

A SOCIOLOGIA E O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: Um levantamento e algumas interrogações *

José Resende **

Maria Manuel Vieira ***

Se os produtos da investigação sociológica que se pratica em Portugal começam a adquirir visibilidade graças a um certo florescimento dos mecanismos da sua difusão (publicações de obras, revistas da especialidade, comunicações em congressos, encontros, etc.), o mesmo não se passa do lado da transmissão do saber sociológico, ou seja, do seu ensino.

À excepção da publicação de uma breve cronologia da criação das várias licenciaturas em sociologia (Neves, 1989), têm primado pela ausência estudos consagrados ao conhecimento do que se pratica em termos do ensino da sociologia em Portugal.

Que sociologia se ensina? Em que cursos? Onde? Quais os motivos que levam à sua inclusão nos vários planos de estudo?

Estas são algumas questões em torno das quais desenvolvemos o nosso trabalho. Ele constitui, porém, um mero levantamento preliminar, o início de uma reflexão que se deseje futuramente continuada.

1. Apontam os vários manuais clássicos de iniciação à ciência e à investigação científica para o facto de que a regra de ouro na constituição da ciência moderna assenta na operação de ruptura com o senso comum.

(*) Comunicação apresentada no encontro «O ensino da sociologia», organizado pela Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, no dia 17 de Abril de 1990.

(**) Departamento de Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

(***) Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Fonte de significações indispensáveis ao reconhecimento do quotidiano por parte dos indivíduos, o senso comum apresenta contudo, a um saber que se deseja construído e, por isso, científico, sobejos motivos para tentadores enviezamentos que contaminam irremediavelmente, para muitos, os produtos da investigação.

Na nossa reflexão iremos porém tomar como ponto de partida esse pecado original: para abordar o lugar, o sentido e a importância da sociologia no território mais vasto das disciplinas e dos saberes, inspirámo-nos num senso comum que, apesar de já gasto, se viria a revelar, no decurso da nossa investigação, surpreendentemente estimulante.

Referimo-nos concretamente à ideia da existência de uma forte dicotomia entre as chamadas ciências «duras» e ciências «moles».

Com efeito, porventura todos teremos sido socializados na representação de um património científico global que, graças à extrema especialização dos saberes ocorrida com particular intensidade a partir do século passado, seria caracterizado no presente por uma quase absoluta ausência de diálogo entre as várias áreas do conhecimento, particularmente evidente no que diz respeito às relações entre as ciências exactas e naturais, por um lado, e as ciências sociais e humanas, por outro.

Teremos igualmente aprendido, ao longo do nosso processo de alfabetização sociológica, que na partilha destas duas potências pela hegemonia científica, o bloco constituído pelas ciências sociais e humanas saia invariavelmente perdedor já que, como vários autores reconhecem, as ciências sociais e humanas se situariam num «estado de subdesenvolvimento científico» (Nunes, 1977:53) o que justificaria o seu «atraso (...) em relação às ciências naturais» (Santos, 1987: 21).

No que concerne especificamente à sociologia, esta possuiria, segundo alguns, «o carácter de uma ciência ainda em transe de gestação (...)» o que teria sido já ultrapassado pelo conjunto das ciências exactas e naturais (Nunes, 1977:53).

Uma das razões justificativas desta situação de «incipiência científica» na sociologia é atribuída à ausência de um «corpo geral de teoria unanimemente aceite» por todas as «correntes portadoras de conceptualizações e teorizações discrepantes» (Nunes, 1977:56). Curiosamente este ponto de vista tem sido igualmente partilhado pelos filósofos das ciências. Segundo eles, «as realizações e as consequências das ciências da natureza são incomparavelmente mais espectaculares que as conquistas das ciências humanas (incluindo a sociologia). As primeiras dão a impressão de um desenvolvimento contínuo (...). Pelo contrário, das ciências humanas (e da sociologia) depreende-se uma impressão de contingência (Boudon, 1971:181).

O estatuto de menoridade científica imputado à ciência sociológica, como

causa da sua conflitualidade interna, leva muitos autores a acentuar como aspecto essencial da sua história, a evidente situação de «crise latente» permanente (Boudon, 1971:9). Segundo Boudon, duas causas são apontadas para explicar a conservação desta crise latente na sociologia:

A primeira causa exprime claramente a «dependência da sociologia relativamente à sociedade». A inevitabilidade desta dependência faz com que se deduza a existência de «uma especificidade epistemológica irreduzível». A segunda causa, pelo contrário, afirma que a dependência social e permanente crise latente se deve ao facto da sociologia ser uma ciência que sofre de «debilidades epistemológicas que a caracterizam *hic et nunc*» (Boudon, 1971:9).

Se outros traumas não adquirimos no decorrer da nossa socialização em sociologia, pelo menos este — o do complexo da nossa inferioridade científica — foi certamente interiorizado. A tomada de consciência desta situação de inferioridade científica, tornada realidade, desenvolve-se no campo das ciências sociais como expressão da significativa dependência modelar destas relativamente às ciências exactas e naturais.

Distanciação estatutária aparentemente grande, portanto, entre ciências «duras» e «moles», a que correspondem, como a própria conotação sugere, cotações diferenciadas no mercado do prestígio científico.

É interessante verificar que actualmente alguns autores comecem a tratar desta relação — ciências exactas e naturais versus ciências sociais — no âmbito de uma reflexão que «tem como eixo privilegiado as ciências sociais, sendo a partir desse eixo que se reflecte sobre as ciências no seu conjunto e a sociedade em geral» (Santos, 1989:12). Sem haver, neste ponto de vista, uma perfeita distinção entre as características «epistemológicas» das ciências «moles» e das ciências «duras», afirma-se a autonomia e o primado das características modelares e específicas das ciências sociais e é a partir delas que se parte para uma generalização, isto é, para a procura «do perfil teórico e sociológico da forma de conhecimento que, nesta fase, transporta os sentidos emergentes do paradigma da ciência pós-moderna» (Santos, 1989:9).

O senso comum de que partimos para esta incursão reflexiva refere-se obviamente a saberes sancionados e reconhecidos como científicos, ou seja, ao saber científico por excelência e, enquanto tal, ainda que cotado diferencialmente, profundamente ancorado numa história da produção social do saber legítimo com uma sede muito especial — a universidade.

Deste modo, previamente a uma análise do lugar que detém actualmente a sociologia nos vários planos de estudo inseridos no sistema de ensino, pensamos ser necessária uma breve referência à história da produção e sedimentação dos saberes no seio da instituição universitária para que possamos compreender a especificidade que cada um detém no presente.

Na base de toda a estrutura do conhecimento que se desenvolve a partir das universidades medievais está uma primeira divisão fundamental no conjunto das «septem artes liberales» que compunham o saber considerado superior: o «trivium», por um lado, englobando a Gramática, a Retórica e a Dialéctica, e o «quadrivium», por outro, constituído pela Geometria, a Aritmética, a Astronomia e a Música (Durkheim, 1969:58-59).

Se as primeiras, mais valorizadas até ao final do século XVIII, estavam orientadas para o homem, visando o cultivo do espírito, as segundas, possuindo então um lugar subalterno no contexto universitário, eram vistas como um corpo de conhecimentos relativos às coisas e, por isso, abertas para o mundo.

O saber humanístico consubstanciado, desde as origens medievais da instituição universitária, nas Faculdades de Teologia, de Direito e de Medicina — esta última então fortemente subsidiária de um ensino livresco e filosófico — detém um lugar preponderante ao nível do conhecimento e adquire, assim, uma conotação de saber superior, desinteressado, «puro».

O Século das Luzes irá proporcionar o interesse e o reconhecimento dos conhecimentos científicos oriundos das ciências exactas e naturais e irá incluí-los, em regime de plena convivência, com o conjunto dos saberes universitários.

Herdeiros dos ideais autonomistas do século XVII, os filósofos das Luzes e os pensadores do século XVIII desenvolvem uma série de postulados que acabam por influenciar a evolução dos saberes teóricos e empíricos das ciências nascentes. Entre os postulados herdados destacamos: a importância da elaboração de leis gerais, a eliminação, no pensamento científico, dos elementos de natureza mística e sagrada, a existência de leis naturais constantes, imutáveis e dependentes da razão e, por último, a afirmação inequívoca de que as leis devem ser confirmadas pela experiência.

