

# A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE ANIMADORES/AGENTES DE DESENVOLVIMENTO LOCAL<sup>1</sup>

ALMERINDO JANELA AFONSO\*

## Resumo

*Partindo de duas experiências concretas que, num determinado momento, tiveram de confrontar-se: a experiência quotidiana da docência da disciplina de Sociologia da Educação nos cursos de formação de professores e a experiência ocasional da colaboração num curso de formação de Animadores/Agentes de Desenvolvimento Local, o autor procura contribuir para o debate em torno das formas de produção e consolidação da Sociologia da Educação.*

*Para o efeito, propõe que esta disciplina saia ao encontro de novos contextos educativos, de modo a não se reduzir (ou confinar) apenas à análise da escola tradicional e/ou dos processos sociais e organizacionais que condicionam a educação formal.*

73

## 1. Concepções de Sociologia da Educação

A (co)existência de diferentes perspectivas e definições conceptuais sobre o objecto da Sociologia da Educação parece estar paulatinamente a constituir-se como um dos temas mais promissores e controversos da produção teórica desta disciplina.

Isto mesmo parece depreender-se de um trabalho recente de STOER (1988a) que procura problematizar e recontextualizar o(s) campo(s) da Sociologia da Educação em função das práticas e produções teóricas que surgiram entre nós e que, precisamente uma década depois do texto-referência de MÓNICA (1977), vem

contribuir, objectivamente, para manter viva e actualizada a reflexão sobre as «*correntes e controvérsias*» nesta disciplina.

STOER refere a propósito três «definições concorrenciais» de sociologia da educação.

Uma «baseia-se na perspectiva de que a sociologia da educação está inextricavelmente ligada com a sociologia *tout court* [...]» não podendo, por isso, ser entendida sem referência às questões que surgem com a evolução e a mudança teórica na disciplina-mãe.

Uma outra definição, confunde-se, segundo o mesmo autor, com o «empirismo metodológico» que Wright Mills desenvolveu em *A Imaginação Sociológica* e «sustenta que a sociologia da educação é independente da sociologia *tout court*, e pode afirmar-se por si própria».

Finalmente, Stoer alude à habitualmente designada sociologia educacional que se caracterizaria pela atenção com os problemas práticos que ocorrem no contexto escolar e que, devido precisamente ao facto de ser uma abordagem pragmática, «conduz inevitavelmente à diluição das teorias científicas, métodos e conclusões da disciplina» (*art. cit.:* 77-78).

Vejamos o que diz um autor que defende esta última definição.

Num livro intitulado precisamente *Sociologia Educacional*, R. LENHARD diz logo na introdução, referindo-se a esta disciplina:

«Ela é uma ciência empírica, insere-se na sociologia da educação e, no campo desta, restringe-se a uma área, definida com vistas a aplicação prática, ao serviço da Pedagogia».

74

Para este autor a sociologia educacional é, por um lado, uma sociologia aplicada que «emprega e proporciona instrumentos conceptuais de análise, aptos a conduzir uma compreensão dos factos que torne possível intervir no seu curso» e, por outro, é uma sociologia que inclui 2ª uma grande parte da que «emprega e proporciona instrumentos conceptuais de análise, aptos a conduzir uma compreensão dos factos que torne possível intervir no seu curso» e, por outro, é uma sociologia que inclui «uma grande parte da Sociologia da Educação, sem, contudo, cobrir toda a área dela».

Estes extractos apoiam as críticas de STOER à sociologia educacional e mostram que os seus adeptos não conseguem autonomizá-la verdadeiramente da teoria sociológica, embora concordem todos que o seu objectivo é essencialmente voltado para dar res-

posta e apoio a questões pedagógicas concretas que se desenvolvem no contexto da escola e que dizem respeito, sobretudo, à actividade do professor.

