

| Entrevistas |

## Entrevista a José Resende

Bruno Dionísio

CICS.NOVA

A uma mesa de café do Edifício ID da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, entrevistei, durante duas horas, José Manuel Resende, professor de Sociologia nessa casa há mais de trinta anos. Mais que uma entrevista, uma conversa. E o que aqui se apresenta é o resultado quase integral dessa conversa, sem filtros, preservando a coloquialidade do encontro. E das respostas, sem hesitações, às *provocações* suscitadas pelas perguntas. Da cidade da Beira, em Moçambique, a Lisboa, em Portugal, como os trilhos da vida pessoal se podem cruzar com a sociologia? Assume-se como um sociólogo influenciado pelo pragmatismo, mas nem sempre assim foi? Falámos do passado, do presente e do futuro. De como olha para a sociologia da educação a partir de dentro e de fora, como a figura ambivalente do *estrangeiro* em Georg Simmel. De outras possibilidades que se abrem ao olhar sobre os fenómenos educativos, sem desvalorizar problemáticas *clássicas*. Uma conversa povoada de seres, pessoas, projetos, instituições, objetos, encontros, em que o acaso e o imprevisível ocupam, quiçá paradoxalmente, um lugar singular na consistência de uma biografia em aberto.



**«não olhar para a Sociologia da Educação como uma área disciplinar fechada sobre si própria»**

*A chegada à Sociologia. E porquê a Sociologia da Educação?*

A partir do ano letivo 1983-84, como professor no departamento de sociologia da FCSH ligado às disciplinas de caráter mais teórico em que, portanto, toda a autoformação como docente foi condicionada por essa entrada. Logo cedo dei-me conta de estar a conquistar um espaço teórico e metodológico muito abrangente. E depois nas provas de aptidão pedagógica e capacidade científica em 1997, que decorrem de um

trabalho anterior que resulta de um convite feito pela Ana Benavente para fazer parte da equipa que ia trabalhar no Estudo nacional de literacia, essa entrada pela via da Sociologia da Educação foi logo enformada por uma perspetiva mais ampla. O que me levou desde cedo, mesmo antes quando comecei a escrever os primeiros artigos com Maria Manuel Vieira, cuja relação de trabalho começa em 1988, essa relação começa a ser muito marcada por um olhar disciplinar muito abrangente. Quer dizer, não olhar para a Sociologia da Educação como uma área disciplinar fechada sobre si própria (apesar da sua autonomia relativa que não ponho em causa), mas olhei sempre para os objetos ligados ao sistema educativo, as

desigualdades escolares, o problema do funcionamento das escolas e, depois posteriormente, um olhar mais atento à categorização socioprofissional dos professores sempre num vai e vem entre as questões singularmente trabalhadas no âmbito da Sociologia da Educação no quadro da matriz sociológica, mas fazendo cruzamentos com a sociologia geral, e por outro com outras áreas disciplinares da sociologia que poderiam ser convocadas para analisar os objetos mais aprofundadamente. Por exemplo, quando eu e a Maria Manuel Vieira escrevemos um texto em 1993, publicado na Revista Crítica de Ciências Sociais, sobre os hippies e yuppies nas sociedades modernas, houve desde logo a preocupação de olhar para um modo de qualificação das pessoas a partir da escola e do desenvolvimento da escolarização, mas olhando também para a inserção dessas categorias noutros

espaços para além da escolarização. O mesmo aconteceu quando eu defendi o trabalho sobre a literacia que foi justamente fazer, por um lado, uma sociologia da literacia a partir do olhar da aquisição das capacidades de literacia e iliteracia através do olhar escolar mas, ao mesmo tempo, olhar para a literacia e a iliteracia a partir de uma sociologia sobre a importância da escrita, fazer um pouco uma antropologia da escrita e sua importância para a formação do próprio Estado e para a formação das instâncias estatais, desde a própria instituição escolar mas também outras agências estatais como o INE que só existem como tal porque têm como suportes esses dispositivos ligados às letras, números e gráficos... e, talvez por isso, também fui marcado desde o início com o trabalho que o Estado faz em termos de qualificação das pessoas. O Estado e suas instâncias. A importância de como é que

através do suporte da escrita e dos números, o Estado vai trabalhando numa forma cada vez mais eficaz para trabalhar a qualificação dos indivíduos, quer através das categorias socioprofissionais ou outras categorias (alfabetizado, analfabeto...) quer outros investimentos de forma que fazem trabalhar as próprias biografias dos indivíduos. Por isso, fui muito marcado inicialmente por estas questões. Como é que se faz este trabalho de qualificação das pessoas, qualificação que nos obriga a pensar a relação entre humanos e não humanos, para usar expressão de Bruno Latour.

