvimento de competências dos estudantes, foi realizado um estudo que pode ser consultado de forma mais pormenorizada em Gomes et al. (2020). Foram inquiridos 154 estudantes num universo total de 220. A elevada taxa de resposta ficou a dever-se ao facto de os inquéritos terem sido administrados no decurso das aulas da UC em questão.

Os inquéritos foram administrados em dois momentos diferentes: antes e após estes conteúdos terem sido ministrados e trabalhados com os estudantes. O primeiro inquérito destinava-se a aferir o grau de conhecimento dos estudantes sobre RSO previamente à sua experiência letiva e o segundo permitiu fazer a avaliação, quer dos conhecimentos desenvolvidos, quer da própria experiência pedagógica utilizada no decorrer nas sessões.

O primeiro questionário foi realizado antes do início da exposição dos conteúdos, e foi feito em aula presencial, no início de março de 2020. Devido à situação pandémica que surgiu em meados de março 2020, o segundo momento foi adaptado para o ambiente online, após a abordagem do conteúdo teórico e antes da avaliação individual. Esse segundo momento ocorreu em final de abril de 2020.

O questionário foi composto principalmente por questões abertas, o que permitiu aos estudantes responderem de forma aberta e inspirar a sua autoexpressão e riqueza de detalhes. Além disso, a fim de avaliar o conhecimento dos estudantes, foi pedido que projetassem mapas cognitivos úteis para representar as noções concretas e teóricas sobre RSO, resumindo palavras que os estudantes relacionavam com as diferentes dimensões. O uso de mapas cognitivos é extremamente relevante, por um lado, para avaliar as representações sobre os conceitos e, por outro lado, para avaliar as perceções dos estudantes sobre como organizam o conhecimento nas suas estruturas cognitivas (Lourdel et al., 2007).

As respostas às questões abertas foram codificadas e categorizadas de acordo com os temas emergentes, relacionados com as categorias anteriores abordadas nas aulas teóricas. Os mapas cognitivos, por sua vez, foram explorados por meio de técnicas de análise de conteúdo, utilizando o número de palavras e a qualidade da proposição, ou seja, que palavras ou expressões foram identificadas como corretas, conforme utilizado por alguns autores (Yin et al., 2005). O número e o tipo de palavras associadas a cada dimensão permitem avaliar se as dimensões foram aprendidas corretamente pelos estudantes.

3. Apresentação dos resultados de avaliação da experiência pedagógica

A maioria dos estudantes inquiridos foi do sexo feminino, embora a distribuição por género seja bastante equitativa. Em termos de idade, os estudantes tinham, em média, 20 anos, variando entre 18 e 40 anos. A maioria dos estudantes tinha entre 18 e 20 anos (66%), e mais de metade possuía algum tipo de experiência profissional.

Tabela 2. Caracterização dos estudantes inquiridos

	Sexo (%)		Idade (%)				Experiência profissional (%)	Amostra
	F	M	18-20	21-25	26-30	30-40	Sim	
1º Inquérito	53.9	46.1	66.2	14.3	4.5	3	55.8	154
2º Inquérito	59.8	40.2	66.7	28.5	2.3	2.2	50.6	87

O conhecimento sobre RSO foi avaliado por meio de uma pergunta aberta “O que considera ser a Responsabilidade Social das Organizações? Explique pelas suas próprias palavras, desenvolvendo o máximo que conseguir”.

O primeiro inquérito revelou que a maioria dos estudantes está essencialmente focada na dimensão social interna e externa da RSO e cerca de 29% referem aspetos relacionados com a dimensão ambiental. Sublinhe-se que 4,5% dos estudantes não conseguiram dar qualquer tipo de definição.

Tabela 3. Conhecimento sobre RSO (% de referências)

	1º Inquérito (antes)	2º Inquérito (após)	Variação
Dimensão Económica	8.4	39.1	+30.7
Dimensão Social Interna	53.9	86.2	+32.3
Dimensão Social Externa	66.9	86.2	+19.3
Dimensão Ambiental	29.2	51.7	+22.5
Visão estratégica da RSO	0	13.8	+13.8
Gestão de impactos negativos	2.6	4.6	+2
Não faz ideia	4.5	3.4	-1.1

Após a frequência do módulo de RSO, uma percentagem significativa de estudantes conseguiu fazer referências concretas às diferentes dimensões, com destaque para a dimensão social interna e externa (86%) e também referências à dimensão ambiental (52%). Em termos de variação, destaca-se o aumento das referências à dimensão social interna (+32%) e à dimensão económica (+31%). Esta análise revela que os estudantes, mesmo sem terem realizado um estudo

autônomo para a avaliação individual através de uma prova escrita sobre estes conteúdos, apresentam uma melhoria dos seus conhecimentos e uma maior abrangência ligada às categorias definidas no conceito de Responsabilidade Social.

Antes do módulo, apenas 20% dos estudantes conheciam ou tinham ouvido falar sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS) (Agenda 2030). Dos estudantes que relataram saber ou ter ouvido falar, apenas 7% revelaram, numa questão aberta, conhecimento real sobre os ODS, sendo que 25% não denotaram ter conhecimento algum. Após a experiência de aprendizagem, 62% dos estudantes demonstraram saber algo sobre os ODS e deram uma explicação considerando os 17 Objetivos Globais, bem como alguns exemplos de tais objetivos. A percentagem de estudantes que não revelam nenhum conhecimento sobre os ODS diminuiu 16,3%.

Tabela 4. Conhecimento sobre os ODS (2030)

	1º Inquérito (antes)	2º Inquérito (após)	Variação
Definição revela conhecimento	7,1	62,3	+55,2
Definição revela conhecimento parcial	67,9	29	-38,9
Definição não revela conhecimento	25,0	8,7	-16,3

Foram utilizados mapas conceituais para avaliar as representações de RSO dos estudantes em relação às dimensões da RSO. No primeiro inquérito, os estudantes foram solicitados a desenhar palavras relacionadas com cada dimensão numa folha de papel fornecida pela docente. No segundo inquérito, como foi administrado online pelas razões explicadas acima, os estudantes tiveram de preencher os mapas usando o computador, ou desenhar à mão e fazer o upload do ficheiro. As Figuras 1 e 2 exemplificam dois mapas conceituais no primeiro e no segundo momento.

Figura 1 Exemplo de mapa conceptual – 1º inquérito

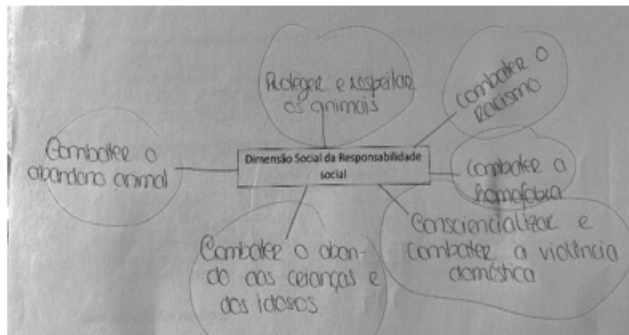


Figura 2. Exemplo de mapa conceptual – 2º inquérito



Conforme explicado acima, a análise dos mapas cognitivos foi desenvolvida a partir da quantidade de conceitos que os estudantes conseguiram identificar e a sua correção. A análise do número de palavras nessas categorias permite verificar se o conceito de RSO foi bem compreendido pelos estudantes e traduzido em ideias mais concretas. Os estudantes em ambos os inquéritos revelaram mais dificuldades em associar palavras à dimensão económica. No primeiro inquérito, 20% a 26% dos estudantes não conseguiram associar nenhuma palavra a nenhuma das dimensões de RSO. A dimensão em que os estudantes parecem adicionar mais palavras foi a dimensão social, seguida da dimensão ambiental e, por último, a dimensão económica. O número médio de palavras relacionadas é bastante baixo (entre 2,6 e 2,3). A dimensão económica, com menor número de associações de palavras, é também a que apresenta o menor número de palavras corretamente associadas.

Analisando o efeito das experiências formativas nos mapas cognitivos dos estudantes, verificamos que as palavras associadas a todas as dimensões efetivamente aumentaram. A percentagem de estudantes que não conseguiram

associar palavras às dimensões diminuiu consideravelmente – entre 10,5 e 8,1%.

Tabela 5. Análise de mapas conceptuais

	1º Inquérito (antes)			2º Inquérito (após)		
	Total palavras	Corretas (Media)	Nenhuma palavra (%)	Total palavras	Corretas (Media)	Nenhuma palavra (%)
Dimensão Social	2,6	2,89	25,3	4,48	4,53	8,1
Dimensão ambiental	2,45	2,66	20,1	3,95	4,24	8,1
Dimensão Económica	2,33	1,74	26	3,47	3,13	10,5

As questões abertas avaliaram como os estudantes consideram o seu próprio papel como cidadãos socialmente responsáveis.

Em relação aos comportamentos que estes poderiam ter como cidadãos socialmente responsáveis, o impacto da formação parece ser maior, como era expectável. Os estudantes revelaram ter aumentado o seu leque de possibilidades de se comportarem socialmente, como cidadãos, de forma mais responsável, o que parece ser positivo.

O inquérito pré-módulo realizado destacou a dimensão social, em que muitos estudantes relataram que gostariam de fazer mais trabalho voluntário (43%), bem como a dimensão ambiental (39%), com muitos deles a indicarem que poderiam começar a fazer mais reciclagem e usar o carro menos vezes. Sublinhe-se a percentagem de estudantes que referiram não saber como serem mais responsáveis socialmente como cidadãos (23,4%). No segundo inquérito, a percentagem de estudantes que afirmam não saber o que fazer desce para 4,6% (variação de -19%). Assim, ao que parece, a experiência de aprendizagem abriu o seu “máximo de consciência” para outras formas de exercer o papel de cidadãos em prol do desenvolvimento sustentável, o que é bastante interessante e positivo.

Neste inquérito pós-módulo, as dimensões socio-ambientais também foram mais citadas, com percentagens acima de 50%. É também interessante notar o aumento das referências a comportamentos relacionados com a dimensão económica (+ 14,4%). Alguns comportamentos associados a esta dimensão lidam com o papel dos estudantes como consumidores mais conscientes.

No inquérito pós-módulo, os estudantes foram convidados a avaliar cada uma das suas experiências de aprendizagem para desenvolver as competências sobre RSO (Tabela 6). Em geral, os estudantes avaliaram todos os itens com médias superiores a 4 (1-5). A experiência de trabalhar com um caso real de empresa foi a mais bem avaliada (4,82).

Tabela 6. Avaliação dos estudantes sobre a importância de cada uma das experiências de ensino para o seu conhecimento sobre RSO

Tabela 6. Avaliação dos estudantes sobre a importância de cada uma das experiências de ensino para o seu conhecimento sobre RSO

	M (1-5)
Trabalho de grupo sobre um caso real	4.82
Aulas práticas	4.72
Aulas teóricas	4.53
Sessão de trabalho com a empresa para esclarecimento de dúvidas	4.18
Seminário com a empresa	4.16

Uma análise comparativa de médias foi realizada usando o T-TEST. As estudantes do sexo feminino revelam avaliações mais elevadas em geral. Existem diferenças estatisticamente significativas em três das experiências de aprendizagem: 'Importância das aulas práticas' ($p = 0,045$), que as estudantes do sexo feminino avaliam mais positivamente ($M = 4,81$) do que os estudantes do sexo masculino ($M = 4,6$); 'Importância do trabalho em grupo em casos reais de RSO', mais valorizado pelas estudantes do sexo feminino ($M = 4,9$) do que pelos estudantes masculinos ($M = 4,69$) ($p = 0,010$) e 'Briefing da empresa' ($p = 0,04$), em que as estudantes ($M = 4,29$) também avaliam melhor do que os estudantes do sexo masculino ($M = 3,97$)

Conclusões

Este artigo analisou o caso de uma disciplina específica – Comportamento Organizacional – que inclui um módulo sobre Responsabilidade Social das Organizações. A opção pela escolha de uma UC transdisciplinar, lecionada por uma socióloga, focou-se na prática pedagógica que se considerou poder ser interessante para partilha e não em conteúdos teóricos especificamente de Sociologia.

Da avaliação efetuada em dois momentos distintos, concluiu-se que o nível de conhecimento dos estudantes sobre RSO anterior à experiência de ensino era, em geral, bastante baixo. Os estudantes revelaram mais associações com as dimensões sociais externas e ambientais da RSO. Porém, ao analisar os mapas cognitivos, foi possível reconhecer que o leque de palavras associadas a cada uma das dimensões foi bastante redutor, mesmo na dimensão ambiental, contrariando diversos estudos segundo os quais a geração Z apresentaria maior nível de preocupação ambiental (Finisterra do Paço e Raposo, 2019).

O enfoque da UC foi propositadamente centrado nas questões de responsabilidade social nos contextos organizacionais, pelo que o efeito formação revelou-se maior nas questões relacionadas com estes aspetos e menos evidente nas questões relacionadas com as responsabilidades sociais pessoais. Em relação ao comportamento dos estudantes como cidadãos socialmente responsáveis, apesar da variação positiva verificada, esperava-se que a gama de comportamentos identificados como socialmente

responsáveis fosse maior, o que não aconteceu. Esta conclusão dá pistas para futuras edições do módulo de RSO, onde os comportamentos socialmente responsáveis dos cidadãos devem ser mais abordados e discutidos.

A avaliação feita pelos estudantes a esta UC no final do semestre, no inquérito de avaliação desenvolvido pela instituição de ensino, foi bastante positiva: avaliação global da UC: 9,6 (em 10). A avaliação dos métodos pedagógicos foi de 9,33 (em 10). O que denota a satisfação geral dos estudantes quanto a esta metodologia pedagógica e processo de aprendizagem dos conteúdos ministrados.

No que diz respeito à avaliação dos estudantes sobre as diferentes experiências de ensino, a possibilidade de trabalhar com casos reais, é, sem dúvida, um fator motivador para a aprendizagem. A metodologia de aprendizagem de resolução de problemas deve ser reforçada no ensino de conteúdos relacionados com a RSO (graduação ou pós-graduação).