Este património acumulado e difundido por estes pensadores permite-lhes sublinhar a autonomia do indivíduo e da razão, assim como o seu combate contra a religião, a tirania e o despotismo. Sobrevalorizando a presença da razão — e do pensamento racional — e o primado da experiência sensorial como garantia da autenticidade do conhecimento, estes combatentes da liberdade exprimem os princípios fundamentais que consagram a burguesia, classe social em plena formação (Goldman, 1967).

Neste contexto, não é de admirar que, em Portugal, a reforma pombalina dos estudos superiores acrescente, em Coimbra, às tradicionais Faculdades de Teologia, Cânones, Leis e Medicina, as novas Faculdades de Matemática e de Filosofia, esta última contendo as disciplinas de Física Experimental, de Química e de História Natural (Carvalho, 1986:466-469).

Saberes que, eminentemente teóricos e sancionados universitariamente, passam também a adquirir o estatuto de pureza científica e de desinteresse superior.

Na história arqueológica do saber é costume fazer seguir, após a idade da escolástica e a idade humanística, uma terceira era, ainda não baptizada mas fruto de uma paternidade reconhecida nas modificações geradas pelas revoluções francesa e industrial. Ambas vêm proporcionar as condições para que o século XIX seja dominado pela «profundidade e autonomia do social» (Claval, 1980:89-102) e pelo progresso do método racionalista aplicado às ciências naturais e tecnológicas. Esta autonomia permite o aparecimento de questionamentos sociais crescentes que irão desembocar no nascimento e consagração de algumas ciências do homem e da sociedade — como é o caso da sociologia — mas também proporcionar um forte impulso ao saber aplicado às técnicas e, assim, ao florescimento das ciências tecnológicas.

As ciências sociais e humanas reconhecem-se como herdeiras das revoluções setecentistas e do progresso derivado da industrialização. Ao deixar de ser vista «como passiva» produzindo «a respeito de si própria uma imagem colectiva» (...) «activa, criadora e histórica» (Duvignaud, 1966:8-19), o termo sociedade transforma-se num objecto do conhecimento racionalmente assumido. Mas esta transmutação ou apropriação científica da noção vaga de sociedade, só é possível devido às consequências do processo de industrialização, nomeadamente a «dessacralização» e a «desnaturalização» da «ordem social» (Dahrendorf, 1966:25-28).

A ambição autónoma das ciências sociais e humanas e, em particular, da sociologia, faz com que elas desenvolvam um *corpus* de saberes e métodos organizados de modo a serem reconhecidos, como pares, pelas outras ciências já consagradas pelas universidades.

Para legitimar esse reconhecimento a sociologia aposta numa dupla estratégia: por um lado, dispõe à partida das garantias de recomendabilidade universitária conferida pela prática reflexiva da filosofia social que a inspirou (Berger, 1988 :40-41); por outro, transforma-se numa ciência «adoptiva» das ciências exactas e naturais, ao aproveitar os modelos de análise desenvolvidos pelas ciências «duras». As interpretações positivistas e organicistas do social e da sociedade são exemplos paradigmáticos da dependência da «jovem» sociologia relativamente às ciências já tradicionais.

As ciências tecnológicas, ao contrário, não se limitam a partilhar, com as ciências sociais e humanas, um estatuto de juventude, mas ostentam desde a sua criação o estigma da aplicação e, nessa medida, o carácter utilitário, já não desinteressado, do seu saber.

2. Ao nível do senso comum «esclarecido» parece, como vimos, permanecer a ideia de uma real compartimentação estatutária e pragmática dos saberes científicos construídos, quer pelas ciências «duras», quer pelas ciências «moles».

❑ Prestigiando a reconhecida legitimidade da autoridade e competência superiores dos saberes desinteressados das ciências exactas e naturais e utilitários das ciências tecnológicas, aquele sector da opinião pública aplaude as relações «endogâmicas» desenvolvidas por este corpo de saberes.

❑ Ao invés, o mesmo senso comum «esclarecido» continua a procurar respostas relativamente à validade e operacionalidade dos saberes resultantes da reflexão efectuada pelas ciências sociais e humanas, condenadas a fazer suas virtudes as potencialidades teórico-metodológicas demonstradas pelos seus pares.

❑ Este senso comum adoptado como ponto de partida fez-nos indagar sobre a constituição e o percurso histórico seguido, quer pelas ciências exactas e naturais quer pelas ciências sociais e humanas, no campo dos saberes e da instituição universitária.

❑ Iremos agora testá-lo no contexto do actual sistema educativo português para melhor captarmos o lugar das ciências sociais e humanas e, em particular, da sociologia no conjunto dos cursos presentemente oferecidos.

❑ Tendo em conta o lugar estratégico ocupado pelo ensino superior na definição das articulações disciplinares, ou seja, na determinação do fazer e desfazer dos laços que, em cada época, unem os saberes de uma forma singular, limitámos a nossa análise do ensino das ciências sociais e humanas e da sociologia ao conjunto dos planos curriculares dos cursos inseridos no denominado ensino superior.

❑ Este mercado de bens escolares abrange actualmente, em Portugal, três grandes domínios: o ensino superior universitário público, o ensino superior politécnico público e, ainda, o ensino superior privado.

❑ Socorremo-nos, para esta análise, de toda a informação curricular inerente a cada curso disponível nos dossiers organizados pelo CIREP do Ministério de Educação para consulta do público e em vigor para o ano lectivo de 1989-90. Neles se incluem, por tipo de ensino superior, as designações dos vários cursos, as instituições onde eles são ministrados e, de uma forma mais ou menos exaustiva, os planos curriculares ano a ano, o carácter obrigatório ou optativo, anual ou semestral, das várias cadeiras, os respectivos créditos e o grau académico — bacharelato ou licenciatura — conferido.

❑ Retivémos exclusivamente informação sobre todos os cursos outorgados pelo Ministério de Educação não contando, para efeitos da nossa análise, com todos aqueles que se encontram sob a alçada de outros ministérios ou entidades (caso dos ramos militar, náutico, enfermagem, teologia, entre outros).

❑ As interrogações que a teoria e a «imaginação sociológica» nos colocam determinam, como sabemos, os caminhos, ou seja, a metodologia e as técnicas a seguir na investigação.

❑ O desbravar do caminho a que as nossas questões nos conduziram — no

caso, a análise dos dossiers sobre o ensino superior — foi deste modo estruturado em torno de duas principais inquietações decorrentes do nosso senso comum:

— O património científico actual, na sua operacionalização em termos de conjugação de saberes a transmitir em cada curso e em cada área do ensino superior, caracterizar-se-á efectivamente por uma extrema especialização e compartimentação disciplinar?

— Em que medida terão as ciências sociais e humanas, e em particular a sociologia, um estatuto secundário e residual no conjunto dos saberes superiores?

De uma primeira análise global dos dados recolhidos observámos algumas tendências que consideramos importante registar, embora posteriormente elas venham a ser aprofundadas no confronto com a interpretação de quadros relativos a uma organização mais parcelar da informação relativa ao ensino superior.

Aprendemos a conviver na sociologia da educação com o inquestionável princípio da autonomia relativa do sistema escolar. Desenvolvido por Durkheim, este princípio garante a autonomia disciplinar deste ramo da sociologia e legitima as análises teóricas realizadas sobre a instituição escolar.

A justificação dada à importância atribuída a este princípio deve-se ao facto de ele tornar irreduzíveis os processos escolares relativamente a outros e de não tornar a sua compreensão e explicação dependentes, «em última análise, de variáveis exógenas» à escola (Cherkaoui, 1987:11).

Contudo, as observações gerais retiradas da análise dos dados parecem vir contrariar o significado deste princípio. Com efeito, numa primeira tendência constatámos uma *extrema diversificação dos cursos oferecidos*. Este panorama diversificado parece indiciar, à primeira vista, uma forte determinação das transformações sociais nos sistemas de ensino superior universitário e politécnico. Na verdade, a crescente divisão social do trabalho, decorrente fundamentalmente das mudanças técnicas e tecnológicas de ponta ocorridas nos sectores secundário e terciário, parece sugerir a inevitabilidade de uma maior especialização dos saberes superiores.