**«fomos muito enformados pela sociologia estrutural construtivista de Pierre Bourdieu»**

*Com o doutoramento, em 2001, que resulta no livro *O Engrandecimento de uma Profissão - os professores do ensino secundário público no Estado Novo, dá-se uma grande viragem na tua forma de ver e fazer a sociologia...**

De um ponto de vista teórico houve uma mudança radical. Tal como aconteceu a muitos sociólogos da minha geração, fomos muito enformados pela sociologia estrutural construtivista de Pierre Bourdieu, apesar de ser interessante observar que já nas minhas provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, de 1997, aquando das entrevistas aos conselheiros nacionais de educação, já aí começo a fazer uma aproximação ao olhar da crítica sobre as formas de ajuizar dos atores (neste caso, do CNE), sobre como usar praxiologicamente as relações cognitivas associadas à própria experiência dos conselheiros de educação (representantes dos sindicatos, dos partidos e outros) mas verificava-se essa tensão e controvérsia quanto aos processos de qualificação. E começo a repensar o lugar da crítica na sociologia, já não tanto a partir do lugar do

sociólogo como revelador das incapacidades dos atores em ajuizar as suas formulações críticas, mas a colocar-me do lado dos atores e ver como eles em situação produziam o juízo crítico.

**«vou-me distanciando da perspectiva de Bernard Lahire sobre o indivíduo plural»**

*E isso acontece por meados dos anos 90... influenciando o doutoramento. Que te leva a procurar outras referências teóricas e metodológicas?*

Mas eu parto para o doutoramento ainda muito enformado pelo olhar do estrutural construtivismo. Acontece que quando me debruço nas fontes documentais com que vou trabalhar e que se alargam a diferentes sistemas de representação (para usar a expressão que Luc Boltanski utiliza no livro *Les Cadres*), eu dou conta justamente das capacitações dos atores (neste caso porta-vozes do professorado) que,

mesmo num contexto de ditadura política, eles produzem todo um juízo crítico, quer os porta-vozes mais próximos das produções ideológicas do Estado Novo, quer os que se opunham. Mesmo aqueles professores que hoje poderíamos pensar que atuariam numa certa conformidade, não deixavam de entrar em algumas polémicas que assinalo na tese e que atravessam as próprias definições que os professores vão fazendo ao longo dos 48 anos de Estado Novo acerca do que é ser professor. E é através dessa capacitação crítica colocada do lado dos atores que eu vou entrar na problemática da (in)justiça escolar, por um lado, e, por outro, numa visão muito mais compósita do posicionamento dos atores face às situações que atravessam o seu quotidiano profissional e face aos dilemas que essas situações produzem (na sala de aula, na relação com outros atores, etc.), de como compõem pluralmente as suas

ações. E aí vou-me distanciando da perspectiva de Bernard Lahire sobre o indivíduo plural para me aproximar da perspectiva de Laurent Thévenot sobre a ação no plural. É no âmbito das ações no plural (que compõem as respostas críticas que os atores vão expressando, pelas práticas, os seus pontos de vista críticos), que eu entro diretamente nas formas de qualificação dos seres e dos objetos numa problemática mais vasta sobre conceções de justiça e injustiça, que ultrapassam a problemática das desigualdades sociais, encarando as próprias desigualdades sociais como um objeto de controvérsia política profunda, no modo como os próprios professores concebem a escolarização e a própria experiência profissional na escola.