Referências bibliográficas

- BAECKER, Dirk – A sociology of management in management education. In STEYAERT, Chris; BEYES, Timon, PARKER, Martin (eds.) – *The Routledge Companion to Reinventing Management Education*. London: Routledge, 2016. ISBN: 9780415727372. p. 107-120.
- BLANCO, Antonio – Las aportaciones de la sociología española a la responsabilidad social empresarial. *Revista Internacional de Sociología* [em linha]. 68: 3 (2010), p. 577-602 [consult. 21 mar. 2021]. Disponível em: <https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revint-sociologia/article/view/345/352>. ISSN: 1988-429X.
- BRINKMANN, Johannes – The potential use of sociological perspectives for business ethics teaching. *Journal of Business Ethics* [em linha]. 156: 1 (2019), p. 273-287 [consult. 21 mar. 2021]. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10551-017-3636-x.pdf>. ISSN: 1573-0697.
- CASTELO, Branco Manuel – Economic-Sociological Perspectives on CSR. In: IDOWU, Samuel O.; CAPALDI, Nicholas; ZU, Liangrong; DIAS-GUPTA, Amanda (eds) – *Encyclopedia of Corporate Social Responsibility*. Berlin: Springer, 2013. ISBN: 978-3-642-28087-0. p. 903-909.
- DITOMASO, Nancy – Sociologists Teaching in Business Schools: Prospects and Opportunities. *Clinical Sociology Review* [em linha]. 4: 1 (1986), p. 140-155 [consult. 21 mar. 2021]. Disponível em: <https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1080&context=csr>. ISSN: 0730-840X.
- DUARTE, F. – Rekindling the sociological imagination as a pedagogical “package” in management education. *Journal of Management Education* [em linha]. 33: 1 (2009), p. 59-76. [consult. 21 mar. 2021]. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1052562908319996>. ISSN: 1552-6658.
- EGREJA, Catarina – A Sociologia como disciplina em cursos de outras áreas científicas no ensino superior português. *CIES e-Working Paper* [em linha]. 188 (2014), p. 1-27. [consult. 21 mar. 2021]. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/9886/1/CIES-WP188_Egreja.pdf. ISSN: 1647-0893.
- EGREJA, Catarina – O ensino da sociologia em cursos superiores de outras áreas de formação: a perspetiva de docentes e diretores. *Sociologia, Problemas e Práticas* [em linha] 82 (2016), p. 125-143. [consult. 21 mar. 2021]. Disponível em: <https://journals.openedition.org/spp/2534>. ISSN: 2182-7907.

- ESTEVES, António Joaquim – Métodos, práticas pedagógicas e públicos da Sociologia: um ponto de vista situado. In GONÇALVES, Carlos Manuel; RODRIGUES, Eduardo; AZEVEDO, Natália (orgs.) – Sociologia no Ensino Superior. Conteúdos, Práticas Pedagógicas e Investigação: Actas do Encontro Realizado nos Dias 6 e 7 de Dezembro de 2002 na FLUP. Porto: Departamento de Sociologia da FLUP, 2004. ISBN: 972-9350-86-8. p. 61-77.
- FINISTERRA DO PAÇO, Arminda M.; RAPOSO, Mário Lino Barata – Green consumer market segmentation: empirical findings from Portugal. *International Journal of Consumer Studies* [em linha]. 34: 4 (2010), p. 429-436. [consult. 21 mar. 2021]. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1470-6431.2010.00869.x>. ISSN: 1470-6431.
- GIDDENS, Anthony – As Consequências da Modernidade. Oeiras: Celta, 1992. ISBN: 9789728027919.
- GOMES, Sandra – A sociologia no ensino de não sociólogos: relato de uma experiência pedagógica. In GONÇALVES, Carlos Manuel; RODRIGUES, Eduardo; AZEVEDO, Natália (orgs.) – Sociologia no Ensino Superior. Conteúdos, Práticas Pedagógicas e Investigação: Actas do Encontro Realizado nos Dias 6 e 7 de Dezembro de 2002 na FLUP. Porto: Departamento de Sociologia da FLUP, 2004. ISBN: 972-9350-86-8. p. 157-164.
- GOMES, Sandra; NOGUEIRA, Mafalda; NEVES, Cidália – Higher Education Institutions as Corporate Social Responsibility drivers: teaching and learning to transform the world. s.l.: IATED, 2020. 10 p. (Edulearn20 Proceedings). Comunicação apresentada na 12th International Conference on Education and New Learning Technologies, conferência em linha, 2020. ISBN: 978-84-09-17979-4.
- LAZ, Cheryl – Republication of “Science Fiction and Introductory Sociology: The Handmaid in the Classroom”. *Teaching Sociology* [em linha]. 48: 1 (2020), p. 54-62. [consult. 14 abr. 2021]. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0092055X19894639>. ISSN: 0092055X.
- LOES, Chad N.; PASCARELLA, Ernest T. – Collaborative learning and critical thinking: Testing the link. *The Journal of Higher Education* [em linha]. 88: 5 (2017), p. 726-753. [consult. 14 abr. 2021]. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00221546.2017.1291257?needAccess=true>. ISSN: 1538-4640.
- LOURDEL, Nathalie; GRONDRAN, Natacha; LAFOREST, Valérie; DEBRAY Bruno; BRODHAG, Christian – Sustainable Development cognitive map: a new method of evaluating student understanding. [em linha]. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 2: 8 (2007), p. 170-182. [consult. 14 abr. 2021]. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.662.4742&rep=rep1&type=pdf>. ISSN: 1467-6370.
- MAYBERRY, Maralee – Reproductive and resistant pedagogies: The comparative roles of collaborative learning and feminist pedagogy in science education. *Journal of Research in Science Teaching* [em linha]. 35: 4 (1998), p. 443-459. [consult. 14 abr. 2021]. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291098-2736%28199804%2935%3A4%3C443%3A%3AAID-TEA14%3E3.0.CO%3B2-A>. ISSN:1098-2736.
- O'DONNELL, Angela M., HMELO-SILVER, Cindy E. – Introduction what is collaborative learning?: An overview. In HMELO-SILVER, Cindy; CHINN, Clark; CHAN, Carol; O'DONNELL, Angela (eds.) – *The international handbook of collaborative learning*. New York: Routledge, 2013. ISBN: 9780203837290. p. 13-28.
- PEDERSEN, Daphne E. – Active and Collaborative Learning in an Undergraduate Sociological Theory Course. *Teaching Sociology* [em linha]. 38: 3 (2010), p. 197-206. [consult. 14 abr. 2021]. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0092055X10370119>. ISSN: 0092055X.
- RENDTORFF, Jacob Dahl – An Interactive Method for Teaching Business Ethics, Stakeholder Management and Corporate Social Responsibility (CSR). *Journal of Business Ethics*

- Education [em linha]. 12 (2015), p. 93-106. [consult. 14 abr. 2021]. Disponível em: <https://doi.org/10.5840/jbee2015126>. ISSN: 2044-4559.
- TOLICH, Martin; CHOE, Louisa; DOESBURG, Adam; FOSTER, Amy; SHAW, Rachel; WITHER, David – Teaching research ethics as active learning: Reading Venkatesh and Goffman as curriculum resources. *International Journal of Social Research Methodology* [em linha]. 20: 3 (2017), p. 243-253. [consult. 14 abr. 2021]. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13645579.2017.1287870?needAccess=true>. ISSN: 1464-5300.
- YIN, Yue; VANIDES, Jim; RUIZ-PRIMO, Maria Araceli; AYALA, Carlos C.; SHAVELSON, Richard J. – Comparison of two concept-mapping techniques: Implications for scoring, interpretation, and use. *Journal of Research in Science Teaching* [em linha]. 42: 2 (2005), p. 166-184. [consult. 14 abr. 2021]. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tea.20049>. ISSN:1098-2736.
- UNITED NATIONS – Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development [em linha]. United Nations. S.l.: 2015. [consult. 14 abr. 2021]. Disponível em: <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>.
- VIDAL, Rodolphe – L'intervention des sciences sociales dans le champ de la responsabilité sociale des entreprises. *Tracés. Revue de Sciences Humaines* [em linha]. 10 (2010), p. 65-76. [consult. 14 abr. 2021]. Disponível em: <https://journals.openedition.org/traces/4693>. ISSN: 1963-1812.

- Receção: 16.06.2021

- Aprovação: 17.10.2021

Trabalhos de grupo no ensino da Sociologia: práticas, discursos e tensões

SOFIA BENTO*

Universidade de Lisboa e SOCIUS/CSG

ROSALINA COSTA **

Universidade de Évora e Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais - CICS.NOVA

EMÍLIA ARAÚJO***

Universidade do Minho

Resumo

Neste texto, as autoras analisam a relevância dos trabalhos de grupo para o ensino da Sociologia, identificando alguns dos desafios que esta metodologia de ensino e aprendizagem impõem. O texto apoia-se na revisão da literatura, pesquisa documental e análise de resultados de um questionário respondido por estudantes que frequentam unidades curriculares de Sociologia. Os resultados indicam que os trabalhos de grupo são perspetivados pelos e pelas estudantes como uma metodologia relevante, com elevado potencial para a aquisição e o treino de competências. Todavia, indicam também, a necessidade de serem profundamente repensados no contexto dos objetivos de cada unidade curricular e plano de estudos.

Palavras-chave: trabalho de grupo, ensino, Sociologia, método, resultado.

Abstract

Teamwork in teaching Sociology: practices, discourses and tensions

In this text, the authors analyse the relevance of team-based work in teaching and learning Sociology, identifying some of the challenges brought about by this methodology. The text is based on a literature review, documentary research and analysis of the results of a survey with Sociology students. The results indicate that team-based work is considered a relevant methodology, with a high potential for obtaining and training skills in Sociology. /In addition, they also indicate the need to be deeply rethought

*E-mail: sbento@iseg.ulisboa.pt | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2267-7376>

**E-mail: rosalina@uevora.pt | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4549->

***E-mail: era@ics.uminho.pt | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3600-3310>

considering the objectives of each curricular unit, as well as the objectives of the study plan.

Keywords: teamwork, teaching, Sociology, method, result.

Resumé

Travaux en groupe dans l'enseignement de la Sociologie : pratiques, discours et tensions

Les auteurs de ce texte analysent la pertinence des travaux en groupe dans l'enseignement et l'apprentissage en Sociologie, en identifiant certains des défis posés par cette méthodologie. Le texte repose sur un examen de la littérature, une recherche documentaire et l'analyse d'une enquête menée auprès d'étudiants en Sociologie. Les résultats indiquent que les travaux en groupe sont considérés par les étudiants comme une méthodologie pertinente, ayant un fort potentiel pour l'acquisition et la formation de compétences. Néanmoins, les étudiants indiquent également la nécessité que les travaux en groupe soient repensés en profondeur en tenant compte des objectifs de chaque unité d'enseignement et du plan d'études.

Mots-clés: travaux en groupe, enseignement, sociologie, méthode, résultat.

Introdução

Renata S. Schevisbiski (2008, p. 7) afirma que “A Sociologia precisa encarar o desafio de tornar-se uma educação viva frente ao predomínio de um ensino enciclopédico.” Ainda segundo a autora, tal não significa transformar o ensino numa encenação utilitarista orientada para a ação, tão pouco descomprometer a docência da atividade de acompanhamento e avaliação. Trata-se, principalmente, de interligar os conteúdos programáticos e resultados de aprendizagem da Sociologia com os desafios da sociedade, favorecendo o desenvolvimento de competências de identificação e resolução de problemas e que contam com a consolidação de saberes teóricos.

As metodologias de ensino-aprendizagem baseadas em trabalho de grupo são teoricamente entendidas como metodologias que favorecem a exposição de estudantes a ambientes criativos, desafiantes e com alto potencial de simularem os contextos reais de trabalho que irão enfrentar, assim como a contextos de debate, crítica e reflexão teóricas. Alinhado com estes pressupostos, nos últimos anos têm surgido Unidades Curriculares (UC) designadas de Laboratórios, Oficinas ou Ateliês, cuja orientação é promover espaços de discussão, debate e treino de competências que estão para além da aquisição estrita de saberes teóricos e metodológicos e que configuram os resultados de aprendizagem no Ensino Superior (Dias e Soares, 2017; Dias, 2019; Dias, s.d.).

Entre outras, estas metodologias oferecem duas contribuições principais: i) a articulação entre teoria e prática e ii) a melhoria do saber-estar dos licenciados nos mais diversos contextos de trabalho. Nos últimos anos, tem havido inúmeras recomendações no sentido da adoção de abordagens ativas baseadas em a) tutorias a grupos de trabalho, b) atividades de projeto desenvolvidas ao longo do semestre, c) uso de competências várias, tais como a colaboração na pesquisa, o acesso ao campo e argumentação face aos interlocutores e d) estágios. A pandemia gerada pelo SARS-CoV-2 mostrou, ainda, que o trabalho em grupo pode assumir formas diversas em ambientes digitais, de modo transversal nas mais diversas áreas do saber (QS, 2021). Acrescente-se que vários dos relatórios de avaliação de cursos de licenciatura em Sociologia elaborados pelas respetivas CAE (comissões de avaliação externa) disponibilizados no website da A3ES (2021)¹, relativos a 2015, dão conta do interesse no investimento em metodologias que envolvam os estudantes na aprendizagem, através da sua inserção em projetos, estágios e trabalhos de grupo orientados para a resolução de problemas.

Tal como notado por sociólogos e sociólogas com responsabilidades na construção do campo da Sociologia em Portugal (Costa, 2018; Machado, 2020), o ensino nesta área confronta-se constantemente com a tensão entre o desenvolvimento de saberes e competências teóricas e as aprendizagens de tipo mais “prático.” Por isso, os debates acerca das funções da Sociologia e a sua profissionalização, assim como a discussão em torno do papel do ensino de tipo individualizado versus coletivo, importam para a análise do modo como o trabalho de grupo pode ser perspetivado na Sociologia (Caria et al., 2012). Entre outras, esta metodologia é também estimulada enquanto meio de intensificar a profissionalização, dotando o diplomado em Sociologia de saberes que são valorizados no mercado de trabalho (Ramos et al., 2018).

Neste contexto, parecem-nos, por isso, relevantes as análises mais aprofundadas sobre as representações e os usos do trabalho de grupo no ensino da Sociologia, particularmente a nível da licenciatura. Este texto surge nesse ensejo, enfatizando sobretudo as experiências e a visão dos e das estudantes. De modo transversal e complementar, procura-se também identificar e descrever o conjunto de variáveis que podem tanto robustecer como enfraquecer o desígnio do trabalho de grupo, favorecendo ou inibindo aprendizagens intrinsecamente relacionadas com as expectativas e os modos de implementação desta metodologia. Para o efeito, procuraremos reunir e contrastar informação proveniente de duas fontes: i) revisão de literatura sobre o uso de trabalhos de grupo no Ensino Superior; e ii) resultados de um questionário aplicado a estudantes de

1 A Agência Nacional de Avaliação e Acreditação de Cursos do Ensino Superior disponibiliza estes relatórios no seu website. De modo a não marcar nenhum curso em especial, optamos por referenciar todos.

três Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas atualmente a frequentar e/ou que tenham concluído UC da área disciplinar da Sociologia.