Na tentativa de explicação desta primeira tendência é necessário acrescentar também um outro factor que terá contribuído fortemente para determinar o crescimento exponencial de ofertas educativas a este nível. Referimo-nos às interferências do Estado e das forças políticas no sistema escolar, no âmbito das reformas desenvolvidas a partir de 1976, centradas no princípio da igualdade de oportunidades educativas consubstanciadas pela unificação do secundário.

«Licealizado» na prática e diluída a sua componente técnica, o ensino secundário unificado veio gerar a indeterminação posicional e estatutária dos

curso médios anteriormente outorgados pelos Institutos Industriais e Comerciais.

A partir da reforma de 1983, e para dar resposta aos efeitos da reintrodução do ensino técnico-profissional no secundário, o Ministério da Educação aposta decisivamente no desenvolvimento da rede e do funcionamento dos institutos politécnicos.

A promoção dos cursos médios a ensino superior politécnico determinada, porventura, entre outros motivos, pela intenção de conferir maior credibilidade formal aos títulos dispensados, esteve na origem do forte alargamento da oferta de cursos a este nível de ensino. Esta promoção arrastou consigo, aliás, não apenas as formações de índole comercial ou industrial, mas os restantes cursos outrora integrantes do ensino médio.

Uma segunda tendência observada diz respeito à *diferente natureza e às distâncias que*, a despeito de um discurso político fortemente igualitário, *separam os vários tipos de ensino superior público*.

Continua a ser nos três grandes complexos universitários tradicionais do litoral (Lisboa, Porto e Coimbra) que se regista o maior leque de ofertas de cursos representativos de todas as áreas do saber. A natureza das formações oferecidas parece apontar, em certa medida, para o privilegiar do saber desinteressado, heteroclíto e porventura diletante traduzido, não apenas na composição singular e culturalmente abrangente dos planos curriculares respectivos, mas na própria oferta de certas licenciaturas mais descomprometidas de pressões económicas ou de condicionalismos políticos (artes, ciências humanas, ciências «puras»).

Esta característica é indissociável, pensamos nós, da própria história em que assenta a constituição destes três pólos de ensino superior e da incorporação duradoura do peso da tradição autonómica que enforma, desde as suas origens, a instituição universitária.

Pelo contrário, é nas universidades e institutos regionais, com ausência de antecedentes históricos dado que a sua recente criação resultou de uma clara intervenção de política educativa direccionada no sentido de uma resposta directa às condições sócio-económicas regionais, que encontramos um leque de ofertas mais estreito e mais submisso aos condicionalismos das realidades da estrutura social e do mercado de trabalho local.

Ressalta deste modo a ausência praticamente total, nestes institutos e universidades periféricas, da natureza aparentemente diletante que envolve as formações conferidas pelas instituições universitárias centrais.

Curiosamente, o ensino superior privado recolhe, dependendo de cada estabelecimento, influências ora de um ora de outro dos cursos superiores atrás referidos. Neste caso específico, pode-se dizer que o ensino privado pratica o simples mimetismo do ensino público: nas denominadas universi-

dades privadas (curiosamente situadas também em Lisboa e no Porto), parece imperar o modelo universitário tradicional; os restantes institutos superiores ou cooperativas de ensino inspiram-se claramente no modelo politécnico, com ligações mais óbvias com as solicitações do mundo do trabalho.

Finalmente destaca-se uma terceira tendência associada à *diferença de lógicas que regula o ensino superior público e o ensino superior privado*. Se o primeiro denota uma tentativa de intervenção política com o intuito de alcançar uma democratização das oportunidades e ofertas educativas — consubstanciada no esforço de regionalização e na multiplicação das ofertas, envolvido de um discurso liberal — o segundo revela claramente uma lógica puramente económica nas propostas que coloca à disposição do público.

De facto, os cursos oferecidos parecem ser determinados pela conjugação entre baixos custos de instalação e manutenção e as apetências conjunturais do mercado. Nota-se também, com particular evidência, uma implantação fortemente concentrada nos grandes centros urbanos e ainda nas regiões passíveis de uma maior procura educativa.

A interpretação dos vários quadros de resultados veio a revelar-se surpreendentemente mais rica e rigorosa e, desse modo, chamou-nos a atenção para o perigo das conclusões apressadas e generalizantes.

O quadro 1 — o número de cursos (exceptuando o de sociologia) das várias áreas do conhecimento que possuem pelo menos uma disciplina de ciências sociais e humanas, em geral, e da sociologia, em particular — começa por dispor de informações que põem em causa o significado generalizado e determinante da relação entre o ensino superior e os campos económico e político.

A ausência de cursos profissionalizantes no ensino superior universitário público surge como o primeiro sinal de existência do princípio da autonomia relativa do sistema escolar. O carácter «universitário» das licenciaturas ministradas nas faculdades e a organização e transmissão dos saberes de natureza generalizante ou mais aplicada surgem, julgamos, como formas da escola retraduzir, sem pôr em causa o princípio referido, as solicitações vindas do exterior, nomeadamente da esfera económica.

O elevado número de cursos das áreas das ciências sociais e humanas e da área das ciências aplicadas e tecnológicas no ensino superior universitário e politécnico resultam da crescente expansão das licenciaturas e bacharelatos de economia e gestão e das engenharias, o que pode pressupor uma relativa adequação entre o desenvolvimento económico e as transformações morfológicas do ensino superior. Pelo contrário, o elevado número de cursos de formação de professores no ensino superior politécnico — pré-escolar, primário e ensino básico — demonstra a tendência à «reprodução simples» muito vincada neste sector. O monopólio da formação dos seus próprios agentes

QUADRO 1
Número de cursos, das várias áreas do conhecimento, que possuem cadeiras de Ciências Sociais e Humanas, em geral, e de Sociologia, em particular

Áreas/cursos	Ensino Sup. Univ. Público					Ensino Sup. Politécnico Púb.					Ensino Superior Particular				
	Recensea/ 8	C. S. H. * 8	% 100	Sociol. 8	% 100	Recensea/ 2	C. S. H. * 2	% 100	Sociol. 2	% 100	Recensea/ 2	C. S. H. * 2	% 100	Sociol. 2	% 100
Cursos de C. Soc. Human. Bach/Licen. em ensino	58 8	58 8	100 100	36 8	62 100	27 2	27 2	100 100	14 2	51,8 100	45 2	45 2	100 100	33 2	73 100
Cursos de Letras Bach/Licen. em ensino	26 15	24 14 ⁽¹⁾	92 93	16 12	62 80	16 15	16 15	100 100	11 11	68,7 73,3	1 —	1 —	100 0	— —	0 0
Cursos de Artes Bach/Licen. em ensino	21 3	18 2 ⁽²⁾	86 63	18 2 ⁽²⁾	86 63	40 24	40 24	100 100	19 19	47,5 79,2	11 —	11 —	100 0	7 —	64 0
Cursos de C. Ex. Natur. Bach/Licen. em ensino	83 39	63 34 ⁽²⁾	76 87	33 25 ⁽²⁾	40 64	10 ""	10 ""	100 ""	7 ""	70 ""	4 —	1 —	25 0	— —	0 0
Cursos de C. Apli. e Tecnol. Bach/Licen. em ensino	94 1	75 1	80 100	34 1	36 100	38 —	28 —	36 0	2 —	3 0	16 —	16 —	100 0	4 —	25 0
Cursos Profissionaliz. e de form. prof. ens. bá. Bach/Licen. em ensino	— —	— —	0 0	— —	0 0	47 31	47 31	100 100	34 29	72,3 93,5	37 11	37 11	100 100	24 10	65 91
TOTAL	282	238	84	137	49	178	167	94	87	49	114	111	97	68	60

* Excluído-se, da contagem total, os cursos de sociologia.

(1) 1 curso não especifica o plano de curso em detalhe, daí que não o tenhamos incluído nesta contagem.

(2) 4 cursos não especificam o plano de estudos em detalhe, daí que os não tenhamos incluído nesta contagem.

formadores das gerações futuras determinam a natureza da sua função reprodutora (Bourdieu, 1970:231 a 234).

A separação mais nítida entre os saberes escolares superiores e as movimentações originárias do mercado de trabalho é mais visível nas áreas subsidiárias das *septem artes liberales* — áreas das letras, por um lado, e das ciências exactas e naturais, por outro. O carácter mais autónomo relativamente às solicitações exteriores está expresso na representação de uma liberdade científica desinteressada até há pouco tempo o sinal de marca registada destes cursos e licenciaturas.