**«isso foi para mim muito marcante pela possibilidade de me confrontar com uma questão que atravessa a minha trajetória**

**pessoal, e que aprofundo na agregação, que é a questão moral»**

*Com as provas de agregação, em 2007, regressas aos professores. Há alguma «obsessão» com os professores, enquanto objeto de estudo? Que razões para essa insistência?*

Há uma certa genealogia no meu percurso pessoal e profissional. Aos 19 anos, em Moçambique, fui professor a convite da ministra da educação Graça Simbine (hoje mais conhecida por Graça Mandela), que foi ao Liceu da Beira onde eu vivia e que me fez um honroso convite para dar aulas numa escola de formação de quadros da Frelimo. Essa primeira experiência docente foi muito marcante porque foi feita em regime de internato (professores e alunos internados num estabelecimento que tinha sido antigo quartel das forças armadas portuguesas). E é curioso porque, mesmo sob o ângulo de uma ideologia marxista-leninista-maoísta, funcionava como uma

verdadeira instituição total. E portanto essa experiência como professor no quadro de uma instituição total, com muito pouco contacto com as comunidades locais, era uma experiência autárquica. Eu julgo que isso foi para mim muito marcante, não só para um jovem que tem uma origem numa burguesia colonial da Cidade da Beira e que se confronta com essa realidade de alunos que vinham de contextos rurais do norte de Moçambique e, por outro lado, pela possibilidade de me confrontar com uma questão que atravessa a minha trajetória pessoal, e que aprofundo na agregação, que é a questão moral, levantada por Durkheim no sentido de que todas as ações são motivadas por questões morais e crenças morais, questão moral essa que, devido a um acontecimento ocorrido na escola em Ribaué, aparece numa forma pungente e que me confronta com a conceção muito conservadora, de um ponto de vista

moral, da ideologia marxista-leninista-maoísta. O que me faz abandonar a escola e vir para Portugal em 1977. Essa experiência inicial foi tão forte que o meu seminário final de curso já foi feito sobre os professores, ainda numa perspectiva bourdieusiana sobre o modo como a escola reproduzia social e culturalmente...

*Essas provas de agregação dão origem ao livro «A Sociedade contra a Escola?» Parece um título altamente provocador! Já passaram vários anos da publicação desse livro em 2010. Que reações ao livro te foram chegando, incluindo sobre aparente provocação suscitada pelo título?*

O título foi feito para provocar o olhar do leitor. O público mais ou menos especializado fica de algum modo perplexo com o título: como é que num contexto de forte aposta estatal e societal, perante políticas públicas que apostam numa abertura da escola e de alargamento da escolaridade e igualdade de oportunidades, como é que um

sociólogo tem coragem de colocar no título uma espécie de antinomia entre escola e sociedade? Esta perplexidade é ultrapassada ao ler-se o livro, ao ver-se que o título foi colocado para ser fiel às críticas que os professores colocam em relação a grandes coletivos encarados pelos professores como coletivos ora personalizados ora indiferenciados que são, por um lado, os pais que os confrontam ou que invadem por vezes a caixa forte dos professores e que eles tentam preservar ao máximo esta autonomia profissional, e, por outro lado, em relação aos Estado (incluindo técnicos e agências do Estado) que interferem na sua prática docente, na afirmação do que é ser profissional de ensino, naquilo que os professores hoje designam a ditadura do número (a prática pedagógica estar constrangida pela ideia de eficácia – tornar todos os números que traduzem essa eficácia em resultados que sejam

enobrecidos pelo Estado e pelos resultados do Estado numa escala internacional, na relação com outras agências internacionais...), e isso leva a que os professores concentrem muito o seu trabalho na preparação dos alunos para exames, deixando de lado outras preocupações mais no âmbito duma grandeza cívica, a que continuam a dar importância mas que acabam por estar tão absorvidos quer pela concorrência entre escolas (que põe em causa o que está escrito no projeto educativo, tornando-o mais instrumental para atingir números e taxas esperados pelo Estado e menos para ir ao encontro de questões de carácter cívico), para finalmente atingir em particular os órgãos de comunicação social (a televisão, sobretudo) que interfere no seu trabalho, quer no plano cognitivo (que segundo os professores entrevistados empobrece o mercado linguístico e as formas comunicacionais dos