Todavia, está longe de ser verdade que uma sociologia — ainda que se queira mais 'educacional' do que 'da educação' — possa pressupor uma visão dicotómica tão criticável como a que, mais à frente, LENHARD defende, quando diz, por exemplo:

«O pesquisador especializado [sociólogo educacional neste caso] contribuirá para o aperfeiçoamento gradativo do sistema conceptual pela sua manipulação em contacto com a realidade 'prática'. [Enquanto que] o professor em geral, sem ambições científicas, se limitará ao uso [dos instrumentos conceptuais] e se dará por satisfeito se os mesmos lhe permitirem enxergar mais nitidamente os problemas práticos encontrados e perceber as suas conexões no contexto social mais amplo». (Introdução p. XIX)

Bastaria analisar mais de perto e numa perspectiva diacrónica a prática docente e a evolução das problemáticas teóricas que têm sido objecto de preocupação em alguns departamentos ou áreas da Universidade portuguesa que se preocupam com a formação de professores<sup>2</sup>, para verificar que esta dicotomia «pesquisador especializado» / «professor sem ambições científicas» não faz qualquer sentido, sobretudo, quando se defende que o professor deve ser ele próprio um investigador da sua própria prática e que o especialista (neste caso, o docente universitário de sociologia, num curso de formação de professores) não pode deixar de confrontar as teorias com as práticas concretas dos actores que participam e interactivam em qualquer contexto educativo (incluindo também, portanto, a sua própria prática).

Talvez valha a pena lembrar a existência de uma área temática que poderíamos simplesmente definir de «professor como profissional» — e que, tão adversa por natureza a qualquer confinamento do papel do professor — não só tem sido, ultimamente, central no debate sobre a formação de professores, no próprio movimento sindical e no campo da investigação<sup>3</sup>, como é uma área que manifesta, claramente, a consolidação de um conteúdo de formação cuja valorização tem sido independente da designação da(s) sociologia(s) (educacional ou da educação) que o enformam, mostrando, portanto, que não há *barreiras de problemáticas* intransponíveis entre os adeptos de uma ou de outra concepção da disciplina.

Todavia, parece-nos que nestas concepções subjaz, de alguma forma, um confronto teórico entre os adeptos da sociologia enquanto tecnologia social (sociologia educacional, neste caso) e os que não admitem que aquela se possa reduzir a uma expressão meramente pragmática (sociologia da educação).

Tanto num caso como noutro parece oportuno considerar o que SEDAS NUNES (1984) escreve:

«[...] importa observar que a perspectivação de uma dada Ciência Social, ou de alguma parte dela, em termos de suporte teórico de uma tecnologia social que se pretenda eficaz, implica necessariamente a busca de 'alguma forma de adequação ao real', isto é: de uma determinada forma de conhecimento».

e, mais à frente:

«[...] quando uma Ciência Social se desenha como base teórica (e normativa) de uma tecnologia social, ela não pode furtar-se à necessidade de produzir conceitos e esquemas 'de algum modo adequados à realidade', ou seja: de algum modo dotados 'de objectividade' na forma como descrevem, reconhecem e interpretam o 'terreno' onde as operações da correspondente tecnologia se irão desenrolar»(p. 85).

76

Para terminar este primeiro tópico, transcrevemos aqui um trecho de um artigo de ESTEVES (1985) que ilustra mais uma posição diferente a acrescentar às anteriores e que nos parece situar-se num lugar (encruzilhada?) que, tanto aponta para a negação da sociologia da educação como parte da sociologia como, simultaneamente, parece querer propô-la como síntese da teoria sociológica - «incorporação enriquecida de todo o saber sociológico» -segundo o autor.

«[...] a autonomização da sociologia da educação faz-se pela incorporação enriquecida de *'todo o saber sociológico'* no trabalho da leitura do fenómeno educativo. Para maior simetria expositiva, diria que a sociologia da educação não é parte da sociologia, mas sim *'sociologia como todo'* voltada para a delimitação, descrição e explicação dos fenómenos educativos, no sentido de reconstruir a lógica social que lhes subjaz tanto na sua especificidade

como nos aspectos comuns a outros fenómenos sociais. A sociologia da educação, ao tornar-se autónoma, não desperdiça, portanto, os contributos adquiridos pela sociologia do poder e do Estado, da estrutura de desigualdades e da mobilidade social, do conhecimento e da cultura, das organizações e instituições, da inscrição espacial das estruturas e dinâmicas sociais, etc.» (p.90).