Recentemente, nota-se uma certa «rendição» à lógica do utilitarismo através da verificação da necessidade de uma formação centrada na «reprodução simples», já não «alargada» dos seus saberes pela via da «licenciatura em ensino». Todavia, a invasão exterior está limitada pela capacidade de retradução que os próprios protagonistas dos processos escolares conseguem efectuar no interior da escola, dissimulando a efectiva «pressão exterior», dando aos conteúdos das práticas o sentido neutral e de independência.

Se no ensino superior universitário se observa uma ausência absoluta de cursos profissionalizantes, no politécnico não funcionam cursos que zelam pelos saberes puros (diletantismo, reflexão filosófica, produção científica e literária — áreas II e IV), do homem e das sociedades (na área I os cursos dominantes são os de contabilidade e administração e similares, assim como os de gestão).

No ensino particular, e devido às características intrínsecas deste sector do ensino superior, a lógica de oferta de cursos e licenciaturas apresenta-se muito mais dependente da lógica do próprio mercado de bens escolares e do trabalho. Esta aproximação não exige, porém, grandes investimentos em equipamentos e laboratórios porque no ensino superior particular há um número reduzido de licenciaturas e cursos da área das ciências aplicadas e tecnológicas sendo, nestes casos, cursos ligados ao sector de informática.

Outra questão a responder por este quadro 1 é saber o número de cursos e de licenciaturas do ensino superior que tinham no seu plano de estudos pelo menos uma disciplina de ciências sociais e humanas.

Ao nível do ensino superior universitário público e privado e politécnico (efeito de mimetismo relativamente à fonte consagradora dos saberes — as universidades) verifica-se um elevado número de disciplinas de gestão e de economia — incluídas no universo das ciências do homem e das sociedades — nas licenciaturas e cursos de engenharia e tecnologia, de gestão e contabilidade. Nos cursos de formação de professores dominam as áreas disciplinares da psicologia e das ciências da educação, incluindo a história e a filosofia da educação. Nos cursos de música e das artes a disciplina fundamental é a

história, enquanto que nas licenciaturas na área das letras e ciências exactas e naturais são a história e a filosofia.

Nos cursos profissionalizantes do politécnico e do ensino superior particular, onde a ligação com o mundo do trabalho e do operário é mais vincado, as disciplinas de natureza social e humana respondem fundamentalmente às características dos postos de trabalho a assumir virtualmente pelos estudantes (destacam-se, por exemplo, as disciplinas de «introdução à profissão», «higiene e segurança no trabalho» e «relações humanas e comunicação»).

Quanto aos domínios do conhecimento sociológico, eles são predominantes nos cursos e licenciaturas em ensino, quer para os níveis pré-escolar, primário e básico, quer para o nível do ensino secundário.

O convite dado aos professores para incorporar no seu olhar e discurso uma reflexão sobre o social e, nomeadamente, as características sociais das suas práticas profissionais é-lhes feito sobretudo pela sociologia da educação — disciplina quase sempre semestral — e com menor expressão pelas disciplinas de sociologia e introdução às ciências sociais.

Nas licenciaturas e cursos das áreas das ciências exactas e naturais e das ciências aplicadas e tecnológicas, a sociologia já não é muito requisitada ou é-o em reduzida percentagem. A menor importância das sociologias nestas áreas deve-se ao domínio crescente dos saberes vinculados às disciplinas de economia e de gestão, de história e de filosofia.

Contudo, no Politécnico, quer nos cursos de gestão e de economia (e administração), por um lado, quer nos cursos profissionalizantes, por outro, porventura pelas implicações sociais decorrentes da natureza das funções a desempenhar profissionalmente, ainda há um relativo recurso a cadeiras de sociologia, sobretudo de sociologias especializadas com uma vertente mais «utilitária» (psicossociologia das organizações, sociologia do trabalho e industrial, sociologia rural).

No ensino superior universitário, público e privado, o mesmo se passa nas licenciaturas de gestão e economia embora acrescido, em muitos casos, de uma componente sociológica mais abrangente (associação entre cadeiras de sociologia geral, métodos e introdução às ciências sociais, anuais e obrigatórias, e cadeiras do conhecimento sociológico mais especializado, de pendor mais utilitário, e semestrais).

No quadro 2 tentámos averiguar que sociologia tem sido solicitada nos cursos e licenciaturas do ensino superior, à excepção do de sociologia.

As tendências registadas anteriormente mostram confirmar-se plenamente, através da leitura efectuada aos dados contidos no quadro 2. No ensino politécnico há um maior recurso às cadeiras de sociologia de cariz pragmático. Com a excepção da maioria dos cursos de gestão e de engenharia, os restantes incluem no seu plano de estudo cadeiras de sociologia de âmbito mais

especializado — 94 vezes num total de 178 cursos recenseados — e não consideravam importante as sociologias de natureza introdutória e geral e teórico-metodológica, como são o caso das disciplinas que apelam à reflexão epistemológica e ao uso das metodologias e técnicas.

No ensino superior universitário, apesar de uma grande frequência de cadeiras especializadas, não só existe uma maior quantidade de «sociologias»

QUADRO 2

Que sociologia é solicitada nos cursos superiores, à excepção do de sociologia?

Áreas do conhecimento sociológico	Ensino Sup. Univ. Público		Ensino Sup. Politécn. Público		Ensino Sup. Particular	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
Sociologia Geral	6	88	3	31	4	51
Epistemologia, métodos e técnicas	33	19	—	—	2	8
Sociologia aplicada / especializada	33	137	18	94	32	69

(1) Número de cadeiras diferentes em cada área do conhecimento sociológico

(2) Número total de vezes em que se encontram representadas as diferentes cadeiras no total dos cursos.

a oferecer aos estudantes neste domínio, como o número de vezes com que são «reclamadas» as cadeiras de âmbito epistemológico e sobretudo teórico-metodológico contraria a imagem de «desertificação» assinalada no politécnico.

No ensino superior privado, dado o peso primordial em que assenta a oferta de licenciaturas e cursos ser relativo à área de ciências sociais e humanas, é mais notório encontrar uma maior frequência de cadeiras de sociologia incluídas no grupo das «sociologias» gerais, epistemologia, métodos e técnicas.

Uma leitura mais atenta incidindo sobre cada um dos três domínios sociológicos seleccionados permite-nos salientar outras características interessantes relativamente às suas preferências nas licenciaturas e cursos do ensino superior.

No politécnico, no âmbito da sociologia geral, das 31 vezes em que são solicitadas as cadeiras deste grupo, 22 incluem-se na disciplina «Introdução às

ciências sociais». A preferência demonstrada a esta cadeira coloca o problema da sua determinação a uma real ligação com a reflexão sociológica, devido à natureza mais ambígua e abrangente da mesma.

Pelo contrário, quer no ensino superior universitário, quer no privado, é a componente explicitamente de sociologia geral que surge com uma expressão mais significativa (no ensino superior universitário público, por exemplo, encontramos 59 vezes em 88 a inclusão de cadeiras de sociologia geral nos planos de curso, e no ensino superior privado 34 vezes em 51). Neste caso, a disciplina «Introdução às ciências sociais» surge com uma percentagem menos significativa.

No conjunto das «sociologias» especializadas, sobressai a maior nomeação da sociologia da educação como disciplina mais frequentemente requerida em todo o ensino superior, embora já não apresentando a mesma importância no superior privado. (Quadro 2.1.)

Contudo, há uma dependência muito maior no ensino superior politécnico relativamente às disciplinas da área da sociologia de educação do que no superior universitário. A este nível, nota-se uma distribuição mais equilibrada pelos vários domínios do conhecimento sociológico especializado,

QUADRO 2.1.
Representatividade das disciplinas especializadas, agrupadas em áreas temáticas, por tipo de ensino superior.

Tipos de ensino Áreas Temáticas	Ensino Superior Universitário Público	Ensino Superior Politécnico Público	Ensino Superior Privado
Sociologia da Educação	37	65	10
Sociologia industrial, do trabalho e das organizações	28	11	24
Sociologia da comunicação, da cultura e dos tempos livres	28	9	8
Sociologia rural e urbana	19	3	—
Sociologia política, do direito, das instituições e do desenvolvimento	15	—	9
Sociologia da família, das classes e da estratificação social	5	—	1
Sócio-antropologia	—	9	8
Outras	4	—	4

nomeadamente com uma componente mais representativa das disciplinas de âmbito mais cultural e, por isso, menos dependente de uma aplicabilidade imediata.