alunos na escola, ou seja, um efeito de redução das competências cognitivas resultantes do modo como os estudantes, ao serem encarados como recetores passivos à mensagem televisiva), quer efeitos negativos no âmbito das sociabilidades, da violência e indisciplina (o exemplo das telenovelas). Portanto, estes três atores coletivos fazem com que os professores olhem a escola como estando a ser social e politicamente atingida e daí ter atribuído este título ao livro, dando importância à centralidade da escola na socialização política das gerações mais novas para o confronto com o mundo, com o espaço público. O que me leva a uma nova entrada na Sociologia da Educação que é a centralidade dos amigos e das sociabilidades amicais que, não sendo nova (os questionários dos anos 1980 e 1990 davam já essa importância), mas o que encontramos de novo é como é que

a *philia* escolar proporciona a entrada e a aprendizagem do político enquanto presença no espaço público. O que me possibilita, em conjunto com os meus camaradas da equipa de pesquisa, a possibilidade de olharmos para a escola e para a *philia* como formas de engajamento político dos estudantes, já não tanto usando dispositivos e modalidades de ação tradicionais (como associações de estudantes) mas associados a outras formas de contestação a uma certa ordem de atribuição das grandezas na escola. E isso interessa-me explorar hoje: como se fabrica a ordem escolar? Julgo cada vez mais que a ordem não é pré-estabelecida e fixa, é uma ordem que se faz, que é produzida situacionalmente no âmbito do que Erving Goffman designava por «ordem de interação» em que, nos diferentes contextos, encontramos uma composição plural de ordens de grandeza que podem não ser

transponíveis nem traduzíveis de contexto para contexto, ou mesmo num mesmo contexto ao longo de uma temporalidade (por exemplo, na sala de aula, ou na cantina, etc., em que se envolvem professores e alunos ou funcionários e em que encontramos uma composição de ordens de grandeza, mais de natureza cívica ou industrial ou inspirada), e é essa composição de grandezas que produz uma certa percepção de desordem escolar no olhar dos professores.

**«a minha preocupação hoje (que não se circunscreve à escola) tem a ver com a problemática de fazer o comum»**

*Como vês a receção pública destes outros olhares sobre os fenómenos educativos, com outras metodologias...? Como vês essa receção, incluindo entre pares?*

De um modo muito positivo e otimista. Os nossos colegas estão cada vez mais próximos desta

gramática analítica, permitindo um diálogo crítico, entre este enfoque pragmático e outras preocupações teóricas e metodológicas. Com o andar dos tempos, este diálogo crítico desenvolve-se e será profícuo. Do ponto de vista da sociologia pragmática sobre a escola, insisto que a minha preocupação hoje (que não se circunscreve à escola) tem a ver com a problemática de fazer o comum nas socialidades modernas (aqui «socialidades» no sentido de Simmel, como formas de ligação associativa dos atores e das várias formas de interação), como este fazer o comum se trabalha nas instituições (escolas, hospitais, tribunais...). No que se refere à escola, esse trabalho sobre o comum incide num olhar mais fino sobre como se fazem as socialidades escolares através das sociabilidades escolares, quer entre os adolescentes e jovens (como se conjugam nos territórios estas categorias - criança,

adolescente e jovem - com a categoria de aluno, e isso exige um olhar etnográfico mais presente na escola); por outro lado, uma afinação maior de outro tipo de questionários (como os questionários a partir de cenários) onde, com base na própria experiência na escola, permitem aos inquiridos confrontar-se com um conjunto de controvérsias e tensões que os cenários revelam, e tentar, enfim, estabelecer uma solução do dilema presente no cenário acionando um juízo crítico o mais fundamentado possível, sobretudo se o problema que está narrado no cenário é considerado justo ou injusto. Ou então em situações problemáticas cuja forma de agir não está tão presente no espaço público, mas em que as fronteiras entre o público, o pessoal e o íntimo são fronteiras híbridas. Portanto, por um lado, como o comum é fabricado na escola, nestes níveis. Por outro lado, como são feitas as

formas de governação nas escolas. E aqui o conceito de governamentalidade de Foucault é útil para percebermos como as formas de governação de si e do outro, na escola, muito dirigidas hoje por preocupações ligadas a um princípio de eficácia (marcadas pelos resultados), como é que isso se faz isso no estabelecimento de ensino e que consequências essas operações críticas de tradução dos princípios emanados pelo Estado são objeto de controvérsias no interior das escolas (na contestação das avaliações escolares ou como se ajuízam e medem as situações disciplinares, por exemplo nos Conselhos de Turma).