Se o que acabámos de referir ilustra algum sincretismo entre os que se nomeiam (ou são nomeados) sociólogos da educação — o que não deixa de ser sintoma do ainda escasso debate em torno da disciplina e das práticas profissionais dos que têm contribuído para a sua consolidação — é também, por outro lado, manifestação de que não é possível falar de fronteiras nítidas, mas sim de percalços num processo normal de autonomização crescente da sociologia-ciência.

Assim, o que propomos no tópico seguinte insere-se inevitavelmente no contexto deste debate alargado, em torno da pluralidade das formas de produção (e consolidação) da sociologia, para o qual queremos contribuir. Para isso, partimos de duas experiências concretas que num determinado momento tiveram que confrontar-se: a experiência quotidiana da docência da disciplina de Sociologia da Educação na formação de professores e a experiência ocasional da colaboração num curso de formação de Animadores/Agentes de Desenvolvimento Local proporcionada pela Unidade de Educação de Adultos (U.E.A.) da Universidade do Minho, que nos propôs a leccionação de uma parte da componente «Sociologia da Educação Não-Escolar e Métodos de Investigação».

77

## 2. Por uma Sociologia da Educação Não-Escolar

### 2.1 *A educação não-formal de adultos — novo objecto real da sociologia da educação*

O que aqui nomeamos como *sociologia da educação não-escolar* não é, evidentemente, um novo *objecto teórico* que origina uma nova ciência — na medida em que «uma ciência define-se primordialmente pela existência de um objecto teórico que lhe é próprio, suscitado pela necessidade social de conhecer uma determinada parcela da realidade concreta» (CASTELLS, 1979:53).

É, isso sim, a sociologia da educação dando conta de novas formas de educação e de novos contextos de aprendizagem que não se confinam à escola tradicional e que podem e devem, na nossa perspectiva, constituir-se como um novo *objecto real*.

Trata-se em síntese, de contribuir para a ruptura com o que MÓNICA (*art. cit.*: 1001) chamou de *prática ortodoxa da sociologia da educação* e que se traduz numa identificação redutora entre o que se faz nos departamentos universitários e aquilo que se julga ser o campo da disciplina tornando-a, segundo a autora, «sujeita, tal como os outros campos da sociologia, a um cantonamento arbitrário e prejudicial [...]».

Deste modo, a posição que convém desde logo tornar explícita é a de que, se não pomos em questão a importância (porque talvez a única condição de possibilidade) de uma sociologia da educação fecundada pela teoria sociológica, também não concordamos com uma representação social e académica da sociologia da educação que a reduza à análise da escola e/ou dos processos sociais e organizacionais que condicionam a *educação formal*.

Parece-nos, precisamente, que uma das formas de contribuir para a construção da sociologia da educação é procurar estender a reflexão das «consequências para a prática educativa resultantes da teorização e pesquisa dos sociólogos»<sup>4</sup> para além dos limites em que esta disciplina parece, actualmente, enclausurada.

78

Se, como afirma BOURDIEU (1974), a sociologia da educação (escolar) «configura seu objecto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes [...]» (p. 295), então também é possível, por analogia, propor uma sociologia da educação (não-escolar) que estude como se caracterizam os contextos educativos *informais*, mas sobretudo, *não-formais*, enquanto instâncias de reprodução ou mudança social.

Cabe aqui um pequeno parêntesis para esclarecer alguns conceitos.

Assim, por *educação formal*:

«entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas. Tem, portanto, uma estrutura, um plano de estudos e

papéis definidos para quem ensina e para quem é ensinado. Conduz normalmente a um determinado nível oficializado por um diploma. Muito sinteticamente, o Conselho da Europa define-a como a 'educação que se prossegue normalmente no sistema escolar'»

enquanto que a designação *educação informal*:

«[...] abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo um 'processo permanente' e não organizado».

Por último, a *educação não-formal*:

«[...] embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e de locais, e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto»<sup>5</sup>.