Através do quadro 3 desejámos averiguar a distribuição regional dos três tipos de ensino superior considerados e, para cada um, o número total de cursos oferecidos por cada instituição e, de entre estes, o número daqueles que possuem no mínimo uma disciplina de sociologia (obrigatória ou optativa).

Adoptámos, na constituição das regiões, a tipologia utilizada por João Ferreira de Almeida no seu livro *Classes sociais nos campos — camponeses parciais numa região do noroeste* (1986: anexo). Acrescentámos apenas uma última categoria referente às ilhas — por sua vez desdobrada em Madeira e Açores — adequando deste modo a referida tipologia aos dados existentes no nosso estudo.

Da análise deste quadro sobressai claramente a elevada sobre-representatividade dos cursos existentes nas regiões do litoral relativamente aos existentes nas zonas do interior.

Se, no que concerne o ensino privado, dependente da lógica estrita de mercado (ou seja, da lei da oferta e da procura), a expressão da concentração no litoral é extrema (88.6% dos cursos contra 11.4% instalados nas regiões do interior), seria de esperar uma resposta por parte do Estado que contrariasse essa provável tendência do ensino superior particular, de modo a proporcionar maiores igualdades nas oportunidades de acesso ao ensino superior universitário e politécnico aos alunos de origens regionais do interior e ilhas.

Tal não sucede, porém. No ensino superior universitário público, 75.9% das licenciaturas são oferecidas pelas universidades situadas nas regiões litorais, ao passo que o ensino superior politécnico acompanhado, na sua criação, de um discurso político empenhadamente regionalista e descentralizador, apresenta igualmente uma forte concentração de cursos que oferece nas zonas do litoral (61.8% contra 38.2% no interior), indo curiosamente ao encontro das tendências tradicionais do processo histórico universitário nacional.

Contam-nos as sucessivas reformas recentes do sistema de ensino que uma das principais apostas das políticas educativas assenta no desenvolvimento do ensino superior universitário e politécnico e, em particular, a da sua expansão regional, com o duplo objectivo de reduzir as assimetrias tradicionalmente verificadas no nosso sistema de ensino e de combater a nossa carência estrutural em diplomados do ensino médio e superior.

Já verificámos que, quanto ao primeiro objectivo, ele encontra-se longe de ser alcançado; quanto ao segundo, ainda que esteja a ser concretizado, ele far-se-á certamente à custa da manutenção da desertificação do interior.

QUADRO 3
Que instituições de ensino superior acolhem cadeiras obrigatórias ou de opção de Sociologia nos seus cursos?

Tipos de ens. sup. Regiões		Ensino Sup. Univ. Público				Ensino Sup. Politéc. Público				Ensino Sup. Privado			
		Instituição	Nº cursos	*	%	Instituição	Nº cursos	*	%	Instituição	Nº cursos	*	%
N O R T E	Litoral Viana Braga Porto	Univ. Minho Complexo Univ. Porto	22 ⁽¹⁾ 43 ⁽¹⁾ Total: 65	11 18 29	50 42 45	Univ. Minho I.P. Viana Castelo I.P. Porto	2 8 31 Total: 41	2 1 4 7	100 12,5 12,9 17	Universidade Inst. Superior Escolas Super.	7 21 13 Total: 41	2 13 11 26	29 62 85 63
	Interior V. Real Bragança	Univ. T.M. e Alto Douro	12 Total: 12	8 8	67 67	I.P. Vila Real I.P. Bragança	2 10 Total: 12	2 6 8	100 60 67	Inst. Superior	2 Total: 2	0 0	0 0
C E N T R O	Litoral Aveiro Coimbra Leiria	Univ. Coimbra Univ. Aveiro	37 ⁽¹⁾ 23 Total: 60	8 13 21	22 57 35	I.P. Coimbra Univ. Aveiro I.P. Leiria	15 3 10 Total: 28	7 3 8 18	47 100 80 64	Inst. Superior Escolas Super.	1 1 Total: 2	1 — 1	100 0 50
	Interior Viseu Guarda C. Branco	Univ. Beira Interior	12 ⁽¹⁾ Total: 12	3* 3	25 25	I.P. Guarda I.P. Viseu I.P. C. Branco	8 9 12 Total: 29	4 7 9 20	50 78 75 69	—	—	—	—
LISBOA C E N T R O	Litoral Lisboa Setúbal	Complexo Univ. de Lisboa	86 ⁽²⁾ Total: 86	45 45	52 52	I.P. Lisboa I.P. Setúbal	25 6 Total: 31	6 4 10	24 67 32	Universidade Inst. Superior Escolas Super.	18 ⁽¹⁾ 29 11 Total: 58	10 18 9 37	56 62 82 64
	Interior Santarém	—	—	—	—	I.P. Santarém	12 Total: 12	3 3	25 25	Inst. Superior Escolas Super.	1 1 Total: 4	1 1 2	33 100 50
S U L	Litoral Faro	Universidade do Algarve	3	3	100	I.P. Faro	10	6	60	—	—	—	—
	Interior Portalegre Évora Beja	Universidade Évora	13 ⁽¹⁾ Total: 13	13 13	100 100	Univ. Évora I.P. Portalegre I.P. Beja	2 5 8 Total: 15	2 5 6 13	100 100 75 87	—	—	—	—

* Possuem no mínimo uma disciplina de Sociologia (obrigatória ou optativa).

(1) Para além deste número, há a acrescentar um curso de sociologia

(2) Para além deste número, há a acrescentar três cursos de sociologia

Porém, não há dúvida de que, desde as análises do sistema universitário português realizadas por Sedas Nunes nos anos 60 (1968: 386-474) até ao presente, se verificaram importantes modificações morfológicas na estrutura escolar a nível superior. Parece haver actualmente, particularmente no âmbito da actual reforma, uma maior prioridade concedida à expansão do ensino

superior politécnico, quer no que concerne à criação em todas as sedes distritais de institutos politécnicos, quer elevando o prestígio simbólico conferido aos diplomados deste tipo de ensino, outrora inseridos no ensino médio não superior.

Não apenas o litoral se encontra sobre-representado como, no seu seio, Lisboa, Porto e Coimbra permanecem como centros aglutinadores da oferta de cursos e licenciaturas, quer dos ensinos superior universitário e politécnico, quer do ensino superior privado.

Esta permanência reflecte sem dúvida o peso estrutural da inércia do sistema de ensino superior, já analisada nos artigos de Sedas Nunes sobre o sistema universitário.

Contrastando com a diversidade de ofertas de cursos do ensino universitário e politécnico existentes nesses centros tradicionais, surge a limitação dos cursos e licenciaturas oferecidas pelas universidades e institutos politécnicos do interior, muito mais dependentes do peso estrutural dos sectores económicos: o sector primário contemplado em cursos existentes em Vila Real, Bragança, Castelo Branco, Santarém, Évora, Beja, Faro e Açores; o sector secundário que determina certos cursos nesta área existentes em Braga, Guarda, Viseu, Covilhã, Aveiro, Leiria, Santarém, Setúbal e Faro; o terciário representado num leque regional mais alargado: Bragança, Braga, Guarda, Viseu, Covilhã, Aveiro, Leiria, Santarém, Setúbal, Évora, Faro, Madeira e Açores.

Deste modo, se os distritos geograficamente próximos dos grandes complexos universitários e politécnicos não se podem caracterizar como estando em posição particularmente desfavorecida, dado que a sua proximidade proporciona uma maior probabilidade de acesso aos cursos e licenciaturas aí oferecidos, o mesmo já não se pode dizer dos distritos do interior, visto que a abertura das universidades e dos politécnicos não preenche a totalidade dos cursos disponíveis nos «mercados» centrais de bens escolares.