**«Porque é que eu equaciono a problemática das desigualdades sociais e escolares de outra maneira? (...) O que é que a permanência das desigualdades sociais e escolares traz para a construção do princípio político da escola para todos?»**

*Que efeitos esse outro modo de olhar sociologicamente a governação das escolas pode ter na fabricação de políticas públicas?*

Não descurando a problemática das desigualdades sociais e sua tradução em desigualdades escolares, o que me interessa não é tanto (mas aplaudo quem o faça) medir essas desigualdades escolares e efeitos das desigualdades sociais nas escolares. Não estando eu interessado em trabalhar em medir estas formas de desigualdades, não descuro o objeto como objeto político. Eu equaciono a questão de maneira diferente: o que é que a continuidade da expressão diferenciadora das desigualdades sociais e escolares, de escola para escola, trazem às políticas de governação das escolas e, por outro lado, às políticas do que designo de fazer o comum. Porque é que eu equaciono a problemática das desigualdades sociais e escolares de

outra maneira? Para poder compreender os efeitos de duas linhas políticas orientadoras das políticas nas sociedades modernas que são presididas pelo princípio da igualdade de oportunidades e da obrigatoriedade escolar, e que, hoje, estas duas podem estar sintetizadas na ideia de uma escola para todos. O que é que a permanência das desigualdades sociais e escolares traz para a construção do princípio político da escola para todos? É isso que me interessa e não tanto trabalhar temporalmente as oscilações entre aumento ou diminuição das desigualdades sociais e escolares, nos diferentes estabelecimentos de ensino. Ora isto porque justamente, por um lado, o princípio reafirmado, que durante muito tempo parecia constituir uma fronteira entre uma conceção de esquerda e uma conceção mais conservadora sobre as políticas educativas (que era a igualdade de oportunidades), esbateu-se por

completo hoje. A problemática da igualdades de oportunidades hoje parece coexistir em distintos quadros ideológicos, não obstante haver depois medidas que não são similares quando a governação é à esquerda ou à direita. Mas a própria direita não desvaloriza esse princípio. Porque um certo acordo à volta do princípio da escola para todos torna possível por a questão: será que a escola virou casa? Parece uma questão trivial mas que me é importante para pensar a importância de fazer o comum e das formas de governação na escola, porque cada vez os alunos estão mais horas na escola, estão mais tempo ao longo duma trajetória pessoal, os alunos permanecem na escola. Isso faz-me pensar que a escola, quer do ponto de vista quotidiano quer ao longo duma trajetória, é importante. Por outro lado, há toda uma experiência pessoal, cívica e socializadora mais vasta em todos os escolarizados pela

sua permanência maior na escola, o que me faz pensar em verbos para poder pensar como se fabrica o comum na escola. Por exemplo, o verbo acolher. Hoje a escola está a acolher seres que há trinta ou quarenta anos não se aproximavam da escolarização. Como a escola acolhe esses seres? Toda a política de acolhimento vai incidir, se quiseres, numa transmutação recíproca entre o fazer o comum na escola (acolher alguém numa nova casa) e portanto vai confrontar-se com outros seres, há todo um conjunto de laços que se vão estabelecendo. Depois, é preciso haver políticas de habitabilidade, porque as formas de habitar a escola são outras, porque a permanência é cada vez maior, o que influi nas formas de habitar o espaço. Depois é preciso atender ao relacionamento e, daí, as políticas de hospitalidade: como é que no espaço os seres se relacionam entre si? É o problema de como os laços se fazem, desfazem

e refazem. Como é que, num aluno que é sancionado por um comportamento inadequado, se estabelece essa política de restauração da confiança entre uns e outros? Um outro quarto nível é as políticas da decência. Que obrigam a um outro tipo de intervenção, auxiliado por outros atores (psicólogos, assistentes sociais, animadores, etc.), já que, por exemplo, certos atos de violência que denigrem a dignidade humana do visado criam ou suspendem as relações de confiança e as relações de boa vizinhança. Portanto, neste momento, encarar a escola só pelo ângulo instrumental de aquisição de conhecimentos para a preparação de um futuro profissional ou cívico é não perceber o que se faz hoje na escola. E o que se faz hoje na escola significa olhar para estes quatro ângulos que pressupõem formas políticas de intervir que podem traduzir um diálogo entre o

microcosmos da escola e as políticas estatais.