1. Fundamentação teórica

Podemos encontrar as raízes da aprendizagem focada no aluno nas abordagens de pensadores como Dewey (1938), Lewin (1951), Freire (1970). Freire (1970) afirmou que os projetos educativos são projetos de mudança e de emancipação. Defendeu também que a forma como se ensina e se aprende está intrinsecamente condicionada pelo contexto social. Por isso, insurgia-se perante a transmissão de saberes baseada na distribuição de papéis hierárquicos, entre docentes e discentes, que se traduzia numa educação “bancária”, em contraponto à possibilidade de uma educação problematizadora. Na sua apologia do ensino pelo diálogo, Freire (1970) declara a importância do mundo do aluno, dos seus conhecimentos e expectativas.

Quanto à Sociologia, esta insiste na necessidade de aproximar o ensino dos públicos estudantis, favorecendo a mobilidade social. Apesar dos desencontros teóricos no que respeita à definição das competências a integrar no ensino da sociologia (Machado, 2020), podemos afirmar que esta se constitui como corpus de conhecimento, e práticas, crítico dos sistemas e dos modelos educativos (Berger, 1986; Lahire, 2014). A Sociologia afirma-se também como território privilegiado para a abertura das práticas pedagógicas a métodos de ensino pró-ativo. Com efeito, a Sociologia é uma ciência da problematização, da desconstrução do mundo, que o interroga persistentemente (Mills, 1982; Silva, 2017) e tem no exercício contínuo da reflexividade um dos eixos propulsores fundamentais da aprendizagem, porquanto transformativo e favorecido pela “agência” do sujeito. Como afirma Sue Clegg (2005, p. 149), teorizando acerca do ensino-aprendizagem e mudança no ensino superior, “precisamos de ter um foco claro sobre a agência dado que só impactos de mudanças macroestruturais são medidos através da compreensão de atores específicos e da sua criatividade e resistência”.

Concomitantemente, e ainda que não se trate de um processo uniforme, o ensino baseado em trabalho de grupo tem sido cada vez mais adotado no ensino superior nas variadíssimas áreas científicas e usado como justificativa para o reforço dos resultados de aprendizagem (Dias, s.d.). O trabalho de grupo é, deste modo, apresentado como forma de os estudantes mobilizarem diversos conhecimentos e competências, preenchendo os tempos de aula com a aplicação concreta de conhecimentos e em regime de relativa autonomia. Nos estudos em inovação pedagógica, sublinham-se os benefícios do trabalho em grupo, nomeadamente o nível mais elevado de empenho dos e das estudantes, o desenvolvimento da capacidade crítica e os resultados positivos em termos de retenção de estudantes (Michaelsen e Sweet, 2011). Na conceção

preconizada por estes autores, os elementos do grupo realizam, previamente, leituras e estudo individual, sendo que as sessões em aula começam com uma aferição à compreensão dos materiais lidos. O balanço é discutido no grupo de trabalho, que assim negocia o entendimento dos elementos propostos para responder a velhas e novas questões. Da parte do docente, a aula centra-se no esclarecimento de dúvidas levantadas em sala e em termos de avaliação é aplicado um questionário medindo o contributo de cada um dos elementos para assim distinguir a participação dos vários estudantes.

O trabalho de grupo faz parte de um conjunto de metodologias reconhecidas por conduzirem os estudantes, em várias fases de aprendizagem, a melhorias que coincidem com a diversidade de desafios que exigem tanto conhecimentos e treinos de técnica, como de saber estar (Smith et al. 2007, p. 131). No final dos anos 60 do século XX, relatando a avaliação numa UC da Sociologia na Universidade do Illinois, Pape e Miller (1967) enfatizavam as vantagens do trabalho colaborativo em Sociologia. O trabalho em grupo despertou igualmente outras abordagens ativas como a aprendizagem colaborativa ou a aprendizagem baseada em problemas (PBL, *problem based learning*). Neste modelo pedagógico, convidam-se os estudantes e as estudantes a aprender através do seu envolvimento ativo em torno de problemas reais (Dochy et al., 2003). A partir dos anos 1970, a Universidade de Maastricht aplicou o conceito em todos os cursos e faculdades e, mais tarde, estendeu-o, também, à investigação. A metodologia do trabalho de grupo surge, então, como uma resposta ajustada ao ensino das aptidões de investigação de forma interativa, mais especificamente focado no pensamento crítico, na criação e na execução de um projeto de investigação, na redução da literacia de informação, na recolha de dados/fonte, na seleção, na análise qualitativa e/ou quantitativa, na interpretação, na redação e na argumentação (Edlab, 2017). Outra das vantagens frequentemente apontada tem sido o nível de conhecimento que proporciona, nomeadamente a diferença entre aprendizagem “profunda” e aprendizagem “superficial” (Atherton, 2009; Bailey, 2011; Millis, 2014).

Na sociologia da ciência, a abordagem das controvérsias, aplicada no fim dos anos 1970 por Michel Callon e retomada nos anos 80 do século passado por Bruno Latour, constitui uma experiência reconhecida neste domínio, institucionalizada na *École Nationale Supérieure des Mines de Paris*, onde se apostou no trabalho em grupo para explorar a produção do conhecimento e da ciência. O método consiste em solicitar aos estudantes, através de metodologias de recolha documental e de terreno, o estudo de uma controvérsia, pressupondo que tal implica a mobilização de conhecimento científico não estabilizado, caracterizado por níveis elevados de incerteza para os atores envolvidos (Venturini, 2010; Callon, 1981). Noutra área de ensino-aprendizagem em sociologia, Bulanda e Frye (2020, p. 272) analisam o uso da metodologia de grupos de trabalho, dando conta das múltiplas vantagens e desafios

que implica e concluindo que se trata de “uma estratégia de ensino altamente estruturada e imersiva que enfatiza a aprendizagem ativa por meio de equipes de pares.” Monson (2017) declara que projetos de pesquisa em grupo são uma pedagogia eficaz para cursos de métodos de pesquisa em sociologia, e aponta algumas diretrizes para a composição de grupos de professores orientados para desenvolver projetos de pesquisa. Outros autores (Stein et al 2015; Morris et al, 2020) enfatizam a relevância do trabalho de grupo na promoção da integração de pessoas de etnia/raça distintas, e do desempenho individual, no geral (Monson, 2017). A metodologia de grupo de trabalho (GT) pode ser combinada com a resolução de problemas e análise de casos (Eglitis et al., 2016). Yavuz (2020) documenta o processo de colocar os alunos a editar uma obra. Outros estudos falam da mentoria, e do interesse em integrar estudantes a orientar e a participar nos trabalhos em anos mais iniciais (Monson, 2017). Todavia, também são apontadas diversas dificuldades. Segundo Caulfield e Hodges (2006), há estudantes que resistem aos trabalhos de grupo, muito embora reconheçam a sua importância. Huggins e Stamatel (2015) concluem que os resultados de aprendizagem podem ser obtidos da mesma forma, utilizando ou não metodologia de grupo de trabalho. Todavia, afirmam que os grupos de trabalho parecem favorecer o interconhecimento com o professor e entre alunos, de forma mais estreita.

No caso particular da Sociologia, as metodologias de ensino foram ganhando formas diferentes, quer nas diversas universidades, quer também internamente, em cada universidade. Em contexto português, por circunstâncias várias, incluindo, por um lado, a crescente subespecialização de áreas e, por outro, a dificuldade de diálogo interno sobre práticas e métodos de ensino, a Sociologia permaneceu ao longo dos anos entendida como uma disciplina de papel e lápis. As alterações introduzidas nos currículos com a reforma de Bolonha não parecem ter sido suficientes para superar esta reputação errônea. Na prática, observa-se que no seio da universidade “massificada” faltam instrumentos que garantam a disponibilidade de meios adequados a práticas de ensino participativas e experimentadoras, desde o tamanho das turmas, à organização e avaliação do trabalho docente. Todavia, como se disse acima, os grupos de trabalho continuam a estar altamente presentes e a constituir um dos alicerces fundamentais das metodologias de ensino e de aprendizagem. De modo a produzir alguma reflexividade a propósito de um método que é relativamente comum no ensino da Sociologia, procuramos neste texto entender um pouco mais como os estudantes em Sociologia experienciam e avaliam a metodologia do trabalho de grupo. Em última instância, almeja-se contribuir para um debate que deve implicar posteriormente tanto docentes, como estudantes e, necessariamente, os órgãos e entidades responsáveis nas IES em Portugal, incluindo Agências de Avaliação e Acompanhamento.

2. Metodologia

Procurámos com este estudo exploratório obter uma perspetiva “a partir de dentro” sobre a relevância da metodologia do trabalho de grupo no decurso da formação superior em disciplinas afins à Sociologia, identificando as condições em que estas podem ocorrer, bem como os desafios e as dificuldades desse processo. Para o efeito, disseminámos entre estudantes universitários um pequeno inquérito por questionário anónimo, intitulado “Dinâmicas de Grupo e Ensino-Aprendizagem da Sociologia” (IQ-DGSOC/2021). O questionário foi construído na plataforma gratuita Google Forms e disponibilizado online em abril de 2021. O questionário apresentava duas secções principais, num total de 14 questões. Após uma breve caracterização sociodemográfica, auscultaram-se os estudantes sobre o trabalho de grupo em Sociologia. Primeiramente, através de uma escala qualitativa que distinguia entre “Mau”, “Indiferente” e “Bom”, foi avaliada a utilidade e importância dos trabalhos de grupo para o ensino da Sociologia, para a relação com o(s)/a(s) professor(es)/a(s) e com os/as colegas, na aprendizagem e na avaliação individual. Num segundo momento, convidaram-se os estudantes e as estudantes a descrever textualmente experiências, enunciar vantagens, desvantagens e desafios concomitantes com a avaliação antes efetuada. No conjunto, o questionário continha maioritariamente questões abertas, orientadas para uma lógica exploratória e de descoberta, mais que de verificação (Flick, 2015). Uma amostra acidental e em bola de neve, constituída voluntariamente por estudantes das diversas instituições de ensino superior de pertença das autoras, permitiu recolher um conjunto de informação aprofundada sobre o lugar das dinâmicas de grupo no ensino-aprendizagem da sociologia. Após validação e tratamento inicial, a informação foi submetida a uma análise estatística exploratória. De modo complementar, e no caso particular das questões abertas, foi utilizado o NVivo12 da © QSR International para desenvolver uma análise qualitativa de conteúdo de tipo temático-categorial (Bardin, 1977; Neuendorf, 2017), apoiada num procedimento misto, de tipo fechado e à milha. O processo de construção de categorias resulta de um exercício dinâmico e interativo que combina a redução e apresentação de dados assente numa comparação constante com a extração de resultados e verificação de conclusões (Miles et al., 2014). Todas as citações incluídas no corpo do artigo são excertos verbatim extraídos das respostas às questões abertas.

Participaram neste estudo exploratório 53 estudantes, com inscrição ativa na Universidade de Évora (22), Universidade de Lisboa (14) e Universidade do Minho (17), num curso de licenciatura (31) ou mestrado (22). Quem respondeu frequente ou frequentou também algumas unidades curriculares de sociologia coordenadas pelas autoras, embora em cursos diferentes, nomeadamente Sociologia, Economia e Gestão da Ciência, Tecnologia e Inovação e Gestão de Recursos Humanos. As idades variam entre os 19 e os 54 anos de idade, numa

média de 22,9 anos, com um desvio-padrão de 6,7 e a moda 19. A maior parte dos respondentes (41) identificou-se com o género feminino e 12 com o género masculino. Lembremos que, nos três ciclos de estudo, a população estudante é maioritariamente feminina.

3. Resultados

3.1. Importância do trabalho de grupo no ensino-aprendizagem da Sociologia

A maior parte dos e das estudantes que respondeu ao questionário classificou a metodologia de trabalho em grupo como “Boa.” Esta avaliação é transversal às diversas dimensões consideradas, designadamente, no que respeita à utilidade dos trabalhos de grupo para o ensino dos conteúdos programáticos da sociologia (47), mais-valia na relação com os/as colegas (40), importância na aprendizagem individual (39), enriquecimento da relação com o(s)/a(s) professor(es)/a(s) (35) e, por fim, importância na avaliação individual (34).

As dimensões que colhem maior peso da avaliação “Indiferente” são as que se relacionam com a mais-valia na relação com o(s)/a(s) professor(es)/a(s) (14), importância na avaliação individual (11) e na aprendizagem individual (10). Quanto às dimensões que colhem maior peso da avaliação “Mau”, estas prendem-se, principalmente, com a importância dos trabalhos de grupo na avaliação individual (8) e no estreitamento da relação com os/as colegas (6).

Não obstante a transversalidade da avaliação de “Bom” nas diversas dimensões consideradas em torno da metodologia do trabalho de grupo, a análise das questões abertas possibilita ilustrar as avaliações efetuadas. Também permite identificar uma certa ambiguidade que, mesmo assim, acompanha o reconhecimento da importância desta metodologia, mesmo em situações em que o próprio trabalho de grupo surge representado como foco de “desigualdade” e de “injustiça”.

3.2. Aprender mais e melhor

De modo transversal, valoriza-se a metodologia do trabalho de grupo, por oferecer contextos para se aprender “mais”, mas também “melhor”: i) permite explorar os conteúdos programáticos a partir das experiências do e da estudante, tendo em conta as suas dúvidas e dos comentários; ii) aumenta a frequência e a diversidade de problemas com que o grupo tem de se confrontar, exigindo interação e gestão dos vários inputs (e.g. ideias, pesquisa, recolha, análise) dentro de um determinado prazo. É esta a orientação do excerto seguinte que ilustra o posicionamento da maior parte das respostas que justificam por que razão consideram a metodologia “boa”:

Os trabalhos de grupo permitem um maior aprofundamento dos conteúdos, bem como a aplicação dos conteúdos programáticos para além da componente expositiva dada em aula. Estes também permitem uma maior compreensão através do debate com os elementos dos grupos e através de pesquisas feitas de forma a realizar o trabalho.

No sublinhar do carácter diferente de aprendizagem potenciada pelos trabalhos de grupo, os estudantes e as estudantes assinalam, também, as vantagens que esta metodologia oferece por relação com as provas escritas. Enquanto essas apelam mais a um conhecimento temporário, assente na “memorização”, os trabalhos de grupo, porque obrigam à “adaptação” e “criatividade”, promovem aprendizagens “sustentadas” e “duradoiras.” Como se refere numa resposta:

[Os trabalhos de grupo] São perfeitos meios de interiorizar os conteúdos programáticos de forma prática ao invés de uma simples memorização, com o objetivo de realizar uma prova escrita individual.

A complementar esta ideia, refere-se com frequência que o trabalho de grupo possibilita uma aprendizagem “prática”, que aproxima e “treina” para os desafios do “mundo real”.