No que se refere em particular à representatividade da sociologia nos diversos cursos, há a destacar que, ao nível do ensino superior universitário, se nota, nos três complexos universitários de Coimbra, Porto e Lisboa, uma percentagem crescente de «aderência» à introdução da sociologia no plano curricular das várias licenciaturas. Se considerarmos que a integração da perspectiva sociológica, por ser uma ciência moderna e desmistificadora (Berger, 1988) pressupõe da parte das instituições que a solicitam uma maior disposição à inovação, então vemos curiosamente mantida a hierarquização já detectada nos anos 60 por Sedas Nunes (Nunes, 1968), relativamente ao carácter do mais tradicionalista ao mais inovador (medido nessa altura segundo outros critérios) que possuíam respectivamente as universidades de Coimbra, Porto e Lisboa.

Contudo, para o complexo universitário lisboeta, esta gradação parece também acompanhar os três tipos de universidades que historicamente aqui

se foram implantando, determinando o carácter mais tradicional possuído pela Universidade Clássica (demonstrando uma menor inclusão de cadeiras de sociologia nos seus cursos, à excepção das licenciaturas em ensino), por contraste, respectivamente, com a Universidade Técnica e, sobretudo, com a recente Universidade Nova, porventura a mais receptiva a disciplinas de matriz sociológica.

Relativamente às universidades «periféricas» parecem, a este respeito, conjugar-se dois factores que podem influenciar a representatividade do ensino de sociologia no seu interior:

— Por um lado, o peso variável de licenciaturas em ensino — particularmente solicitadoras de cadeiras de sociologia da educação — que cada universidade possui.

— Por outro, uma maior ou menor sensibilidade à sociologia determinada porventura pela composição político-ideológica dos membros dos órgãos directivos dos institutos e universidades e pela inserção geográfica de cada estabelecimento no xadrez do espaço político nacional (a grande conversão da Universidade de Évora e do Algarve a disciplinas de sociologia por oposição às do Minho, Aveiro e Trás-os-Montes, por exemplo).

Quanto ao politécnico e ao superior privado parecem confirmar-se as mesmas tendências.

No quadro 4, destaca-se uma tendência comum aos três tipos de ensino superior: a forte componente obrigatória das disciplinas de sociologia, quando se encontram incluídas nos planos de estudo. Relativamente ao ensino superior universitário público, verifica-se alguma excepção a esta regra na área das ciências exactas e naturais (25 obrigatórias/18 optativas) e na área das ciências aplicadas e tecnológicas (36 obrigatórias/21 optativas). Quanto ao ensino superior politécnico, a elevada componente de obrigatoriedade é dada pelos cursos de formação de professores, quer através da integração da disciplina de sociologia de educação, quer através de outras disciplinas especializadas (sociologia da arte e socioantropologia).

3. Os dados analisados confirmam haver uma extensa solicitação das ciências sociais e humanas e, em especial, da sociologia, na globalidade dos cursos do ensino superior. Esta indicação contraria o senso comum (nomeadamente o mais esclarecido) de que partimos.

As tentativas de aproximação entre diferentes corpos de saberes, realizadas nas universidades e escolas politécnicas, parecem pôr em causa o carácter excessivamente compartimentado das ciências na academia portuguesa.

Todavia esta manifestação de coexistência tornada norma no campo cien-

QUADRO 4
Carácter obrigatório ou optativo das cadeiras de sociologia nas diversas licenciaturas e cursos, por áreas e tipos de ensino superior

Disciplinas de sociologia		Nº de disciplinas obrigatórias	Nº de disciplinas optativas
Áreas	Tipos de ensino superior		
Área das Ciências Sociais/Humanas	Ensino Sup. Universitário	71	28
	Ensino Sup. Politécnico	21	2
	Ensino Sup. Particular	78	9
Área das Letras	Ensino Sup. Universitário	12	7
	Ensino Sup. Politécnico	19	—
	Ensino Sup. Particular	—	—
Área das Artes	Ensino Sup. Universitário	18	3
	Ensino Sup. Politécnico	32	—
	Ensino Sup. Particular	7	—
Área das Ciências Exactas/Naturais	Ensino Sup. Universitário	25	18
	Ensino Sup. Politécnico	13	—
	Ensino Sup. Particular	—	—
Área das Ciências Tecnológicas	Ensino Sup. Universitário	36	21
	Ensino Sup. Politécnico	2	—
	Ensino Sup. Particular	4	—
Área Profissionalizante	Ensino Sup. Universitário	—	—
	Ensino Sup. Politécnico	45	—
	Ensino Sup. Particular	39	—

tífico não interfere, nem na manutenção da hierarquização dos saberes, nem nos diferentes valores sociais dos títulos académicos correspondentes.

O desigual valor atribuído por instâncias sociais (empresas, administração pública, etc.) aos diplomas, é um sinal exteriorizado dos diferentes níveis de prestígio social dos cursos e simultaneamente dos saberes que eles transmitem.

A desigualdade referida revela-se de diversos modos, quer no mercado de trabalho, quer no mercado de bens simbólicos. O modo mais significativo é, porventura, a acção dos seus efeitos nos potenciais (esperados) destinos sociais dos seus portadores.

A valorização e, inversamente, a desvalorização mencionadas dependem de vários factores. Uns decorrem directamente da história dos cursos e das respectivas universidades e escolas politécnicas. Outros resultam dos laços estabelecidos entre alguns responsáveis das academias e das associações patronais.

Salvaguardando o princípio da autonomia relativa, os campos científico e académico não conseguem eliminar as lutas sociais e simbólicas resultantes da concorrência dos cursos pela sua consagração no espaço social, com reflexos nos conflitos entre as classes sociais pela posse dos diplomas mais prestigiados.

Em termos de prestígio social, os cursos menos bem colocados naquela hierarquia produzida pelo senso comum parecem ser os das ciências sociais e humanas. Com o estigma da ausência de pragmatismo e do carácter excessivamente teórico, estas ciências mostram-se desamparadas e inferiorizadas no mercado de trabalho.

Pelo contrário, as ciências exactas e naturais e, em particular o seu ramo tecnológico, encontram-se melhor colocadas na hierarquia citada. Apontadas como pragmáticas e de pendor técnico, elas ocupam uma posição destacada no mercado de trabalho, tentando a todo o custo manter esta situação invejada.

Parecendo ultrapassar a separação entre as ciências com o intuito de não perder de vista o princípio da autonomia relativa citado, a academia portuguesa pretende reduzir a compartimentação entre os saberes. Uma das apostas é a integração da sociologia e de outras disciplinas das ciências sociais e humanas em muitos programas curriculares.

Dois factos relacionados com a sociologia levam-nos a interrogar sobre as razões da sua constante solicitação, sobretudo em cursos historicamente pouco habituados a uma relação directa com as ciências sociais e humanas.

O primeiro é a natureza recente deste saber no nosso país (Nunes, 1988), (Almeida, 1990), quer como ofício de pesquisa, quer como meio de transmissão de um dado conhecimento da realidade social.

O segundo é o seu carácter de ciência desmistificadora dos processos sociais — ou seja, a aplicação da racionalidade à análise dos fenómenos sociais, fornecendo o suporte para o controle e intervenção eficaz dos actores nos processos de que são protagonistas — que habitualmente lhe é atribuída. Esta característica implica, evidentemente, confrontos e desafios entre a Sociologia e os poderes institucionalizados.

Independentemente destas particularidades, um facto é indiscutível: as ciências exactas e naturais, e principalmente os cursos tecnológicos, consideram importante a colaboração da sociologia. Porquê?

A resposta não é fácil, nem é imediatamente acessível. As informações recolhidas só nos permitem avançar com algumas possíveis pistas de interpretação.

Actualmente em Portugal, o pragmatismo científico e a eficácia técnica parecem constituir dois valores fundamentais e em voga, pois são defendidos por responsáveis políticos e por certos académicos. A relativa expansão da receptividade destes valores nos meios académicos reflecte, certamente, tentativas estratégicas de intromissão na academia, sentindo-se esta forçada a adequar os seus interesses aos planos de intervenção dos responsáveis políticos e empresariais.

O reconhecimento, por certas autoridades académicas, do valor social e simbólico do pragmatismo e da eficácia técnica, como procedimentos a incluir nos programas com vista a preparar os diplomados às exigências do mercado de trabalho (concorrência e competitividade), pode eventualmente estar indirectamente a produzir tanto uma inversão nas funções sociais do ensino superior, como um conflito (latente) na defesa do princípio de autonomia relativa referido.