**«não vejo mal algum que haja intervenções militantes desde que o autor do trabalho torne explícito o tipo de implicação política e militante que tem»**

*Fazem sentido certas críticas à linguagem sociológica ou a ideia de inutilidade do conhecimento sociológico? Isso é uma preocupação que está presente quando fazes sociologia? Por outro lado, como equacionas o posicionamento - mais distanciado ou mais militantemente engajado - do sociólogo da educação face às «causas educativas»?*

Quando escrevo confesso que não penso a que públicos vou chegar, mas não descuro a questão dos usos sociais e políticos da produção científica. E basta olhar por exemplo para as conceções da justiça no âmbito da família, da violência doméstica, etc., para percebermos os efeitos das ciências sociais. E é possível transpor isso para as

políticas de saúde: por exemplo, toda a mutação da controvérsia que a Sida trouxe, para o mundo da saúde e para o mundo societal, toda a produção das ciências sociais sobre a ideia de grupos de risco e comportamentos de risco e as consequências que essas formas de qualificação tiveram na requalificação das primeiras políticas de apoio aos seropositivos e das campanhas de prevenção, que não se notariam se não tivesse havido um conjunto de reflexões sociológicas e de envolvimento de muitos sociólogos na própria causa e na própria militância. Sociólogos que até militaram no âmbito da visibilidade da homossexualidade, quer sociólogos quer outros cientistas sociais, que militam na causa cívica da humilhação que as primeiras políticas de saúde produziam nas categorias que foram inicialmente visadas (homossexuais, toxicodependentes...). E podemos pensar o mesmo em relação às

políticas educativas. Por exemplo, todas as medidas de descentralização escolar, que fazem recair na escola um conjunto de responsabilidades que estavam na alçada do Estado central, é efeito de muitas estudos e análises das ciências sociais e da sociologia em particular. Toda importância atribuída às reconfigurações territoriais também são resultado de algumas reflexões sobre os territórios escolares, o mesmo acontecendo com todas as políticas para encontrar soluções para uma certa ineficácia dos resultados escolares. Por isso, por um lado estou ciente dos usos sociais e políticos da produção científica e, por outro, não vejo mal algum que haja intervenções militantes desde que o observador, o autor do trabalho, torne explícito o tipo de implicação política e militante que tem perante o tipo de análise que está a realizar. É uma questão ética e moral que deve ser salvaguardada.

**«Julgo, curiosamente, que tem havido neste momento uma certa redução no investimento das investigações sobre a medição das desigualdades escolares»**

*Que balanço crítico farias do estado da arte? E que ausências ou lacunas sinalizarias na produção que tem vindo a ser feita?*

Balanço muito positivo, neste momento, ao nível da sociologia da educação a produção é muito diversificada. Temos trabalhos com análises cuidadas do sistema escolar português e deste em comparação com outros sistemas, fazendo incidir as análises quer nas políticas públicas europeias quer nacionais. Julgo, curiosamente, que tem havido neste momento uma certa redução no investimento das investigações sobre a medição das desigualdades escolares e o efeito das desigualdades sociais na escola. Julgo que as equipas que têm

trabalhado ao longo do tempo nesse campo deveriam reatualizar esse trabalho. Tem havido algum esforço no sentido de, por exemplo, ver numa perspectiva mais institucionalista o efeito professor e efeito escola na redução ou ampliação dessas desigualdades escolares e efeitos das desigualdades sociais, comparando estabelecimentos de ensino, mas, provavelmente pela questão financeira, tem havido poucos questionários em amostras representativas a nível nacional sobre as desigualdades. Seria interessante reinvestir nesse domínio. Julgo que há cada vez mais preocupação em olhar para os percursos escolares, que já acontecia mas que permanece como objeto que interessa às novas gerações, pensando percursos segundo os géneros, configurações étnicas, etc., e, portanto, essa problemática da relação entre itinerários escolares e género e etnia, continua a ser um



objeto que interessa. Julgo que há menos estudos de caráter mais monográfico; seria importante retornar essa velha tradição antropológica, confrontando, por exemplo, os efeitos destas novas configurações dos territórios escolares. Continua a haver trabalhos interessantes sobre as problemáticas organizacionais das escolas e efeitos das origens de classe no modo como se pensa a organização das escolas. E há obviamente trabalhos interessantes sobre o modo como os alunos, pais e professores equacionam de um modo cada vez mais imprevisível os percursos e as identidades escolares em futuros cada vez mais abertos.