Para a nossa vida profissional o trabalho de grupo é muito importante e essencial, por isso, nestes trabalhos de grupo é como se fosse um “treino” para o futuro.

3.3. Aprender coisas novas, de forma diferente

No conjunto de experiências consideradas como marcantes, um misto de “novidade” e “diferença” parece contribuir para reconhecer na metodologia do trabalho de grupo uma aprendizagem significativa ao nível da Sociologia, como se enuncia:

A análise de controvérsias foi uma experiência nova para mim em termos de trabalhos de grupo. É um método diferente daquele que estamos habituados a seguir no ensino superior, no entanto não quer dizer que seja mau, é simplesmente diferente (...) A análise de controvérsias é bastante positiva porque apresenta uma espécie de brainstorming sobre o tema analisado, o que pode trazer mais visões e opiniões que podem ser úteis na resolução dessa controvérsia.

Segundo o excerto em epígrafe, na perspetiva da população estudante, o trabalho de grupo permite uma aprendizagem “diferente” porque assenta numa aprendizagem em relação direta “com os outros” significativos no processo, “em conjunto” e “de forma próxima.” Os “outros” são colegas, professores e também elementos fora da academia com quem interagem na realização do trabalho. Neste domínio, referência a técnicas específicas como o *brainstorming* ou, mais genericamente, ao “debate” e à “troca de ideias” são frequentes enquanto geradoras de um espaço de aprendizagem que fomenta a autonomia e a aquisição de competências no domínio particular da sociologia, tal como ilustram os excertos seguintes:

É ótimo a utilidade dos trabalhos de grupo para o ensino dos conteúdos programáticos da sociologia. O facto de estarmos a aprender em conjunto, de partilharmos ideias, de aprendemos uns com os outros a melhorar as nossas capacidades e, para além disso, de tirarmos dúvidas uns com os outros é uma forma bastante interessante de aprender sociologia.

[O trabalho de grupo proporciona] um sentido de proximidade que, inconscientemente, proporciona um melhor fluir da comunicação e, ainda, uma preparação mais capaz para o futuro dos alunos no mundo do trabalho.

Entre os “outros” significativos, destaca-se o papel dos pares e dos professores, os quais contribuem de forma distinta, embora complementar, para este processo pelo debate de ideias que promovem. No caso dos pares, a maior proximidade e horizontalidade de relação promovem, na perceção dos e das estudantes, um espaço de “partilha”, “afinidade” e “crescimento”, do qual há que retirar partido, não apenas para o trabalho em si, como também para o crescimento individual de cada estudante. Por isso, entende-se que enfatizem a “colaboração” entre pares:

Aprendemos com as formas de trabalho uns dos outros. Alguns elementos do grupo têm formas de trabalho muito boas e conseguimos aprender bastante se estivermos dispostos a colaborar e a aprender a forma como cada um trabalha; assim, criamos a nossa própria forma de trabalho.

3.4. Aprender sobre si e sobre os outros, *soft skills* e o currículo (in) visível

Os conteúdos das afirmações dos e das estudantes sobre os contributos associados à metodologia do trabalho de grupo estão estruturalmente suportados em dois eixos semânticos: i) a dinâmica da aprendizagem, realizada em

colaboração constante designadamente com os pares e da “disponibilidade” docente; e ii) a aprendizagem de competências potencialmente valorizáveis no mercado de trabalho.

Destas competências, as mais vezes mencionadas são a comunicação, tanto a nível da escrita, como da oralidade. Outras, mais relacionadas com a “atitude”, como a responsabilidade, a cooperação, ou a liderança e a inteligência emocional são também referidas, embora com menos frequência. Um excerto que revela alguma reflexividade sobre este assunto é o seguinte:

Os trabalhos de grupo contribuem para um maior autoconhecimento. São ótimos para adquirir novos conhecimentos e desenvolver soft skills, como o trabalho em equipa, a comunicação, a inteligência emocional, entre outras.

Na sequência do que dissemos, este conjunto de competências, que podem ser designadas sob a nomeação soft skills, são reconhecidas nas respostas ao questionário como valorizáveis “no mercado de trabalho onde essas competências serão úteis”, ainda que exijam um certo tempo a serem trabalhadas, como se observa na intervenção abaixo:

Um trabalho de grupo envolve diferentes pessoas com diferentes competências, competências essas que são passadas de um membro para os outros, reforçando assim a aprendizagem individual de skills que não tínhamos antes de começar o trabalho.

3.5. Dilemas e tensões: o lado oculto do trabalho de grupo

No conjunto das respostas obtidas, uma tensão latente, não resolvida entre vantagens e desvantagens associadas aos trabalhos de grupo, parece atravessar as experiências de muitos estudantes. Disto mesmo dão conta algumas expressões utilizadas para descrever diversas questões: “um pau de dois bicos”, “dilema” ou “paradoxo.”

3.6 Constituição e composição

Os discursos enfatizam muitas dificuldades que surgem no funcionamento dos trabalhos de grupo, as quais aparecem associadas aos modos de constituição e composição. Em concreto, o modo diferente de encarar os resultados de aprendizagem por parte dos vários elementos do grupo torna-se, por vezes, foco de tensão:

Aquando do início da licenciatura, eu e os meus colegas não nos conhecíamos bem, era sempre uma dúvida com quem devia realizar trabalhos de grupo, então fiquei com dois colegas que não gostam muito de trabalhar e outro que até trabalha, mas é do mais minimalista possível.

Observa-se que os trabalhos de grupo oferecem contextos de elevada competição, inclusive interna, seja por atenção pelo corpo docente, seja pela obtenção de notas mais elevadas, o que gera tensões entre estudantes, principalmente, como também ilustra o excerto apresentado acima, quando há ritmos e expectativas de avaliação distintos e diferenciais.

4. Papéis nos grupos de trabalho: líderes, colaborações fantasma e “salva-vidas”

Assim, um obstáculo ao bom funcionamento do GT parece ser a dificuldade em concretizar aquilo que está na sua essência: a participação de todos os elementos nos propósitos definidos. De um modo geral, reconhece-se a mais-valia da diversidade de estudantes em presença para a construção do conhecimento, porém, a diversidade pode ser obstaculizante à concretização dos objetivos. Como ilustra o excerto infra, isto pode acontecer devido a estilos de personalidades distintas, mas também a diferentes disponibilidades de tempo e graus de envolvimento nas tarefas.

Já vivenciei muitas situações em trabalhos de grupo na minha licenciatura. Uma das que me marcou bastante foi a de realizar trabalhos com um grupo, em que inicialmente tínhamos tarefas bem repartidas, no entanto, depois de algum tempo, uma colega começou aos poucos a adotar uma posição de líder, em que não partilhava do mesmo nível de trabalho que nós, mas sim uma menor quantidade e passava mais tempo a tentar corrigir a parte dos outros integrantes, e muitas vezes estas correções eram infundadas. Tinha ainda outra colega de grupo que tinha mais dificuldades de aprendizagem e ficava sempre com as partes mais fáceis dos trabalhos, por exemplo, fazer o layout do powerpoint. Noutro grupo de trabalho duas colegas tiveram uma pequena divergência, uma delas desde então passava o tempo todo a falar mal da outra colega, e isto estava a diminuir a produtividade do grupo e a criar um mau ambiente.

Se, por um lado, os trabalhos de grupo podem servir para ajudar a identificar ou aprimorar capacidades de liderança, por outro, são muitas vezes o local de afirmação de ideias, as quais, por sua vez, servem para afirmar pequenos e grandes egos que geram múltiplas tensões, ainda que seja algo que implica o

desenvolvimento de estratégias comunicacionais, refletidas no entendimento de que se trata de diferenças com as quais é necessário “aprender a lidar.”

Para mim, ou seja, segundo o meu caso particular, os trabalhos de grupo vêm aumentar uma das minhas skills, a capacidade de liderança. Ainda tudo muito à volta disso... O saber aceitar a opinião do outro colega, porque sei perfeitamente que quando chegar ao mercado de trabalho vou ter de lidar com diferentes pessoas e opiniões. É quase como um treino para isso mesmo, para potencializar algo que eu já tenho, e criar uma certa empatia, e espírito de grupo de trabalho...

(...) as pessoas relacionam-se bem até aparecerem os trabalhos de grupo, até cada um ter a sua opinião e não levar a sua a avante. Muitas vezes, sentem que o outro faz menos do que ele e há algum conflito de egos.

Sob o prisma da interação e das relações de poder que se instalam no grupo, o equilíbrio não é fácil: “Pode haver pontos de vista diferentes, o que é bom para haver uma partilha de ideias, e pode ser mau se todos os indivíduos defenderem a sua com “unhas e dentes”, dificultando a negociação, principalmente quando lidam com pouco tempo para a elaboração do trabalho.

No geral, há uma tendência para os contextos de trabalho de grupo afirmarem princípios de orientação coletivista, como propostos por Hofstede (2011). Tacitamente, aceita-se a presença nos trabalhos de grupo com estudantes a que chamam “fantasma”, ou seja, que, pelas mais diversas razões, não contribuem como esperado, ainda que, no final, assinem o trabalho e dele retirem uma avaliação igual aos demais elementos.

Nos trabalhos de grupo conseguimos desenvolver aptidões em termos de soft skills, mas não são todos os alunos que adquirem conhecimentos, pois há sempre um conjunto de alunos que não faz o trabalho, só assinam o nome.

A informação que recolhemos permite estabelecer que os trabalhos de grupo parecem também fazer emergir a figura do “salva-vidas”, alguém que, seja devido às suas características pessoais (e.g. “perfeccionista”, “cumpridor”, “motivado”, etc.), seja devido ao sentido de responsabilidade e compromisso para com a vida e para com os objetivos académicos, toma nas suas mãos as rédeas da elaboração do trabalho, mesmo que isso crie em si sentimentos ambíguos, ora de cumprimento ora de injustiça.

5. Avaliação, justiça e a ética do compromisso

A questão da avaliação dos trabalhos de grupo traz ao de cima considerações sobre a justiça na apreciação avaliativa por parte do corpo docente, em torno do contributo individual e de grupo. De um modo geral, os estudantes e as estudantes reconhecem que uma “boa nota” depende do envolvimento de todos/as e que, conseqüentemente, quando isso não se verifica, todos ficam prejudicados.

A cooperação entre colegas num trabalho de grupo pode levar a que aumentem em conjunto a sua nota individual, isto se o grupo trabalhar todo para o mesmo. Quando um trabalha mais do que outro, pode estar a ser prejudicado pelo colega.

Já o facto de um ou uma estudante tomar em si as rédeas do processo e concluir a elaboração do trabalho sem o envolvimento de todos, mesmo que isso permita a conclusão da disciplina e a obtenção de uma nota positiva, é considerado duplamente “injusto.” Por um lado, porque esta situação impede que o grupo potencie o trabalho de equipa para alcançar uma nota mais elevada; por outro, porque mesmo assim, o trabalho de quem “trabalhou mais” acaba por não ser reconhecido pelo professor e fica diluído numa nota “igual para todos.”

Adoro trabalhos de grupo, sinto que aprendo muito mais, no entanto, tenho sempre de fazer mais do que os outros, o que me stressa e faz perder mais tempo do que era suposto e a nota é igual para todos.

As estratégias que os e as estudantes propõem para lidar com esta situação são de duas ordens diferentes. A primeira incide sobre o corpo docente e pugna por “maior justiça” no processo de avaliação. Em concreto, estratégias que conciliem uma componente de avaliação individual, intragrupal, a par de outra componente de grupo são frequentemente citadas como “mais justas” para aferir o “real contributo” de cada um dos membros do grupo no todo. No que toca ao corpo discente, insiste-se numa ética do compromisso que implique diretamente os estudantes nos processos de trabalho, mas também na avaliação. Por exemplo, sugere-se a adoção de reportes em que os vários elementos do grupo são chamados a descrever o real contributo de cada um para o trabalho apresentado, ou uma avaliação de cada membro do grupo sobre a prestação dos demais.

Seria interessante que fosse feita uma autoavaliação de grupo em que cada membro fazia a sua autoavaliação juntamente com a dos seus

colegas. Deste modo, através da sinceridade dos alunos, seria possível ao professor perceber os níveis de participação dentro do grupo. No entanto, esta autoavaliação grupal poderia contribuir para a diferença entre as avaliações finais de membros do mesmo grupo, o que levaria ao descontentamento de uns, à falsidade de resposta de outros na autoavaliação, e à tentativa de controlo e liderança do trabalho por parte de alunos que se quisessem destacar e obter avaliações finais superiores às dos colegas.

O carácter “reservado” ou “anónimo” da informação, seja porque segue num relatório individual, seja porque é feita através de uma aplicação informática, parece ser a estratégia preconizada pelos estudantes para obviar a dificuldade que persiste em admitir de forma explícita a desigual contribuição de cada um para o trabalho de grupo.

6. Discussão

Os resultados obtidos são exploratórios e limitados pelas características do estudo empírico que realizámos. Ainda assim, tratando-se de informação de carácter qualitativo, que incide sobre narrativas dos estudantes e das estudantes, permite estabelecer algumas ideias fundamentais relativamente ao modo como as metodologias de trabalho em grupo, para além da aquisição de conceitos e conhecimentos teóricos em geral, desempenham um papel de relevo no treino de várias aprendizagens em Sociologia. A negociação, a mediação e a distribuição de tarefas são as três questões principais. Se considerarmos que algumas das competências básicas da atividade do sociólogo envolvem a comunicação e a organização de fluxos de trabalho e de informação, então o trabalho de grupo proporciona, nos vários anos de formação, contextos significativos de aprendizagem para os estudantes. Todavia, a informação recolhida revela várias fontes de ambivalência na forma como os estudantes entendem este método de ensino-aprendizagem.

Os trabalhos de grupo acarretam processos de interação complexos. Nas descrições que analisámos observa-se que nem sempre são acolhidos de forma muito entusiasta pelos próprios estudantes, que frequentemente lhes associam diversas dificuldades relacionadas com a gestão do poder desigual no grupo, o investimento em termos de tempo a que obrigam ou a assimetria na colaboração por parte dos vários constituintes. O trabalho em grupo consiste num processo social onde podem ocorrer riscos de desigualdade nos contributos dos vários elementos. Inclusive, pode até acolher percursos mais “clandestinos”, nos quais alguns estudantes ficam com o nome nos trabalhos finais sem que tenham investido no desenvolvimento do projeto. A observação permite estabelecer que este aspeto pode gerar duas lógicas de “sobrevivência”, ambas

menos alinhadas com os objetivos ideais que presidem à dinâmica de grupo e que constatamos através da análise das respostas.