Esta inversão não implica necessariamente o rompimento por parte de toda a academia do princípio da autonomia relativa, mas indicia a sua adequação aos valores referidos.

O crescimento numérico deste nível de ensino, através da expansão das escolas politécnicas e das universidades regionais, pode visar a atenuação da selecção social, ao permitir a entrada de jovens oriundos de meios sociais mais desfavorecidos. Mas a redução da selectividade social não é certamente um facto generalizado para toda a academia portuguesa.

A manter-se a hierarquização dos saberes e respectivos públicos (efeito da probabilidade condicional de acesso aos cursos mais prestigiados via *numerus clausus*) o sistema de ensino superior parece não conseguir ultrapassar as suas funções tradicionais, embora possa haver transferência ou mesmo inversão na importância de cada uma delas.

O reforço da «função técnica de produção, de selecção e da hierarquização dos estudantes a ocupar um lugar na divisão do trabalho» (Bourdieu, 1969), não determinando a renúncia a outras funções sociais internas do ensino superior, exprime uma dependência relativa deste grau de ensino em relação às solicitações externas.

A importância da função acima referida surge provavelmente mais vincada nos cursos de pendor mais técnico, económico, em suma naqueles que apostam num perfil mais profissionalizante, quer no ensino universitário, quer no ensino politécnico.

Actualmente os sociólogos parecem também estar a debater-se com os problemas citados, particularmente quando se coloca a questão da sua profissionalização (Costa, 1990), (Ruivo, 1990). Ainda num tom problemático, a sociologia discute o seu lugar entre aqueles dois valores (aparentemente) divergentes: a eficácia técnica com o seu potencial pragmatismo e a inter-

venção da postura científica no quadro do saber prático e da capacidade técnica.

A crescente incorporação de sociólogos nas empresas e a solicitação da sociologia em cursos predominantemente técnicos ou profissionalizantes determinam o aprofundamento destas questões.

No ensino superior universitário e politécnico, a sociologia é frequentemente solicitada. Mas a integração da sociologia varia em número de disciplinas (gerais ou especializadas), em número de horas e nos seus objectivos, quer nas licenciaturas universitárias quer nos cursos politécnicos.

Nas universidades parece prevalecer um número mais significativo de disciplinas sociológicas de âmbito mais geral e teórico, adequadas ao tipo de público escolar, aos seus objectivos e às suas funções. Na maioria dos casos são disciplinas anuais. Pelo contrário, no ensino politécnico a grande maioria das disciplinas relacionadas com a sociologia são de âmbito mais especializado e prático, correspondendo aos objectivos e funções sociais deste ramo de ensino superior, satisfazendo condignamente o seu público estudantil. Nos planos curriculares estas cadeiras têm a duração de um ou mais semestres.

Para além das características acima mencionadas, muitas cadeiras de sociologia apresentam, no politécnico, uma relativa indefinição no enquadramento disciplinar, surgindo a perspectiva sociológica escondida ou substituída por análises sociais de âmbito utilitário, generalista ou eminentemente empírico.

Esta dupla realidade contraditória do ensino da sociologia nas universidades e escolas politécnicas reflecte, porventura, a ideia de ainda estarmos perante um ensino superior hierarquizado e tradicional, isto é, um ensino, no politécnico e nas universidades técnicas, de gestão e economia, apostado em defender funções sociais relacionadas com as determinações dos espaços económico e político, e interessado, ao invés, nas faculdades de letras, ciências jurídicas e ciências sociais e humanas, na conservação social do património histórico das classes dominantes.

No entanto, a correspondência entre os interesses económicos e escolares referida nunca é perfeita. O princípio da autonomia relativa do campo académico torna sempre possível a retradução, no seu interior, dos interesses e solicitações vindas do exterior.

Perante este quadro complexo, interrogamo-nos: que sociologia deve ser integrada nos cursos não sociológicos do ensino superior? Deve-se insistir numa sociologia como cultura geral, visão abrangente, crítica e interdisciplinar? Ou, pelo contrário, a sociologia deve ser tomada «utilitariamente» como forma mais eficaz (dada a consciência da complexidade resultante do próprio imiscuir, por parte do «técnico», num dado meio social, ao aplicar a sua tecnologia) de concretizar a aplicação tecnológica, interferindo num espaço inevitavelmente

atravessado por relações sociais, ou seja, a apropriação eminentemente «técnica» e «produtiva» do saber sociológico?

Futuras análises e estudos irão certamente dar continuidade a esta reflexão.

ANEXO

Na elaboração dos quadros de resultados adoptámos os seguintes critérios:

1) A indefinição disciplinar de muitas cadeiras obrigatórias ou optativas próximas do universo sociológico determinou a adopção de um critério único para o seu correcto enquadramento classificatório. Deste modo, todas as disciplinas com a componente «social», «sociológico» ou «sócio» foram consideradas como cadeiras sociológicas.

2) Todas as disciplinas semestrais sequenciais incluídas nos programas curriculares foram contabilizadas uma única vez. Por exemplo: havendo duas cadeiras de sociologia geral, num dado programa curricular, uma referente ao 1º semestre e outra ao 2º semestre, considerámo-las como uma única cadeira.

Pelo contrário, as cadeiras anuais sequenciais foram contabilizadas em separado, uma a uma. Exemplificando: se num programa apareceu uma mesma cadeira — sociologia geral desdobrada em dois anos seguidos — sociologia geral I e sociologia geral II — para efeitos de contagem foram consideradas como duas disciplinas autónomas.

3) Os cursos das áreas que, quer pela sua natureza específica não científica, quer pelo seu pendor e designação claramente associados a uma profissão, foram incluídos numa categoria denominada «curso profissionalizante». Foram, por isso, construídas as seguintes categorias: 1º) cursos da área das ciências sociais e humanas; 2º) cursos da área das letras; 3º) cursos da área das artes; 4º) cursos da área das ciências exactas e naturais; 5º) cursos da área das ciências aplicadas e tecnológicas; 6º) cursos profissionalizantes

4) A designação de «seminário» ou «opção», não discriminada em termos de conteúdo e em termos disciplinar, determinou a sua não integração, nem no grupo das ciências sociais e humanas, nem no subgrupo da sociologia.

5) As disciplinas metodológicas e didácticas dos cursos de formação de professores não foram contabilizadas não sendo, por isso, consideradas, nem no grupo das ciências sociais e humanas, nem no subgrupo de sociologia.

6) Todas as disciplinas que se reclamam do cultural, devido ao seu carácter ambíguo e demasiadamente abrangente, não são integradas no subgrupo da sociologia. Relativamente à sua inclusão ou não no grupo das ciências sociais e humanas, depende do contexto dos cursos em que elas são solicitadas e das virtuais funções que exercem. Sempre que apareçam sob forma equivalente a seminário — cadeira aberta e de aplicação prática — não são consideradas como parte integrante do núcleo das ciências sociais e humanas.

7) A criação de variantes em alguns cursos determinou que se contabilizasse uma única vez as disciplinas que são comuns a todas elas, quer as incluídas nas ciências sociais e humanas, quer

as integradas nos diversos tipos de cadeiras sociológicas. No caso de existirem disciplinas específicas em cada variante, a sua contagem foi realizada uma a uma. Nos casos onde surgiram cadeiras de ciências sociais e humanas e de sociologia comuns a parte, mas não à totalidade, das variantes de um determinado curso, utilizou-se o mesmo critério acima definido, isto é, contabilizou-se uma vez.

8) Na determinação do carácter profissionalizante ou científico dos cursos, entrou-se em linha de conta com a designação do mesmo e o correspondente apelo a um saber mais prático e profissionalizante, ou a um saber mais teórico e problematizante.

9) Nos cursos da área das ciências sociais e humanas não contabilizámos as disciplinas incluídas na mesma área, já que todas obrigatoriamente possuem, com carácter dominante, cadeiras deste mesmo espaço científico.

10) É de notar as dificuldades que surgiram no decurso da recolha de dados relativamente a certos cursos do ensino universitário oficial: com efeito, foi impossível a obtenção de uma informação rigorosa quanto ao número, designação e carácter de anualidade/semestralidade de cadeiras de sociologia incluídas em algumas (ainda que em número reduzido) licenciaturas, particularmente as oferecidas por certas universidades regionais.

Tais deficiências de informação estão curiosamente ausentes, quer no ensino superior privado, quer no ensino superior politécnico oficial.