*Comparativamente a outros profissionais (psicólogos, assistentes sociais, animadores), parece mais tímida a presença de sociólogos nas escolas... Há lugar para os sociólogos nas escolas? Se sim, que singularidades para o seu ofício perspetivar, que o distingam da intervenção que é realizada por outros técnicos?*

Parecer-me-ia talvez interessante a própria organização profissional dos sociólogos tentar com políticas de sedução ao próprio Estado (central, regional e local), fazer ver às agências decisoras a importância, por exemplo, do sociólogo como mediador, sobretudo a trabalhar nos territórios escolares com diferentes dimensões, por exemplo, os denominados megaagrupamentos. Em vez de fazer uma intervenção estabelecimento a estabelecimento, que muitas vezes acontece com os psicólogos ou animadores, o sociólogo ou o antropólogo podem fazer uma intervenção na escala territorial mais alargada, olhar para o sistema escolar a partir dos territórios em que as escolas estão agrupadas e perceber, por exemplo, como se estabelecem os vários nós e como os nós se podem desembrulhar na passagem dos diferentes ciclos de ensino, que públicos permanecem e porque permanecem ou vão soçobrando e

os que apresentam maiores vulnerabilidades. Muitos municípios que têm sociólogos a trabalhar, por exemplo nos planos diretores municipais, podem convidá-los a pensar como é que a autarquia pode intervir nos agrupamentos de escolas. Acho que seria um contributo importante para uma redefinição das relações das políticas de intervenção (municipais, descentralizadas, no quadro das suas responsabilidades) para repensar a própria rede escolar municipal e os interstícios dos vários ciclos de ensino.

*Intervir nos problemas educativos (abandono, violência, género, classe, ...) com um olhar distinto do do psicólogo ou do assistente social...*

Mas não ao nível de um estabelecimento mas da relação dos estabelecimentos, ao nível desta nova política de governação, de redefinição dos territórios escolares. Julgo que não seria muito oneroso e

julgo que havia benefício do próprio Estado no acompanhamento mais cuidado da aplicação das medidas educativas.

*E no campo da formação de professores? Consideras que tem vindo a enfraquecer o espaço da Sociologia da Educação no campo da formação de professores?*

Tenho essa perceção, sim. Não só porque a formação de professores nas ESE tem vindo a ser desempenhada por professores que não têm uma formação sólida em sociologia. Por outro lado, porque há um enfraquecimento da formação de professores em resultado da quebra demográfica. E, por outro lado ainda, parece-me que seria interessante que as associações profissionais e as escolas de formação de sociologia se envolvessem mais: quer através de cursos de verão ou outras modalidades, para a formação contínua de professores. Mas usando de forma criativa a formação

contínua a partir de ângulos, julgo eu, tão inovadores quanto os que tentei propor aqui, através dos dilemas que sentem nos seus estabelecimentos, trazer os seus cenários profissionais para a formação, e não tanto basear a formação em problemas que são preocupações das políticas públicas que claro que podem ser importantes, mas não me parece que possa ser isso que possa cativar um professor que hoje deseje ter uma requalificação profissional a partir de um olhar vindo da sociologia.

**«Seria útil se conseguíssemos cativar financiamento de instituições privadas»**

*Como avalia o investimento em termos de financiamento da ciência nos últimos tempos?*

A redução do investimento nos últimos anos foi fatal. Por exemplo, essa redução terá pesado na impossibilidade de poder financiar

estudos mais transversais e horizontais, no âmbito de uma medição mais exaustiva e fina das incidências das desigualdades escolares ou interferências delas a jusante e montante, da entrada e saída da escola. E isso espero que com este novo governo, e a recolocação da separação entre ministério da ciência e educação, possa haver novas expectativas mais motivadoras para as equipas se o investimento acontecer. Seria útil se conseguíssemos cativar financiamento de instituições privadas, em que por vezes é difícil seduzir esses financiadores... E depois os fundos europeus.