A primeira lógica de sobrevivência identificada – foco no próprio trabalho escrito e oral e menosprezo pela apresentação dos trabalhos dos outros – revela um entendimento muito utilitário do GT; a segunda lógica de sobrevivência – a da comparação com os outros grupos – resulta em atitudes de vigilância, quer dos trabalhos dos colegas, quer do acompanhamento do corpo docente e, de igual modo, resulta também em situações de menosprezo pela dinâmica coletiva e consequente afirmação do individualismo com o qual o TG é muitas vezes perspetivado. Nas respostas perpassam diferentes modalidades de GT. Em algumas UC, os GT são definidos pelo corpo docente que agrega os estudantes em grupos, desde o início do semestre, a partir da lista de inscritos. Esta modalidade parece pretender “simular” ou “confrontar” os estudantes com situações de trabalho que se antecipam “idênticas”. Quando a constituição dos GT é imposta pela equipa docente, e quando isso acontece nos últimos anos de formação, as dificuldades de relacionamento podem ser mais acentuadas devido às disponibilidades relacionadas com a (in)disponibilidade de tempo, heterogeneidade de contextos de vida, quotidianos pessoais e académicos, os quais muitas vezes não são, ou não vêm a ser, do conhecimento do corpo docente (e.g., UC em atraso, atribuições familiares diversas, horários de trabalho, deslocações, etc.).

As várias situações acima descritas vêm também mostrar a necessidade de se reconhecer, como aliás faz o paradigma da aprendizagem colaborativa, que os alunos não chegam “equipados” para o trabalho em grupo (Millis, 2014). A este propósito, Millis (2014) refere que alguns docentes organizam sessões de liderança e facilitação para que os elementos do grupo se possam apoderar das técnicas mais básicas do trabalho em grupo, nomeadamente a escuta ativa. Os resultados indicam ser essencial que todos os membros do grupo dediquem tempo de observação sobre o que se passa no grupo (como, por exemplo, identificar se existe um elemento menos empenhado), levando à discussão e resolução pelo grupo destes problemas. Também num grupo deve haver a atenção suficiente em estimular a participação dos mais introvertidos e, se necessário, dosear a intervenção dos mais extrovertidos. Isto pode ser incentivado ao nível da docência e, também, estimulado dentro do grupo. Finalmente, a capacidade de organizar de forma equilibrada a discussão e promover o avanço positivo do trabalho é uma competência essencial no trabalho de grupo. Acontece, no entanto, que o paradigma de ensino orientado para a reflexividade, para a transformação de hábitos e olhares do mundo direcionados para a ação é, declaradamente, exigente em termos de recursos humanos e materiais, espaço e tempo, bem como de política educativa (Clegg, 2005). A experiência das autoras nas três instituições onde o questionário foi aplicado, bem como as várias justificações aventadas pelos estudantes inquiridos que remetem para as

dificuldades e constrangimentos dos docentes, permitem estabelecer que estes recursos materiais e humanos são escassos e/ou pouco desenvolvidos, entre os quais salas de aulas equipadas com material didático adequado à dinâmica de grupo e de projeto para os cursos de Sociologia e Ciências Sociais, e a possibilidade de aumento do tempo letivo dos docentes dirigido ao trabalho de grupo com alunos, nas mais diversas temáticas.

Conclusão

As questões relacionadas com a colaboração e o funcionamento de grupos são temas clássicos de estudo na Sociologia. As metodologias de trabalho em grupo são favorecidas por contextos culturais que valorizam a confiança e a perceção sobre o desempenho individual face às recompensas esperadas. De uma forma global, e atendendo aos estudos e reflexões existentes, é possível confirmar que o trabalho de grupo não pode ser entendido ad hoc para incentivar os estudantes a realizar trabalho autónomo porque, em função das suas finalidades e do acompanhamento realizado, pode não oferecer contexto de reflexividade adequado, nem sobre os conteúdos, nem sobre o processo. A informação recolhida sustenta a relevância da articulação profunda entre os objetivos pretendidos e a metodologia de trabalho de grupo, o que não pode ser feito à margem de um esclarecimento cabal junto dos e das estudantes. Com efeito, estes ainda trazem representações sobre o ensino transmissivo e resistem bastante às formas mais ativas e autónomas de trabalho. Como propõem Michaelsen e Sweet (2008), é importante que o trabalho de grupo seja conjugado com instrumentos de avaliação regular, realizado na base de indicadores tais como o planeamento das diferentes fases de avaliação, a definição clara de objetivos e a integração por parte dos docentes através de tutorias.

Tal como Machado (2020) demonstra, a Sociologia em Portugal acumula hoje uma trajetória consolidada, sensível aos novos perfis profissionais procurados no mercado de trabalho, cujas tendências atuais enfatizam as competências consideradas “suaves”, entre as quais a colaboração, a comunicação e o trabalho em equipa. Assim, qualquer proposta de reflexão e de alteração pedagógica implica um vasto leque de variáveis que são tanto de carácter institucional, como relacionáveis com as circunstâncias políticas e sociológicas que caracterizam os modos de vida nas sociedades contemporâneas. Por esta razão, o conjunto de conclusões a que chegámos devem ser consideradas no contexto mais amplo que explica a situação da Sociologia frente a outras áreas. Ao mesmo tempo, a constatação da sua limitação e o carácter provisório não deve senão incentivar-nos ao aprofundamento de uma investigação que possa contemplar outras variáveis, incluindo sociodemográficas e socioprofissionais, nas representações, expectativas e práticas do trabalho em grupo.

Referências bibliográficas

- A3ES. AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DE CURSOS DO ENSINO SUPERIOR. (2021). Acreditação de Ciclos de Estudos [em linha]. Lisboa: A3ES [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em <https://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/resultados-dos-processos-de-acreditacao/acreditacao-de-ciclos-de-estudos>.
- ATHERTON, James S. – Learning and teaching: Deep and surface learning [em linha]. 2009. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em <https://www.learningandteaching.info/%20learning/deepsurf.htm>.
- BARDIN, Laurence – Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977. ISBN: 9789724415062.
- BERGER, Peter – A sociologia como forma de consciência. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1986. ISBN: 85-7430-053-5.
- BULANDA Jennifer Roebuck; FRYE, Shelby – Transforming Introductory Sociology with Team-Based Learning: Sufficient Value and Surmountable Challenge? Teaching Sociology [em linha]. 48: 4 (2020), p. 272-282. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0092055X20947175>. ISSN: 0092055x.
- CALLON, Michel – Pour une sociologie des controverses technologiques. *Fundamenta Scientiae*. UK. ISSN 0160-7847. 2 : 3/4 (1981), p. 381-399.
- CAULFIELD, Susan L.; HODGES, Caroline P. – Teaching Social Science Reasoning and Quantitative Literacy: The Role of Collaborative Groups. *Teaching Sociology* [em linha]. 34: 1 (2006), p. 39-53. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0092055X0603400104>. ISSN: 0092055X.
- CARIA, Telmo; CÉSAR, Filipa; BRITES, Raquel – A profissionalização da Sociologia e o uso dualístico das Ciências Sociais. *Configurações* [em linha]. 9 (2012), p. 15-36. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/1083#quotation>. ISSN: 2182-7419.
- CLEGG, Sue – Theorising the mundane: The significance of agency. *International Studies in Sociology of Education* [em linha]. 15: 2 (2005), p. 149-164. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620210500200137?needAccess=true>. ISSN: 1747-5066.
- COSTA, António F. – Sociólogos: associativismo inclusivo versus fechamento corporativo. *Sociologia Online* [em linha]. 18 (2018), p. 81-87 [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://revista.aps.pt/wp-content/uploads/2019/03/SociologiaAPS182018.pdf#page=81>. ISSN: 1647-3337.
- DAILEY, Beth – Creating significant deep learning experiences (The Cross Papers, No. 14). Phoenix, AZ: League for Innovation in the Community College, 2011. ISBN: 9781931300636.
- DEWEY, John – Experiência e educação, Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011 ISBN: 9788532639363.
- DIAS, Diana – Resultados de Aprendizagem: da intenção do professor à ação do estudante. In ALMEIDA, Leandro (org.) – *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e Oportunidades*. Braga, Portugal: ADIPSIEDU, 2019. ISBN: 978-989-99517-2-3. p. 115-136.
- DIAS, Diana (coord) – O que se diz que se aprende: resultados de aprendizagem do ensino superior em Portugal. Lisboa: A3ES Readings, s.d.. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: https://www.a3es.pt/sites/default/files/LO_Livro.pdf.
- DIAS, Diana; SOARES, Diana – Learning outcomes in Higher Education: Designing a conceptual map for Portuguese academia. In *INTED2017 Proceedings*. Valencia: IATED, 2017. ISBN: 978-84-617-8491-2. p. 9188-9194.
- DOCHY, Filip; SEGERS, M.S.R. P.; VAN DEN BOSSCHE, P.G.; GIJBELS, D. – Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction* [em linha]. 13: 5 (2003),

- p. 533-568 [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475202000257>. ISSN: 1873-3263.
- EDLAB – The UM Handbook for PBL & Research Skill [em linha]. Maastricht: Maastricht University Institute for Education Innovation, 2017. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://edlab.nl/wp-content/uploads/2017/10/PBL-Research-Skills-Handbook-1.pdf>.
- EGLITIS, Daina S.; BUNTMAN, Fran L.; ALEXANDER, Dameon V. – Social Issues and Problem-based Learning in Sociology: Opportunities and Challenges in the Undergraduate Classroom. *Teaching Sociology* [em linha]. 44: 3 (2016), p. 212-220. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0092055X16643572>. ISSN: 0092055X.
- FLICK, Uwe – Métodos Qualitativos na Investigação Científica. Lisboa: Monitor, 2015. ISBN: 9789729413674.
- FREIRE, Paulo – A pedagogia do oprimido. Porto: Edições Afrontamento, 2018. ISBN:729723616651.
- HOFSTEDTE, G. – Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture* [em linha]. 2: 1 (2011), p. 1-26. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>.
- HUGGINS, Christopher M.; STAMATEL, Janet P. – An Exploratory Study Comparing the Effectiveness of Lecturing versus Team-based Learning. *Teaching Sociology* [em linha]. 43: 3 (2015), p. 227-235. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0092055X15581929>. ISSN: 0092055X.
- LAHIRE, Bernard – Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de sociologia?. *Revista de Ciências Sociais. Fortaleza*. ISSN 2318-4620. 45: 1 (2014), p. 45-61.
- LEWIN, Kurt – Resolving social conflicts and Field Theory in Social Science: Selected theoretical papers. New York: Harper & Brothers, 1951. ISBN: 1557984158
- MACHADO, Fernando L. – Sociologia em Portugal. Da Pré-história à Institucionalização Avançada. Porto: Edições Afrontamento, 2020. ISBN: 9789723617924.
- MICHAELSEN, Larry K.; SWEET, Michael – Team-based learning. *New Directions for Teaching & Learning* [em linha]. 128 (2011), p. 41-51. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tl.467>. ISSN:1536-0768.
- MICHAELSEN, Larry K.; SWEET, Michael – The Essential Elements of Team-Based Learning. *New Directions for Teaching & Learning* [em linha]. 116 (2008), p. 7-27. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tl.330>. ISSN:1536-0768.
- MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael; SALDAÑA, Johnny – Qualitative data analysis: A methods sourcebook. Los Angeles: Sage, 2014. ISBN: 978-1506353074.
- MILLIS, Barbara J. – Using cooperative structures to promote deep learning. *Journal on Excellence in College Teaching*. Miami. ISSN-1052-4800. 25: 3-4 (2014), p. 139-148.
- MILLS, Charles Wright – A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. ISBN: 19752461421.
- MONSON, Renee – Groups That Work: Student Achievement in Group Research Projects and Effects on Individual Learning. *Teaching Sociology* [em linha]. 45: 3 (2017), p. 240-251. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0092055X17697772>. ISSN: 0092055X.
- MORRIS, Patricia; IDA, Aya Kimura; MIGLIACCIO, Todd; TSUKADA, Yusuke; BAKER, Dylan – Collaborative Learning in Sociology Research Methods Courses: Does Race Matter?. *Teaching Sociology* [em linha]. 48: 4 (2020), p. 300-312. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0092055X20953876>.
- NEUENDORF, Kimberly A. – The Content Analysis Guidebook. London: Sage, 2017. ISBN: 9781412979474.

- PAPE, Max A.; MILLER, D. Paul – New Approaches to the Teaching of Sociology: Team Learning and Small Group Dynamics. *The American Sociologist* [em linha]. 2: 2 (1967), p. 93-95. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/27701247>. ISSN: 19364784.
- QS – Learning in lockdown: how students are experiencing education now. London: QS Quacquarelli Symonds, 2021. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://www.qs.com/portfolio-items/learning-in-lockdown-how-students-are-experiencing-education-now/>.
- RAMOS, Madalena; CAPUCHA, Luís; TAVARES, Inês (Org.) – Quem são e o que fazem os sociólogos em Portugal?. Lisboa: Mundos Sociais, 2018. ISBN: 978-989-8536-67-9.
- SCHEVISBISKI, Renata – Metodologias de ensino de Sociologia: o projeto “Oficina de Ideias” [em linha]. Londrina: UEL (2008), p. 1-11. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/GT3%20Artigo%20Renata%20Oficina%20de%20Ideias.pdf>.
- SILVA, A. S. – Sociologia e política pública: sobre avanços recentes em Portugal. *Análise Social* [em linha]. 225: LII 4 (2017), p. 782-803. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/n225a03.pdf>. ISSN: 2182-2999.
- SMITH, Karen S.; CLEGG, Sue; LAWRENCE, Elizabeth; TODD, Malcolm J. – The challenges of reflection: students learning from work placements. *Innovations in Education and Teaching International* [em linha]. 44: 2 (2007), p. 131-141. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703290701241042>. ISSN: 1470-3300.
- STEIN, Rachel E.; COLYER, Corey J.; MANNING, Jason – Student Accountability in Team-based Learning Classes. *Teaching Sociology* [em linha]. 44: 1 (2015), p. 28-38. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0092055X15603429>. ISSN: 0092055X.
- VENTURINI, Tommaso – Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory. *Public Understanding of Science* [em linha]. 19: 3 (2010), p. 258-273. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0963662509102694>. ISSN: 1361-6609.
- YAVUZ, Devrim Adam – Fronts Matter: The Effectiveness of an “Edited Book” Project in Classical Theory. *Teaching Sociology* [em linha]. 48: 4 (2020), p. 327-340. [consult. 01 abr. 2021]. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0092055X20944454>. ISSN: 0092055X.