Ora, perante a imensa diversidade de possibilidades educativas «não organizadas» que se escondem sob a designação de educação informal, não nos parece possível que esta educação constitua uma entidade propriamente sociológica (ou, objecto de estudo sociológico autónomo) já que não tem especificidade própria — a menos, é claro, que se refira a contextos identificáveis tais como a família (educação informal da família)<sup>6</sup>, o bairro, um determinado grupo etário ou classe social, por exemplo.

Parece assim evidente que uma sociologia da educação (não-escolar) deverá caracterizar-se por atender aos contextos onde possam ocorrer processos relevantes de educação e aprendizagem *não-formal*.

### 2.1.1 A sociologia da educação não-escolar e as associações democráticas para o desenvolvimento

Neste tópico vamos procurar privilegiar a análise das associações como unidades sociais onde é possível encontrar e identificar processos de educação e aprendizagem susceptíveis de interessar (também)<sup>7</sup> ao sociólogo da educação.

Convém não deixar de ter presente que o acesso a este novo

objecto de estudo não se fez por algum procedimento dedutivo, mas sim a partir de uma reflexão sobre algumas experiências concretas, que têm vindo a realizar-se no campo da educação de adultos e que privilegiam o estudo das associações.

Não, evidentemente, todas e quaisquer associações, mas, sobretudo, aquelas que já foram inclusivé designadas como «associações de tipo-novo» — isto é, que de alguma forma se inserem, como diz VIEGAS, «em duas linhas preferenciais de análise, muitas vezes articuladas: associativismo e democracia, por um lado, e novos campos de lutas sociais». Isto, sem dúvida, porque:

«São estes prismas de análise que, com maior persistência, dão conta das associações de 'tipo novo' investindo em sectores como os do ambiente, do consumo, das ciências e tecnologias, das áreas profissionais e dos tempos livres» (VIEGAS 1986:107)

Com esta designação pretende-se, segundo o autor, evitar o equívoco da definição de 'associações populares' já que elas «integram não só as associações que relevam, primordialmente, da auto-organização popular, como todas as que têm, prioritariamente, funções de enquadramento e de inculcação de símbolos e códigos, nomeadamente através das instituições suporte — Estado e Igreja — ou dos chamados 'notáveis locais'» (*Ibidem*: 118).

80

Também, a propósito deste assunto — relacionado com a necessidade de estabelecer uma tipologia das associações<sup>8</sup> — L. LIMA refere a existência de três concepções sobre o associativismo e a animação cultural.

Uma dessas concepções é a que apela

«[...] para a vertente recreativa e para a expressão de certos valores culturais e tradicionais, tomando no entanto como referência normativa a cultura erudita e a cultura dos grandes centros urbanos. É uma concepção baseada num modelo centralista que interpreta a participação democrática (política, cultural, social, etc.) como a participação nas instituições do poder político, ou pelo menos naquelas que lhe são próximas. [...]

Outra concepção, que de resto pode ser relacionada com a primeira, é aquela que centra o seu interesse no associativismo como forma privilegiada de enquadrar ideologicamente os cidadãos e os seus agrupamentos no sentido da

reprodução cultural e ideológica (qualquer que seja o seu signo dominante em cada caso).

[...]

Finalmente, uma outra concepção é aquela para quem as associações representam um factor nuclear para a promoção da participação dos cidadãos a nível comunitário. Assume, assim, as vantagens de um modelo tendencialmente descentralizado e, idealmente, de carácter regional. [...] As vertentes educativas, de participação no desenvolvimento e na resolução dos problemas, e de conscientização dos cidadãos, sobrepõem-se às vertentes meramente recreativas» (LIMA, 1986:30-31)

Antes de terminar esta rápida caracterização das associações, queremos registar o depoimento do investigador sueco Johan NORBECK porque nos permite, apesar do seu talvez excessivo optimismo, sintetizar a razão pela qual defendemos que a sociologia da educação — que aqui designámos como 'não-escolar' — deve passar a privilegiar as associações como um importante campo de investigação:

«Acredito nas associações populares como base natural e ideal para a educação não formal dos adultos [...]. Nenhuma instituição, na sociedade portuguesa, me dá maiores esperanças no que respeita à formação dum novo tipo de educadores e dum novo tipo de educação. Só eles têm a oportunidade única de radicarem as bases da indispensável educação para o desenvolvimento [...]» (NORBECK, 1983:7-8).