11) A elaboração do quadro 1 exigiu a explicitação da lógica que presidiu à construção da tipologia dos vários cursos do ensino superior. Excluíram-se, para efeitos de contagem, os vários ramos em que se subdividem os cursos e as licenciaturas.

Na formação da tipologia das áreas dos cursos, adoptámos a lógica seguida pelo Ministério da Educação no agrupamento das áreas disciplinares em vigor no curso complementar do ensino secundário (10º, 11º, 12º anos). Para além das cinco áreas contempladas, o carácter profissionalizante de alguns cursos gerou a necessidade de abrirmos uma 6ª categoria denominada «área profissionalizante» como atrás designámos.

Na área das *ciências sociais e humanas*, incluímos as seguintes licenciaturas e cursos:

Administração pública regional e local	Gestão de empresa agrícola
Administração e técnicas aduaneiras	Gestão hoteleira
Aduaneiro	Gestão informática
Antropologia	Gestão pedagógica e educacional
Auditoria	Gestão e planeamento em turismo
Ciências do desenvolvimento e cooperação	Gestão de produção
Ciências da educação	Gestão dos recursos florestais
Comunicação social	Gestão dos recursos humanos
Contabilidade e administração	Gestão de seguradora
Controlo financeiro	Gestão dos transportes
Controlo e gestão	História
Direito	História de arte
Economia	História das ideias
Filosofia	<i>Marketing</i>
Geografia	Planeamento regional
Gestão	Psicologia
Gestão agrária	Publicidade e <i>marketing</i>
Gestão bancária	Relações internacionais
Gestão comercial e <i>marketing</i>	Relações públicas e publicidade
Gestão de empresas	Serviço social

Na área das *letras*, incluímos as seguintes licenciaturas e cursos:

Estudos africanos e ensino da língua portuguesa	Línguas e literaturas modernas
Línguas e cultura portuguesa	Linguística
Línguas e literaturas clássicas	

Na área das *artes*, incluímos as seguintes licenciaturas e cursos:

Actores	<i>Design</i>
Artes	<i>Design</i> de equipamento
Artes decorativas	<i>Design</i> de comunicação
Artes plásticas — escultura	<i>Design</i> de projecção gráfica
Artes plásticas — pintura	Educação especial e reabilitação
Arte, arqueologia e restauro	Educação física (e desporto)
Canto	Ergonomia
Cenografia	Fagote
Ciências musicais	Flauta
Cine-vídeo	Fotografia
Clarinete	Oboé
Composição	Piano
Cravo	Piano de acompanhamento
Dança	Tecnologia artística

Na área das *ciências exactas e naturais*, incluímos as seguintes licenciaturas e cursos:

Biologia	Geologia
Biologia marinha e pescas	Geologia e economia aplicada
Biologia vegetal aplicada	Informática
Bioquímica	Matemática
Ciências geofísicas	Matemática aplicada
Ciências do meio aquático	Matemática / informática
Estatística e investigação operacional	Química
Física	Química aplicada
Física / Matemática aplicada	Recursos faunísticos e ambiente
Física tecnológica	

Na área das *tecnologias* incluímos as seguintes licenciaturas e cursos:

Arquitectura	Engenharia biofísica
Arquitectura paisagística	Engenharia biológica
Biotecnologia	Engenharia de cerâmica e do vidro
Ciências da computação	Engenharia civil
Ciências farmacêuticas	Engenharia electromecânica
Ciências da nutrição	Engenharia electrónica industrial
Ecologia	Engenharia electrónica e de computadores
Engenharia agrícola	Engenharia electrónica e telecomunicações
Engenharia agro-alimentar	Engenharia electrotécnica
Engenharia agrónómica	Engenharia de energias e sistemas
Engenharia do ambiente	Engenharia energética

Engenharia física	Engenharia de produção florestal
Engenharia florestal	Engenharia de produção industrial
Engenharia geográfica	Engenharia química
Engenharia geológica	Engenharia de sistemas decisionais
Engenharia geotécnica	Engenharia de sistemas e informática
Engenharia de gestão industrial	Engenharia têxtil
Engenharia informática	Engenharia zootécnica
Engenharia informática e de computadores	Hortofruticultura
Engenharia de máquinas	Informática
Engenharia de multiplicação de plantas	Informática e gestão de empresas
Engenharia mecânica	Medicina
Engenharia metalúrgica	Medicina dentária
Engenharia de minas	Medicina veterinária
Engenharia naval	Nutricionismo
Engenharia do papel	Produção agrícola
Engenharia de polímeros	Química industrial
Engenharia de produção	Química tecnológica
Engenharia de produção animal	Silvicultura

Na área *profissionalizante*, incluímos os seguintes cursos:

Administração escolar	Engenharia de manutenção e equipamentos médico-hospitalares
Animação comunitária e educação de adultos	Eng. de manutenção e equipamentos têxteis
Animação cultural / animadores sócio-culturais	Engenharia de manutenção industrial
Assistente de direcção	Engenharia mecânica
Comunicação educacional	Engenharia publicitária
Construção civil	Equipamentos térmicos
Educador de infância	Línguas e secretariado
Educação social	Moldes e plásticos
Electricidade e electrónica	Melhoramentos rurais
Electricidade industrial	Professor do ensino primário (1º ciclo)
Engenharia das construções civis	Secretariado
Engenharia electrotécnica de manutenção industrial	Secretariado de direcção
Engenharia de manutenção e equipamentos eléctricos	Secretariado internacional
Engenharia de manutenção e equipamentos informáticos	Segurança social
	Tradutores e intérpretes
	Turismo

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, João F. (1986), *Classes sociais nos campos - camponeses parciais numa região do noroeste*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- ALMEIDA, João F. (1990), «Discurso de abertura ao I Congresso Português de Sociologia» in *Actas do I Congresso Português de Sociologia — A Sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século, vol. 1*. Lisboa, Fragmentos, 15-22.
- BERGER, Peter (1988), *Perspectivas sociológicas*, Petrópolis, Ed. Vozes (8ª ed.)
- BOUDON, Raymond (1971), *La crisis de la sociologia*, Barcelona, Ed. Laia.
- BOURDIEU, Pierre (1969), «Le système des fonctions du système d'enseignement», in M. A. MATTISJN e C. E. VERVOORT (eds), *Education in Europe*, Paris-La Haye, Mouton, 181-189.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Pierre (1970), *La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit.
- CHERKAoui, Mohamed (1987), *Sociologia da educação*, Lisboa, Publ. Europa-América.
- CARVALHO, Rómulo de (1986), *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CLAVAL, Paul (1980), *Les mythes fondateurs des sciences sociales* Paris, P.U.F.
- COSTA, António F. (1990), «Cultura profissional dos sociólogos in *Actas do I Congresso Português de Sociologia — A sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século, vol.1*, Lisboa, Fragmentos, 25-40.
- DAHRENDORF, Ralf (1966), *Sociedad y libertad*, Madrid, Ed. Tecnos.
- DURKHEIM, Émile (1969), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F.
- DUVIGNAUD, Jean (1966), *Introduction à la sociologie*, Paris, Gallimard.
- GOLDMANN, Lucien (1967), «La pensée des Lumières», *Annales*, 22ème année, nº 4, 752-779.
- NEVES, Céu (1989), «A sociologia em expansão», *Sociologia-Problemas e práticas*, nº 6, 181-183.
- NUNES, A. Sedas (1968), «O sistema universitário em Portugal: alguns mecanismos, efeitos e perspectivas do seu funcionamento», *Análise Social*, vol. VI, nº 22-23-24, 386-474.
- NUNES, A. Sedas (1977), *Questões preliminares sobre as ciências sociais*, Lisboa, Ed. Presença.
- NUNES, A. Sedas (1988), «Histórias, uma História e a História sobre as origens das modernas ciências sociais em Portugal», *Análise Social*, vol. XXIV, nº 100, 11-55.
- RUIVO, Manuel S. (1990), «O monólogo do outro lado da fronteira», *Actas do I Congresso Português de Sociologia, A sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século*, Lisboa, Fragmentos, 57-63.
- SANTOS, Boaventura S. (1987), *Um discurso sobre as ciências*, Porto, Ed. Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura S. (1989), *Introdução a uma ciência pós-moderna*, Porto, Ed. Afrontamento.