**«como acontece com todas as pessoas, tenho momentos de altos e baixos, em que um certo desânimo se sobrepõe ao entusiasmo»**

*A tua produção tem sido influenciada pela sociologia pragmática, em particular por autores da «sociologia pragmática francesa» que já falámos. Continuas a ver aí um campo fértil e entusiasmante para a*

*tua produção futura ou sentes algum desânimo ou menor entusiasmo?*

Eu aproximo-me do Luc Boltanski e do Laurent Thévenot em 2004 quando o Luc Boltanski me convidou para animar três seminários na EHESS (École des Hautes Études en Sciences Sociales), o que marca de certa maneira a génese da relação com estes colegas francófonos. Agora: esta aproximação não traz nenhuma intenção estratégica de notoriedade pública pessoal na sociologia nacional ou internacional mas decorre de uma dádiva, no sentido maussiano, do Boltanski pelo facto de o ter convidado para, em 2001, dar uma conferência em Lisboa, no Instituto Franco português, com Peter Wagner, a propósito de dois livros que tinha lido para a minha tese. Dois autores que cá eram muito pouco conhecidos na produção sociológica portuguesa, no ângulo em que acabam por ser conhecidos pelo afastamento que

fazem da linhagem da equipa liderada por Bourdieu, a partir de finais dos anos 80 quando Boltanski publica o livro *Les Cadres* e que faz com Thévenot o livro *De la Justification*. E Peter Wagner que tinha um livro muito interessante sobre as narrativas da modernidade e, portanto, seria interessante fazer conhecer ao público português dois autores que não eram tão conhecidos quanto outros autores. Um alemão e outro francês. E a partir do efeito positivo que esse contacto teve, com uma bolsa pós-doc que tive em 2005-2007, eu continuei a desenvolver esse trabalho que está na origem da minha prova de agregação de 2007, expressa no livro *A Sociedade contra a Escola?*, e que permitiu um contacto em 2005-2006 com Jean-Louis Derouet, em Lyon no INRP e, depois, em 2007, em que estive 5 meses em Paris e em que tive um contacto muito profícuo com Patrick Rayou, que trabalhava também com

Françoise Lantheaume e com Derouet. O que me permitiu depois uma aproximação mais profunda com Thévenot, com convite dele e de Marc Breviglieri para assistir a um conjunto de seminários que eles animavam na EHESS com base num conjunto de verbos transitivos – *demander, aller...* – seminários de uma criatividade imensa a partir de objetos que não eram tão trabalhados pela sociologia, o que me permitiu entusiasmar e constituir este programa de investigação que não me faz localizar numa forma estrita no domínio da Sociologia da Educação mas sim ver as questões de um ponto de vista mais transversal. É evidente que, por coincidência, em 2007, devido a um programa comum entre a EHESS e a UFF (Universidade Federal Fluminense), eu conheci o antropólogo Fábio Reis Mota que me permitiu uma ligação à equipa em que ele estava integrado na UFF, liderada por

Roberto Kant de Lima, que trabalha sobre administração de conflitos ligados ao domínio dos tribunais, da implementação da justiça, da ação policial e problemas da violência urbana nas relações entre cidadãos e agências policiais. O que, por sua vez, com minha estadia um ano na UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro) como professor titular, permitiu-me alargar horizontes no Brasil, por exemplo um contacto com Flávia Schilling que na USP trabalha questões sobre justiça escolar, assim como permitiu várias relações profícuas com colegas de Buenos Aires, que por sua vez fazem ligação com a Colômbia e México. Portanto, essas sinergias internacionais são fontes de aprendizagem e de recalibragem da motivação e do entusiasmo que obviamente são indispensáveis porque, como acontece com todas as pessoas, tenho momentos de altos e baixos, em que um certo desânimo se

sobreponha ao entusiasmo. Agora o facto de ter constituído uma equipa, o facto de ser movido pelos membros dessa equipa para a organização e discussão de working papers, para a organização de Encontros (como é o caso dos Encontros de Portalegre iniciados em 2009), isso vai-se realimentando e vai impedindo que a inércia se sobreponha ao entusiasmo.