81

#### 2.1.1.1 Campos possíveis da sociologia da educação não-escolar

Uma análise comparativa de algumas características da *escola tradicional* e das *associações democráticas para o desenvolvimento* pode ajudar a situar a especificidade de uma sociologia da educação não-escolar. Para o efeito observe-se o Quadro I:

**QUADRO I**  
**QUADRO COMPARATIVO DE ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA**  
**EDUCAÇÃO FORMAL (escola tradicional) e da**  
**EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL (associações)**

ESCOLA TRADICIONAL	ASSOCIAÇÕES DEMOCRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO
Apresenta um carácter compulsatório	Apresentam um carácter voluntário
Dá ênfase à Instrução	Promovem sobretudo a Socialização
Favorece o individualismo e a competição	Promovem a solidariedade
Visa a manutenção do «statu quo»	Visam o desenvolvimento
Preocupa-se essencialmente com a reprodução cultural e social	Preocupam-se essencialmente com a mudança social
É hierárquica e fortemente formalizada	São pouco formalizadas e pouco ou incipientemente hierarquizadas
Dificulta a participação	Favorecem a participação
Utiliza métodos centrados no professor-instrutor	Proporcionam a investigação-acção e projectos de desenvolvimento
Subordina-se a um poder centralizado	São por natureza formas de participação descentralizada

Em vez de ter em conta o carácter obrigatório da educação formal — que submete os indivíduos a constrangimentos institucionais e culturais que se concretizam na imposição de saberes<sup>9</sup> afastados do seu quotidiano, expectativas e necessidades — a sociologia da educação não-escolar terá em conta que são os próprios valores sociais de uma dada comunidade que se reflectem directamente nas associações e em todos os seus aspectos (objectivos, formas, projectos, estrutura formal e informal, etc.<sup>10</sup>).

Assim, a sociologia da educação não-escolar não se preocupará com uma *cultura associativa* (única e estandardizada) — no sentido em que se fala, por exemplo, de uma cultura escolar da classe média, construída por um grupo politicamente hegemónico, com base na interdição e exclusão arbitraria de uma série de sabe-

res sociais — mas sim com a possível existência de *sub-culturas associativas* que se originem eventualmente da especificidade dos processos de interacção social no seio das associações.

O estudo destas especificidades também permite constatar que a educação formal escolar, ao protelar a realização pessoal dos educandos para depois da escola (vida profissional, vida familiar, etc.), não tem sido caracterizada pela preocupação com as expectativas mais imediatas dos sujeitos e as respectivas condições de aprendizagem — preocupação que, ao contrário, é inerente à formação que os indivíduos adultos escolhem livremente e da qual participam porque, de alguma forma, atende a um incremento e desenvolvimento do seu próprio bem-estar.

Quer se aprenda a gerir o desenvolvimento da própria comunidade usando recursos local ou regionalmente disponíveis<sup>11</sup>, quer se tome parte directamente em projectos de investigação-participativa<sup>12</sup> deverá haver um resultado em termos de promoção dos recursos humanos das associações que se traduza — como diz A.S. SILVA (1989), referindo-se ao Projecto-Viana — numa «qualificação conquistada na prática reflexiva-activa, e não injectada escolarmente, segundo o modelo racional-burocrático».

Por isso também competirá à sociologia da educação não-escolar analisar processos educativos «sem educadores», *uma vez que as associações que mais lhe podem interessar como objecto de investigação são, fundamentalmente, aquelas que recorrem a projectos de desenvolvimento democraticamente participados e que procuram evitar a reprodução da relação assimétrica professor-aluno.*

Neste sentido, o projecto de investigação-participativa de Viana do Castelo, analisado criticamente por A.S. Silva no artigo já citado, é um exemplo de um trabalho importante porque se constitui como «um processo gradual e complexo de estímulo de participação e de ensaio de uma transição da relação mestre-discípulo, ao modo escolar, para a *atenuação tendencial da liderança dos monitores*» (sublinhado do autor).