- Receção: 16.06.2021

- Aprovação: 27.09.2021

A promoção centrífuga do ensino da sociologia

ANTÓNIO PEDRO DORES*

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa

Resumo

A ciência prestigiou-se pela sua capacidade de antecipar o futuro, prevendo-o e construindo-o. As ciências sociais têm nas transformações em curso uma oportunidade para continuarem o caminho entre a filosofia social e a ciência, libertando-se da conjuntura histórica que as pararam algures entre as humanidades e a ciência. O sucesso de um tal empreendimento seria útil para o aumento do prestígio da ciência, para a educação das novas gerações e para a adaptabilidade da humanidade à nova era geológica que se anuncia. A educação em sociologia pode ter um papel nesse processo.

Palavras-chave: ciência, transformação, profissão, humanização, Império.

Abstract

The centrifugal promotion of the teaching of sociology

Science is renowned for its ability to anticipate the future, foreseeing and building it. The social sciences have an opportunity, among the ongoing transformations, to resume the path between social philosophy and science, freeing itself from the historical conjuncture that froze them somewhere between humanities and science. The success of such an undertaking would be useful for increasing the prestige of science, for the education of new generations, and for the adaptation of humanity to the upcoming new geological era. Education in sociology may have a role to play in this process.

Keywords: science, transformation, profession, humanisation, Empire.

Resumé

La promotion centrifuge de l'enseignement de la sociologie

La science est réputée pour sa capacité à anticiper, prévoir et construire le futur. Les sciences sociales ont une opportunité, dans les transformations en cours, de poursuivre

*E-mail: antonio.dores@iscte.pt | ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5482-6196>

leur chemin entre la philosophie sociale et la science, en se libérant de la conjoncture historique qui les a arrêtees quelque part entre les sciences humaines et la science. Le succès d'une telle entreprise serait utile pour accroître le prestige de la science, pour l'éducation des nouvelles générations et pour l'adaptabilité de l'humanité à la nouvelle ère géologique qui s'annonce. L'éducation en sociologie peut avoir un rôle dans ce processus.

Mots-clés: science, transformation, profession, humanisation, Empire.

Introdução

A crise financeira de 2008 fez recordar a de 1929. Fez recordar o New Deal, a política norte-americana que projetou os EUA para fora da Grande Recessão e que esteve na base da construção da superpotência que emergiu como centro do império em que a Europa ocidental se incluiu, depois da destruição radical da Europa na segunda Guerra Mundial.

Polanyi (1980) chamou grande transformação ao estudo de referência que fez dessa época e que inspira sociólogos, economistas e políticos. Essa transformação promoveu engenheiros e professores a papéis estratégicos de reconstrução das sociedades transformadas em capitalismo avançado (Bell, 1973). Nos anos 1980, estas profissões perderam o protagonismo para os economistas e os advogados (Reich, 1991), os analistas simbólicos percursos dos codificadores digitais (Pistor, 2019). Os professores de sociologia foram promovidos na primeira fase histórica da grande transformação (Cosser, 1956, p. 18-29). Em Portugal, com o atraso de três décadas causado pelo reacionarismo do Estado Novo, a profissionalização dos sociólogos também aconteceu (Machado, 1996, p. 49 e 59). Com o sucesso e expansão do neoliberalismo, promotor da ideia *there is no such thing as society*, Sra. Thatcher dixit, o prestígio da profissão passou a ser politicamente atacado a partir dos anos 1980, enquanto as ofertas educativas e as oportunidades de investigação social aumentavam em Portugal (Machado, 1996). Os minuciosos e burocráticos controlos financeiros e avaliativos do trabalho, incluindo do trabalho científico e educativo, evoluíram e acabaram em campos universitários e científicos digitais que se radicalizam, hoje, na banalização da teleformação.

1. Ânimos divididos

Entre os profissionais com formação em sociologia, há os que se apresentam orgulhosamente como sociólogos, beneficiando de uma dinâmica associativa singular (Costa, 2004, p. 47); outros têm pudor de o fazer (Costa, 2004, p. 52). Não se sentem autorizados para tal por um mero certificado escolar, que lhes parece insuficiente para o prestígio que reconhecem na profissão, e/ou optam

por se associar a outras profissões que pensam serem mais pertinentes (ISCTE-IUL, 2021, p. 21). Os dados mostram existir uma base objetiva para o prestígio do sociólogo professor universitário vigorar sobre e distante da maioria da profissão.

Misto de admiração, complexo de inferioridade e perplexidade perante os mercados de trabalho, à saída dos cursos de sociologia, os recém-graduados perguntam-se para que servem e o que são, exatamente, as competências adquiridas. As estatísticas referidas mostram que, passado um ano da conclusão da licenciatura, metade dos licenciados empregados trabalha “em área completamente diferente” e um terço faz aproximações inovadoras à profissão (ISCTE-IUL, 2021, p. 21). Os professores também se perguntam e hesitam. Será que formam cientistas, animadores culturais, técnicos de integração social, pessoal para as ONG, especialistas em tratamento de dados e estatísticas, cidadãos? A dúvida sobre se as ciências sociais e a sociologia são realmente ciências, e se ser sociólogo é mesmo uma profissão, acompanha e reforça a prática de os sociólogos se definirem como especialistas numa qualquer subdisciplina ou numa outra profissão. A representação da sociologia como um mundo exterior à prática profissional predominante dos sociólogos, estacionada entre as humanidades e a ciência (Darhendorf, 1958), apesar dos esforços em contrário, tem-se reproduzido (Machado, 1996, p. 61-62). Falta ao ensino da sociologia, em perda de estudantes, ânimo de convicção para o “empreendimento sociológico” (Quaresma, 2015) no mundo em mudança negativa (Casanova e Almeida, 2021, p. 29).

2. A era do espírito punitivo

A grande transformação do tempo de Polanyi não é repetível. Uma nova guerra mundial, como a que fez surgir os EUA como superpotência atômica, tornou-se inviável. Hoje, vários países são capazes de destruir várias vezes o planeta. Mas alguma forma de transformação está a ocorrer (Harari, 2018). Cabe aos sociólogos, e em especial aos professores de sociologia e às instituições em que trabalham, deixar de privilegiar a teoria da mudança social por impacto exterior singelo, como o tecnológico, e valorizar as dinâmicas sociais (Burawoy, 2004). As mudanças impostas por via digital são tão reais como as impostas pelo novo *Zeitgeist* político que se vem incorporando nas pessoas através das redes sociais, incomodadas com a sociedade da vigilância (Lyon, 2001; Staples, 1997).

As teorias sociais sabem que não basta considerar os efeitos de estrutura, de cima para baixo. Há também os efeitos da ação humana, de baixo para cima, no meio ambiente e nas instituições. As consciências (Damásio, 2020) e os micropoderes (Foucault, 1999) em rede (Castells, 2004) podem ser estimulados para produzir predominância de estados de espírito punitivos (Dores,

2010). A transformação atualmente em curso pode ser descrita como uma radicalização do uso do espírito punitivo, alimentado primeiro nos casos de polícia (Wacquant, 2000) e, depois de 2008, trazido ao protagonismo político. Caberá às ciências sociais compreender e ajudar a fabricação de estados de espírito empáticos e solidários, em vez de assistir aos acontecimentos?

Desde os anos 1970, o proibicionismo (Woodiwiss, 1988) e as políticas de fins que justificam os meios (Perkins, 2004; Woodiwiss, 2005) prepararam o terreno para a banalização da guerra. Após a declaração dos Açores em 2003, assistiu-se à violação intencional do direito internacional e dos direitos humanos, como nos casos de Manning, Assange e Snowden, do destrato de prisioneiros de guerra, de imigrantes e refugiados, de Guantanamo, de Abu Grahib, das prisões secretas da CIA, dos maus tratos praticados nas fronteiras da UE contra os refugiados sírios em 2015, do trato com a Turquia para os conter, alargando uma política mediterrânica anterior. Os fins não são erradicar a pobreza ou a fome ou a guerra, apesar das intenções proclamadas pela ONU. Os fins são outros e inconfessáveis (Varoufakis, 2017).

Com a pandemia, as críticas ao funcionamento da comunicação social rivalizam com as críticas às práticas das redes sociais que com ela concorrem. Observa-se uma segmentação instigada do público em grupos de amizade e maldizer, em torno de antagonismos maniqueístas de vária índole. A dramatização que chama a atenção e usa as tecnologias de publicidade entretanto incorporadas na vida política e mediática, torna difícil organizar prioridades adequadas a exercícios de racionalidade. Perante a radicalização do maniqueísmo mediático, militar, político, ideológico, emocional, que alimenta as rodas do poder, caberá às ciências sociais não perder de vista os valores humanistas, como a sobrevivência da espécie e das crianças? Se a resposta for afirmativa, há que estudar os cuidados indispensáveis para que o futuro da humanidade se transforme em esperança, em vez do beco sem saída que parece ser atualmente.

Os telejornais anunciaram que as escolas fechadas por força da pandemia mantêm as cantinas abertas para dar de comer a muitas crianças cuja única refeição é fornecida pela escola. Num estado em que as crianças constituem uma parte de leão dos pobres, o espírito assistencialista que domina a sociedade do estado social (Dorez, 2020) suscitou uma ideia ao ministro da educação: apresentou-se aos jornalistas para dizer, orgulhosamente, que, mesmo fechadas, as escolas continuam a cumprir papéis sociais, como o de restauração para os pobres.

Este episódio não mereceu referências. Há um consenso sobre a inevitabilidade de as sociedades modernas do século XXI serem impotentes contra a fome, a pobreza e a reprodução precoce das desigualdades de oportunidades incorporadas nas crianças. O aumento continuado de rendimentos de alguns dos muito ricos, contrasta com o aumento das desigualdades (Casanova e Almeida, 2021). Vive-se uma continuidade, radicalizada, do que se tem

praticado nas últimas décadas. Ao mesmo tempo, por razões ecológicas, financeiras, sanitárias e geopolíticas, é evidente a necessidade e inevitabilidade de transformações. Elas ocorrerão conduzidas pela razão, caso haja competência preditiva adequada à ocasião, ou não.

A sociologia centrípeta, a que hoje se pratica, sem perder o foco nos estudos do poder, poderia transformar-se em sociologia centrífuga: sociologia aberta ao estudo dos cuidados prestados às pessoas, em especial às crianças, e ao modo como tais cuidados condicionam a produção incorporada de identidades pessoais e sociais discriminatórias, elitistas e dissimuladas, bem evidentes na pobreza envergonhada que se expande com a pandemia, como uma pandemia. Uma sociologia aberta às práticas terapêuticas e de prevenção de consequências das catástrofes, sejam elas naturais ou produzidas e reproduzidas pela ação humana. Há muita necessidade disso, agora e no futuro. Há muito a fazer para que a sociologia se disponha a colaborar nesse tipo de tarefas.

3. Sociologia, o poder e as profissões que inspira

No Congresso Português de Sociologia de 2021, na semiplenária sobre o ensino da sociologia, Luís Baptista chamou a atenção para a redução da influência da sociologia. Informou que deixaram de existir telefonemas, em tempos frequentes na Associação Portuguesa de Sociologia, a pedir a indicação de colegas para colaborarem em diagnósticos sociais. Nas livrarias, notou, as secções de sociologia viram-se reduzidas e afastaram-se das prateleiras da ciência. Os cursos universitários especializados atraem mais estudantes do que os cursos de sociologia. As novas práticas de acesso à informação dificultam a disponibilidade das pessoas para a reflexão demorada e amadurecida. Paulatinamente, seja por via da disponibilidade imediata de informação na Internet, seja pelo apelo hipnotizante dos ecrãs e das imagens que distorcem os textos, seja pela criação virtual e comercial de grupos de consensos autossatisfatórios nas redes sociais, seja por efeito do ensino de massas que educa os jovens a autodesresponsabilizarem-se pelo respetivo desempenho, uma profecia panóptica auto-realiza-se como um pesadelo para os que continuam a avisar contra os riscos da decadência da democracia (D. F. do Amaral, 2003).

Depois de um período de forte crescimento da influência universitária e pública da sociologia em Portugal, a partir dos mínimos impostos pelo regime do Estado Novo até à construção de uma das maiores associações nacionais de sociologia do mundo (Machado, 1996, p. 58), há sinais de perda de influência, em linha com a experiência anterior dos principais campos sociológicos internacionais. A apropriação pública dos saberes profissionais dos sociólogos, como o inquérito e a análise de dados, mas também das nossas teorias (“É o sistema!”, tornou-se uma frase banal para o vulgo se referir às estruturas sociais, conspirativas e inacessíveis), faz com que os discursos sociológicos surjam à

mente do público como banalidades, como ideias já inscritas na linguagem. O desinteresse pela sociologia decorre do seu profundo sucesso. É recomendado que a sociologia (centrípeta) se afaste desse sucesso (transformando-se em sociologia centrífuga) para poder vingar.

A humildade da disposição de acompanhar e utilizar as análises sociais dos mestres transformou-se em elitismo profissional competitivo, assediado pelas políticas internacionais de investigação académica e pelas dinâmicas depressivas dos mercados de trabalho. A vontade de aprender para melhor intervir antes e depois da revolução, que inaugurou o crescimento da sociologia em Portugal, tornou-se num negócio de prestação de serviços produtores de empregabilidades culpabilizantes dos profissionais. Muitos impreparados para usar os instrumentos abstratos ensinados nos cursos e sem apoios interpares que as profissões mais antigas desenvolveram no seio das próprias empresas em que trabalham.

Ao adotarem estratégias de financiamento e avaliação de standard, divididas pela competição global cujos lugares de topo estão reservados à língua inglesa, as universidades adotaram uma postura defensiva, reforçando o complexo de inferioridade próprio das ciências sociais. A (des)valorização da língua portuguesa no quadro da ciência é disso um exemplo. Não há internacionalização do campo científico estruturado de forma competitiva sem a renúncia à promoção intelectual, cognitiva e política das línguas secundárias e locais, sem a valorização de quem tenha competências privilegiadas nas línguas e culturas anglo-saxónicas imperialistas, sequelas do esgotado império português.

Poderá a promoção estruturada do conformismo e da resignação, a que as circunstâncias parecem obrigar a sociologia e o português nas universidades, ser descontinuada e combatida? A sociologia poderá tornar-se um foco de afirmação do espírito científico que a política contra a pandemia revelou ser central para os destinos do planeta. Para isso, há que trocar a postura promocional do prestígio adquirido pelo estado social que profissionalizou as ciências sociais (Coser, 1956, p. 27). Isso teve por resultado estacionar as ciências sociais entre as humanidades e as ciências, ocupando-se da apologia do seu empregador, o estado social (Dores, 2020). A sociologia, os sociólogos e as suas instituições, podem decidir retomar o caminho já percorrido entre a filosofia social e as ciências, aproximando-se, em vez de se incompatibilizarem, com as ciências naturais.

Contra a hiperespecialização imposta pelas políticas tecnocientíficas internacionais dominadas pelo utilitarismo, que resulta em sociologia estanque às outras disciplinas das ciências sociais e a outros saberes, como o direito, a história, a ecologia, em contracorrente podem os sociólogos encetar um trajeto de modernização da inspiração clássica (Comte, Marx, Parsons) de promoção da orgulhosa irreverência científica na procura da verdade, sem compromissos nem com as fake news nem com a propaganda belicista, escamoteadoras

das práticas antissociais das elites, aos níveis ecológico, financeiro, sanitário, moral.

4. Avaliar o caminho percorrido

O facto de sabermos hoje quão erradas e contraditórias foram algumas das formulações destes autores clássicos e dos seus seguidores é apenas mais um argumento a favor de que nos atrevamos a ser contraditórios e a arriscar errar, esperando que controvérsias possam distinguir as inovações pertinentes do modo eventualmente desajeitado e incompleto como são apresentadas. Para podermos seguir as pisadas dos nossos autores de referência, de forma mais profícua, havemos de aprender a organizar condições institucionais de produção de ciência tão aberta, fraternal, colaborativa, efetiva e livre quanto possível.

A fragilidade política da sociologia em Portugal pode ser evidenciada pelo facto de as disciplinas de ensino da sociologia, nos cursos não superiores, serem lecionadas prioritariamente por licenciados em outras disciplinas das ciências sociais, ou pelo facto de não haver uma ordem dos sociólogos. Como explicou Max Weber aos seus alunos e admiradores, à saída da primeira Grande Guerra, o espírito científico está vocacionado para competências distintas do espírito político (Weber, 2012b, 2012a). A classe dos sociólogos não se quis comprometer explicitamente com a tendência geral de profissionalização (Freire, 2003), embora também não tenha rompido com o espírito corporativo e hierárquico. A Associação Portuguesa de Sociologia, associação científica e profissional, jamais representou os profissionais não docentes nos seus órgãos sociais com a paridade que as declarações públicas poderiam levar a querer dever ser o caso.

Para reforçar o desempenho político da sociologia e dos sociólogos, há que evitar as cedências à autossatisfação acrítica das práticas profissionais e do ensino. Dito de outro modo, há que abrir espaço para a produção ideológica no seio das ciências sociais, que não esteja condicionada à polarização gerada pela Guerra Fria e que continue a distanciar as sociologias ensinadas em diferentes escolas, as teorias críticas das teorias realistas, as teorias sociológicas das teorias sociais, etc. Sem deixar de dar atenção às questões de poder, há que não ficar refém delas. Há que compreender como os cuidados produzem identidades sociais que incorporam disposições manipuladas e irredutíveis às práticas de poder. Na verdade, a maior parte da vida em sociedade é para prestar cuidados – cada vez mais mercantilizados, é certo – uns aos outros. Uma tal abertura poderá criar novos espaços de liberdade e circulação de práticas, ideias e ideais dentro da sociologia, como resposta aos anseios identitários que hoje se canalizam para fora da nossa disciplina.

A ciência hiperdisciplinada para fins utilitários nunca funcionou plenamente (Schofield, 2018). Mas funciona o suficiente para impedir a liberdade de circulação, condicionada pelos moralismos identitários inerentes à polarização

ideológica e estratégica belicista, que continua apesar do fim da Guerra Fria. Continua-se a obrigar os estudantes a escolher a respetiva orientação ideológica antes de conhecerem os argumentos científicos avançados pelas diferentes escolas de ciências sociais. Enquanto isso, ambas as ideologias e estratégias polarizadas e dominantes nas ciências sociais partilham entre si a mesma base cartesiana de apologia da supremacia humana, na verdade, patriarcal e colonial imperialista, contra a natureza e contra a parte da humanidade desumanizada sob a forma de recursos humanos. A centralidade das lutas pelo poder no mundo académico a isso obriga. Conformando as identidades pessoais e profissionais dos sociólogos como se referiu acima.

Dividir para reinar é uma estratégia básica de subordinação, cujos resultados práticos são evidentes na dispersão das ciências sociais entre si e dentro de si, aossados pelas políticas de financiamento e de avaliação. A rutura com tais ideologias está em curso (Clark e Szerszynski, 2020; Damásio, 1994, por exemplo) e mostra como a ideologia e a ciência podem e devem dialogar fora dos constrangimentos belicistas da circulação da informação que dominam as ambições imperiais e se estruturam globalmente de um modo que paralisa a capacidade da humanidade para reagir aos prognósticos científicos, sejam eles sobre o aquecimento global, sobre a sucessão de crises económicas, sobre como resolver os problemas da dívida ou da miséria, ou sobre como enfrentar pandemias.

O poder da ciência e as liberdades universitárias estão a ser usados, embora não estejam a ser institucionalmente apoiadas para combater as ideologias dos financiadores e avaliadores que exploram a ciência, como o fazem com tudo o que podem (Pistor, 2019). A distância entre os académicos e os profissionais, entre os teóricos e os práticos, entre as disciplinas e o trabalho dos licenciados, cavada também por estatutos sociais e ocupacionais diferenciados em termos de preocupações e obrigações para com a ciência e as liberdades, pode ser atacada de forma voluntária, consciente. As instituições, por seu lado, têm conseguido impor aos académicos restrições profissionais das respetivas liberdades, através da precarização do trabalho, no sentido inverso das conquistas que os nossos antepassados impuseram, por exemplo, em contratos académicos de tenure.

A sociologia ensina a ter cuidado com a antropologização das classificações: os profissionais e as instituições não são homogêneos. Ao invés, são conflituais. São essas as brechas por onde as iniciativas de base, as iniciativas voluntaristas, de resistência, sabotagem, mas também – é essa a ambição que aqui se suscita – construtivas, esperançosas, animadas, ambiciosas, eventualmente clandestinas, podem romper com as divisões hiperdisciplinares, redutoras das ideologias e da moral aos cânones promovidos a favor das elites.

Os académicos, as instituições, os profissionais, as ciências sociais e as ciências conhecem, no seu seio, tendências conformistas, atualmente dominantes, e

tendências centrífugas, ambiciosas, alegres, comunicativas, entusiasmadas. O contínuo agravar e multiplicar das tensões de sucessivas e cumulativas crises, os desentendimentos entre as finalidades institucionalmente declaradas, como as dos objetivos do milênio da ONU, e as realidades observáveis, os resultados da ação humana, estão a aumentar o espaço, dentro da mente das pessoas e dentro das práticas instituídas, para se fazer de modo diferente. Isso pode ser antecipado voluntaristicamente, com a vantagem de permitir algum controle sobre o que se vier a passar, ou pode ser espoletado pelas circunstâncias desastrosas que acontecem cada vez com mais regularidade em diferentes partes do mundo.

5. Limites da profissionalização

A experiência mostra como, nas últimas décadas, a integração de profissionais com intensas formações científicas tem sido feita em detrimento da ciência relativamente ao profissionalismo (O'Neil, 2016; Supiot, 2015). O facto de a Associação dos Sociólogos se organizar ao inverso desta tendência pode significar uma oportunidade para desenvolver a ciência, o espírito científico, caso as instituições de sociologia e de outras ciências sociais não se resignem à situação e entendam o significado político de retomar o trajeto abandonado de se transformarem em ciências, como as ciências naturais.

Observa-se uma crescente desvinculação entre as pessoas que aprendemos a ser e os indivíduos que nos forçamos a ser para integrar as sociedades a que desejamos pertencer. Além dos problemas de saúde mental inerentes a uma tal situação, a sensação de desorientação leva também a um acolhimento de disposições violentas, irracionais, que anteriormente não se expressavam politicamente. A ciência, e bem, é chamada a ajudar a orientar políticas desorientadas pela pandemia e pela continuação de uma crise financeira que se tem vindo a esconder. A ciência que apareceu em público, mal, deixou capturar-se pelo profissionalismo, pela propaganda, pelo ilusionismo político, pela resignação, conduzida pela ideia de voltar ao normal, como se as pessoas, a história, as sociedades fossem algo diferente do devir. Como se toda a humanidade estivesse prostrada a fazer de cadáver numa maca de hospital, em confinamento, à espera que a pandemia passe, que o vírus desapareça.

A característica das instituições que as faz organizar campanhas de humanização para poderem subsistir, por se reconhecerem desumanas, revela-se estruturalmente (no sentido de Parsons) nos padrões de valor cartesianos. Faz parte desses valores a supremacia da *res cogitans* face à *res extensa*, da humanidade em relação à natureza, da civilização em relação às culturas, do cérebro relativamente aos corpos (Fragoso, 2021), dos vencedores face aos perdedores, dos trabalhadores intelectuais face aos trabalhadores manuais, dos patrões face aos trabalhadores. Na linguagem das ciências sociais, as desigualdades não

param de crescer. Resultam de padr3es usados, como os recursos humanos, para excluir a maior parte da humanidade, incluindo os profissionais, do papel de acumuladores reservado 3s elites (Dores, 2014). Cada pessoa, ao tornar-se profissional, de modo volunt3rio, frequentemente consciente do sacrifcio que o trabalho representa e impotente para o evitar, oferece 3s elites o individuo que formou em si, registado formalmente em curr3culos vitae, nomeadamente atrav3s da escolariza3o e da forma3o cient3fica. F3-lo como forma de integra3o social e de superioriza3o em rela3o aos excluidos, marginalizados, estigmatizados.

6. Como e o que fazer? Por uma sociologia centr3fuga

Comte entusiasmou-se com uma filosofia positiva, a que deu tamb3m o nome de sociologia, ci3ncia integrativa da mais alta complexidade. Engels chamou socialismo cient3fico aos materialismos hist3rico e dial3tico de Marx, para enobrecer o seu entusiasmo prolet3rio. Durkheim usou a sua c3tedra de educa3o para ensinar o sentido sociol3gico da solidariedade. Parsons fundou o profissionalismo sociol3gico no di3logo entre a teoria de sistemas, capaz de dar conta das estruturas sociais, e a teoria da a3o, orientadora das finalidades do controlo social que ocupam os soci3logos.

Na pr3tica da forma3o dos profissionais de sociologia, o que vingou foram as teorias de m3dio alcance, como Merton (1948) previra. O estrutural-funcionalismo normalizou-se como subconsci3ncia dos soci3logos (Mouzelis, 1995, p. 7). No campo da economia, a rainha das ci3ncias sociais, os avan3os cient3ficos foram revertidos (Skidelsky, 2018) e as teorias desapareceram da vida da esmagadora maioria dos estudantes e dos profissionais da disciplina (J. F. do Amaral et al., 2008). 3 certo que os cursos de sociologia n3o foram t3o longe, ao menos aparentemente, nesta tend3ncia de sacrifcio da reflex3o ao profissionalismo. H3 cadeiras de teorias sociol3gicas nas licenciaturas. Mas a liberdade de op3o ideol3gica est3 condicionada 3 ideologia predominante em cada escola. O que significa discrimina3es contra ideologias ou meras intui3es desajustadas 3 promo3o do esp3rito dominante em cada lugar. As faculdades de sociologia legitimam assim a subordina3o impl3cita dos profissionais 3s ideologias locais das entidades empregadoras, sob a forma de conformismo. Assim se ensinam 3s ci3ncias centr3petas, utilit3rias, tecnoci3ncias, hiperespecializadas, segregadoras, e desfavor3veis 3s ci3ncias centr3fugas. Estas procuram continuar a inten3o cl3ssica das ci3ncias sociais de se autonomizarem perante a tradi3o, as pol3ticas e os pensamentos dominantes. As ci3ncias centr3fugas optam por criar alternativas 3s perspectivas cartesianas de redu3o sist3mica dos objetos de estudo, tendo presente que os todos s3o outra coisa diferente da mera justaposi3o das partes.

A ciência centrífuga é praticada. Mas pouco pode fazer face à hiperespecialização competitiva promovida pelas políticas de profissionalização dos cientistas e pela tendência de conquista acadêmica e profissional de espaços de liberdade cognitiva fechados em si próprios. A liberdade dentro de muros e acossada pela concorrência, que inibe a colaboração e a troca de ideias, é panóptica. A libertação reclama a conjugação de quem faz ciência centrífuga apoiada por instituições capazes de ampliar os espaços de liberdade dialogante, cognitiva e racional.

As distrações ideológicas e disciplinares induzidas pelas políticas científicas podem ser denunciadas e reconhecidas. Os estudos sociológicos podem abrir-se às tecnociências, não só como observações, mas também como participações num projeto de denúncia e reconhecimento das limitações das políticas de ciência (Schofield, 2018) que também condicionam as ciências sociais. A sociologia deve ser competente para estudar a dependência da vida humana das próteses tecnológicas que infraestruturam as nossas experiências (Latour, 2007), incluindo do espírito de modernização que liga a ação humana e a ação maquinal (Latour, 1992) e legal (Pistor, 2019). Precisa de se abrir às ciências naturais, como as que lidam com a energia (Morris, 2013), com a complexidade (Prigogine, 1996), com a vida (Damásio, 2020), com a biologia de que partiram alguns dos mais importantes autores clássicos da sociologia, mas, entretanto, intencional e moralmente apartada do convívio dos sociólogos.

Cabe um papel especial à sociologia no estudo das sociedades, nomeadamente o estudo das práticas de fusão de práticas parcelares que geram fenómenos novos, emergentes, evolutivos, de reconfiguração da vida e do meio ambiente, que são notórios desde a presença de vida na Terra e, especialmente, na ação da humanidade no meio ambiente.

A associação não é uma característica própria da humanidade: a matéria, através da gravidade, da eletricidade, do magnetismo, da formação de átomos, usa a associação para animar a evolução do universo, como se fosse uma história. Isso não nega a existência de sociedades humanas. Apenas reclama articular o conhecimento sobre o que sejam as sociedades humanas em experiências cósmicas (Hawking, 1988), incluindo evitar assistir à transformação de um objetivo meritório, o de praticar métodos holistas, em propaganda (Christian, 2021).

Não há conhecimento sem alguma base de irracionalidade e voluntarismo à mistura. A irracionalidade, as emoções, são indissociáveis dos sentimentos próprios da experiência humana, incluindo a dos cientistas. As instituições que lidam com a ciência, os cientistas e os estudantes, em vez de estimularem as suas emoções em termos competitivos, deveriam, antes, estimular o reconhecimento das vantagens e dos inconvenientes de usar diferentes tipos de emoções associativas (repugnância ou empatia, discriminação ou solidariedade, alheamento ou compromisso) para enfrentar melhor os problemas atuais.

A ciência centrífuga é ideológica, mas não no sentido nacionalista, partidário ou imperialista herdado da Guerra Fria e continuado depois dela.

A especializa33o profissional e disciplinar da ci4ncia centr3peta ter3 vantagem em confrontar-se e testar-se cognitivamente com os saberes produzidos fora das conchas profissionais e disciplinares, incomunicantes de prote33o das liberdades condicionadas e prescritas, de forma defensiva. O aquecimento global, a fal4ncia financeira, a desprote33o da democracia, a transi33o energ4tica, a sustentabilidade alimentar, a liberdade de express33o, os principais problemas sociais do momento s3o globais e n3o parecem estar ao alcance de regimes incapazes de erradicar a fome, a mis4ria, a guerra.

Conclus3o

A discuss3o cl3ssica sobre se a sociedade moderna resulta da luta de classes, da responsabiliza33o individual, da intensifica33o da solidariedade urbana, dos trabalhos de constru33o dos selves, foi normalizada, na verdade, abolida pela ideia de haver uma oposi33o ontol3gica entre as institui33es e as pessoas, as superestruturas e o quotidiano. Separaram-se os estudos macrossociol3gicos dos microssociol3gicos e dos interm4dios, como os dos mercados, dos espa3os p3blicos, das organiza33es, da vida familiar, etc.

A dispers3o hiperdisciplinar politicamente instigada no quadro da profissionaliza33o das ci4ncias sociais, no quadro do sucesso do New Deal, do Welfare State, do Estado Social, e das tecnoci4ncias que os servem, apartou os praticantes de ci4ncias sociais entre si, valorizando relativamente os professores e desvalorizando os profissionais. A crescente institucionaliza33o das tarefas de cuidados, atrav4s da restaura33o, nas escolas, nos hospitais, no acolhimento de crian3as, jovens, doentes mentais, idosos, pobres, estrangeiros, grupos estigmatizados, 4 apoiada pelas ci4ncias sociais de modo ideologicamente separado das vidas econ3mica, pol3tica e cultural tratadas em abstrato, geralmente reduzidas a estat3sticas.

A reflex3o sobre o lugar da sociologia no mundo e na escola tornou-se rara, como foi reconhecido no simp3sio organizado por Pierre Guibentif (2018). O ensino da teoria sociol3gica, al4m de separado do das outras teorias sociais no processo de redu33o dos anos do curso, ficou reduzida a metade do tempo de contacto com os estudantes e separado em equipas de docentes especializadas em per3odos ou temas incomunicantes entre si (Dores, 2019). Profissionalmente isolados, aos docentes resta optar por seguir algum mestre, cujo culto de personalidade possa ser praticamente obrigat3rio para os estudantes, como marca do curso ou da faculdade. As liberdades acad4micas perdem o contradit3rio e o debate (Llano, 2021).

Os estudantes est3o tacitamente treinados para procurar a prote33o dos professores mais poderosos para os seus percursos escolares competitivos, como os diretores de curso. As universidades, contra a legisla33o em vigor, mant4m os h3bitos de concentra33o das tarefas

de orientação em professores açambarcadores, o que resulta em concentração de poder, limitações e distorções dos debates acadêmicos.

Os estudantes universitários são o resultado de um ensino básico e secundário massificados que substituiu a finalidade de competências cognitivas pela de competências utilitárias, a orientação da sabedoria pela da empregabilidade, a inovação pela performatividade, isto é, foi substituindo a formação das elites, no pós-guerra, pela preparação para aceitação dos papéis sociais disponíveis. Como se pode observar pelas atividades organizadas pelas associações de estudantes, as praxes deixaram de ser a expressão dos que se preparam para ser os donos disto tudo – os licenciados – para renascerem sob a forma de subordinação orgulhosa a humilhações (Ferreira, 2014).

A situação de transformação tecnológica superacelerada, dita digitalização, a impotência da maior superpotência militar nuclear, que privatiza a guerra e, por isso, não obtém retorno financeiro suficiente, a par das transformações financeiras indispensáveis perante a dívida impagável e a transição anunciada da sede imperial de Londres e Nova Iorque para Pequim, num ambiente de transição geológica para o Antropoceno, faz com que o quotidiano esteja a reduzir a margem de manobra profissional dos sociólogos, como a de muitos outros profissionais.

Isolados nos seus mundos particulares, previamente desenhados para suportarem uma divisão de trabalho individualista, os sociólogos, professores, estudantes e profissionais podem decidir romper com a individualização das pessoas e de si próprios. Podem recriar com independência a sua arte com vista a prosseguir os desígnios clássicos de tornar científica a nossa atividade: transformar a ciência centrípeta que fazemos, estacionada entre as humanidades e a ciência, em ciência centrífuga, em diálogo íntimo com todos os saberes, incluindo os das outras ciências sociais. Nomeadamente, deve reconhecer-se a sociabilidade moderna como um caso especial das associações que caracteriza a matéria e a energia cósmicas. Nesse quadro, a sociabilidade moderna é muito mais próxima das outras sociabilidades humanas, como as tradicionais ou primitivas, e de sociabilidades animais estudadas pela etologia, do que geralmente é pensado. Esse reconhecimento reporá na devida escala os objetos de estudo naturais e humanos (Bateson, 1979; Mead, 1980). Passar a considerar a experiência da humanidade como objeto de estudo (Morris, 2013), em vez das imaginárias nações (Anderson, 1998), seria uma das primeiras consequências e pontos de partida das ciências sociais centrífugas.

Referências bibliográficas

- AMARAL, Diogo Freitas do – Do 11 de Setembro à crise do Iraque. Lisboa: Bertrand, 2003. ISBN 9-7225-1283-8.

- AMARAL, João Ferreira do [et al.] – Ciência económica vai nua. Público [em linha]. 2008. [consult. 10 set. 2010]. Disponível em <http://www.publico.pt/opiniao/jornal/a-ciencia-economica-vai-nua-286514>.
- ANDERSON, Benedict – Imagined Communities. Londres: Verso, 1998. ISBN 1-7847-8675-6.
- BATESON, Gregory – Mind and Nature, a necessary unity. Nova Iorque: E.P. Dutton, 1979. ISBN 978-157-2734-34-0.
- BELL, Daniel – The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. Nova Iorque: Basic Books, 1973. ISBN 9-78-046-5012-81-7.
- BURAWOY, Michael – For a Sociological Marxism: The Complementary Convergence of Antonio Gramsci and Karl Polanyi. Politics & Society. USA. ISSN 0032-3292. 31: 2 (2004), p. 193-261.
- CASANOVA, José Luís; Almeida, João Ferreira de – When Democracy Incubates Inequality and Heteronomy. Sociologia, Problemas e Práticas. Lisboa. ISSN 0873-6529. 96 (2021), p. 9-40.
- CASTELLS, Manuel – A Galáxia Internet: Reflexões sobre a Internet, Negócios e Sociedade. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, 2004. ISBN 9-78-972-3110-65-4.
- CHRISTIAN, David – Education revolution with Big History. [em linha]. Lausanne: Frontiers. 2021 [consult. 10 abr. 2021]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JhowXxz_uAs.
- CLARK, Nigel; SZERSZYNSKI, Bronislaw – Planetary Social Thought: The Anthropocene Challenge to the Social Sciences. Londres: Polity Press, 2020. ISBN 978-1-509-52635-2.
- COSER, Lewis A. – The Functions of Social Conflict. Londres: Free Press, 1956. ISBN 978-002-9068-00-7.
- COSTA, António Firmino da – Será a Sociologia Profissionalizável?. In GONÇALVES, Carlos Manuel; RODRIGUES, Eduardo Vitor; AZEVEDO, Natália (Eds.) - Sociologia no Ensino Superior: Conteúdos, Práticas Pedagógicas e Investigação. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004. p. 35-58.
- DAMÁSIO, António – O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano. Lisboa: Europa-América, 1994. ISBN 9-78-989-6441-63-0.
- DAMÁSIO, António – Sentir e Saber. Lisboa: Círculo de Leitores, 2020. ISBN 9-78-989-6445-40-9.
- DARHENDORF, Ralf – Out of Utopia: Toward a reorientation of Sociological Analysis. American Journal of Sociology. Chicago. ISSN 0002-9602. 64: 2 (1958), p.115-127.
- DORES, António Pedro – Espírito de Proibir. Lisboa: Argusnauta, 2010. ISBN 9-78-989-6830-06-9.
- DORES, António Pedro – Dimensões sociológicas e a sua/nossa dependência das ideologias e do império: Teorias e Metodologias. Actas do VIII Congresso Português de Sociologia. Évora: Universidade de Évora, 2014.
- DORES, António Pedro – Pós-verdade e pós-ciências sociais: da vontade e da possibilidade de autocrítica. Actas do X Congresso Português de Sociologia. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2019.
- DORES, António Pedro – O Estado Social Real. Cascais: RCP edições, 2020. ISBN 9-78-98-983-2565-5.
- FERREIRA, Fátima Campos – Sim ou não às praxes? [em linha]. 2014. Lisboa: RTP. [consult. 20 fev. 2015]. Disponível em: <http://www.rtp.pt/programa/tv/p30738/e4>.
- FOUCAULT, Michel – Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1999 [1984]. ISBN 9-78-85-703-8074-6.
- FRAGOSO, José – Deus Cérebro [em linha]. 2021. Lisboa: RTP2. [consult. 10 abr. 2021]. Disponível em: <https://www.rtp.pt/play/p8309/e516990/deus-cerebro>.
- FREIRE, João (coord) – As Profissões em Portugal. Oeiras: Celta, 2003.

- GUIBENTIF, Pierre (Ed.) – O ensino das teorias sociológicas em debate – Simpósio da ESPP. 2018. Lisboa: ISCTE-IUL. [consult. 11 dez. 2018]. Disponível em: http://cadeiras.iscte-iul.pt/TS3/ts2_lk_Simposio_2018_prog.htm.
- HARARI, Yuval Noah – Homo Deus; História Breve do Amanhã. Lisboa: Editora Elsinore, 2018. ISBN 9-78-98-988-5529-9.
- HAWKING, Stephen – A Brief History of Time: from the Big Bang to Black Holes. Nova Iorque: Bantan Books, 1988. ISBN 9-78-05-531-7325-3.
- ISCTE-IUL – Relatório de Inserção na Vida Ativa dos Diplomados em 2018/2019 - Inquérito aos Diplomados do 1o Ciclo (um ano após a conclusão da licenciatura). Lisboa: ISCTE, 2021.
- LATOUR, Bruno – Aramis et l’amour des techniques. Paris: La Découverte, 1992. ISBN 978-0-674-04323-7
- LATOUR, Bruno – Changer de société, refaire de la sociologie. Paris: La Découverte, 2007. ISBN 9-78-27-071-5327-2.
- LLANO, Sefhan – The Relationship between Facts, Debate, and Education. Academia Letters Article 131 (2021). Disponível em: <https://doi.org/10.20935/AL131>.
- LYON, David – Surveillance Society. Reino Unido: Open University Press, 2001. ISBN 9-78-03-352-0546-2.
- MACHADO, Fernando Luís – Profissionalização dos Sociólogos em Portugal - contextos, recomposições e implicações. Sociologia, Problemas e Práticas. Lisboa. ISSN 0873-6529. 20 (1996), p. 43–103.
- MEAD, George Herbert – The Philosophy of the Present. Chicago: The University of Chicago Press, 1980. ISBN: 9-78-15-739-2948-6.
- MERTON, Robert K. – Discussion. American Sociological Review. USA. ISSN 1939-8271. XIII (1948), p. 164–168.
- MORRIS, Ian – O Domínio do Ocidente. Lisboa: Bertrand, 2013. ISBN 9-78-97-225-2715-6.
- MOUZELIS, Nicos – Sociological Theory: What Went Wrong? – diagnosis and remedies. Londres: Routledge, 1995. ISBN 9-78-04-150-7694-4.
- O’NEIL, Cathy – Weapons of Math Destruction. Londres: Penguin Books, 2016. ISBN 0-55-34-1881-5.
- PERKINS, John – Confessions of an Economic Hit Man. Oakland: Berrett-Koehler Publishers, 2004. ISBN 9-78-00-919-0910-9.
- PISTOR, Katharina – The Code of Capital: how the law creates wealth and inequality. Princeton: Princeton University Press, 2019. ISBN 9-78-06-911-7897-4.
- POLANYI, Karl – A Grande Transformação: as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1980. ISBN 9-78-85-352-5076-3.
- PRIGOGINE, Ilya – O Fim das Certezas. Lisboa: Gradiva, 1996. ISBN 9-78-97-266-2512-4.
- QUARESMA, Luís António C. – Ser Sociólogo: A construção profissional de um ethos. Pistas para a profissionalização dos sociólogos em contexto não académico. Sociologia Online. Lisboa. ISSN 1647-3337. 9 (2015), p. 161-188.
- REICH, Robert B. – O Trabalho das Nações. Lisboa: Quetzal, 1991. ISBN 972-564-177-9.
- SCHOFIELD, Jim – The Real Philosophy of Science. Pacif Grove: Smashwords, 2018. ISBN 9-78-04-640-8190-6.
- SKIDELSKY, Robert – Money and Government, a challenge to mainstream economics. London: Penguin Books, 2018. ISBN 9-78-01-419-8861-0.
- STAPLES, William G. – The Culture of Surveillance: Discipline and Social Control in the USA. Nova Iorque: St. Martin Press, 1997. ISBN 9-78-03-121-8028-7.
- SUPIOT, Alain – La gouvernance par les nombres. Paris: Fayard, 2015. ISBN 9-78-22-136-8109-2.
- VAROUFAKIS, Yanis – Comportem-se como adultos: a minha luta contra o establishment na Europa. Lisboa: Marcador, 2017. ISBN 9-78-98-975-4339-5.

WACQUANT, Loïc – As Prisões da Miséria. Oeiras: Celta, 2000. ISBN 972-774-085-5.

WEBER, Max – Politics as Vocation. [Em linha]. (2012a [1919]). [consult. 11 dez. 2018].

Disponível em: <http://anthropos-lab.net/wp/wp-content/uploads/2011/12/Weber-Politics-as-a-Vocation.pdf>.

WEBER, Max – Science as Vocation. [Em linha]. (2012b [1919]).[consult. 11 dez. 2018].

Disponível em: <http://anthropos-lab.net/wp/wp-content/uploads/2011/12/Weber-Science-as-a-Vocation.pdf>.

WOODIWISS, Michael – Crime, Crusades and Corruption: Prohibitions in the United States, 1900-1987. Londres: Piter Publisher, 1988. ISBN 9-78-03-892-0796-2.

WOODIWISS, Michael – Gangster Capitalism: The United States and the Global Rise of Organized Crime. Londres: Constable, 2005. ISBN 9-78-07-867-1671-5.

- Receção: 12.04.2021

- Aprovação: 14.06.2021