Se, por um lado, como acentua L. LIMA (1986), «é preciso evitar o formalismo», a uniformização e a tendência escolar ou escolariante que tantas vezes formaliza em demasia os processos informais e infantiliza os adultos» (p. 74), não se pode, por outro, cair no voluntarismo idealista que «se funda precisamente na compreensão ingénuo de que a prática [educativa] e a sua eficácia dependem apenas do sujeito, da sua vontade e da sua coragem» (FREIRE, 1988).

Assim, quando atrás referimos que a sociologia da educação não-escolar deve atender a processos educativos sem educadores, não queríamos significar a valorização ingénuo do voluntarismo ou do espontaneísmo, fortemente criticados por Paulo Freire, por implicarem «a anulação do intelectual como organizador».

Queríamos, isso sim, pôr a tónica em formas organizativas que, em vez de negligenciar a capacidade de inovação dos actores, pondo um peso exagerado nos constrangimentos macro-sociais ou nas estruturas formais institucionais, «assentam — como diz Boaventura S. SANTOS (1989) a propósito dos novos movimentos sociais — em princípios de democracia de base, da autogestão, do direito à diversidade e à individualidade, de autonomia local e regional, da desprofissionalização e da descentralização».

Analisando, por exemplo, o trabalho que as associações podem desenvolver através da implementação de projectos de investigação-acção, a sociologia da educação teria como preocupação desvendar as «funções latentes» desses processos de construção da aprendizagem pela mudança — os quais, inevitavelmente, geram resistências porque obrigam a que se confrontem as «teorias implícitas» sobre a participação, desenvolvimento e educação com as novas práticas propostas.

84

Também poderia contribuir para analisar diferentes modalidades de participação na educação não-formal e a conseqüente apropriação de novos saberes sociais por parte dos grupos que de algum modo viram frustradas as suas expectativas em relação à educação formal.

Neste aspecto a sociologia da educação não-escolar não deixará de fazer a crítica a modelos interpretativos que resultam de conceitos como o de «cultura da pobreza» — conceito proposto por Oscar LEWIS<sup>13</sup> para significar que há grupos sociais que possuem certas características totalmente distintas dos demais segmentos sociais e da cultura global e que pretende explicar certos problemas sociais como decorrência das particularidades dessa cultura escondendo, por exemplo, as conexões da pobreza com os processos que a originam.

Seria também de todo o interesse que uma sociologia da educação não-escolar estudasse os processos de *desfasagem cultural* («cultural lag») que ocorrem na diferença temporal que medeia entre uma mudança na cultura material e as correspondentes mudanças na cultura não-material ou simbólica.

Como acentua BANDURA (1969 [1983]:131), «os programas que visam a melhoria de vida social produzem novos usos sociais alguns dos quais podem entrar em conflito com as ideologias tradicionais dos diferentes grupos de pressão [e] ainda que as mudanças possam ter resultados benéficos, frequentemente requerem modificações radicais das crenças e modos de vida estabelecidos e encontram por isso uma clara oposição [...]».

Por último, um dos temas da sociologia da educação não-escolar seria o estudo das formas de *socialização de adultos* enquanto «reajustamento às condições de mudança da sociedade» (FERRARI, 1983:210) pois, como diz Heidi SCHLOSSER (1988), «importa, não obstante os efeitos desejáveis da modernização, combater a uniformização nela inerente pela tentativa de conservar (e até acentuar) as identidades culturais dos estratos sociais mais atingidos por ela».

## 2.2 *A sociologia da educação não-escolar na formação de agentes de desenvolvimento local*

Deixámos para o fim uma breve referência ao tema que dá o título a este trabalho porque nos pareceu que não seria possível abordar a contribuição da sociologia da educação não-escolar para a formação de animadores/agentes de desenvolvimento local sem precisar algumas questões prévias.

Como diz A. NÓVOA (1988:17), «é impossível imaginarmos alguém que orienta actividades de formação sem nunca se ter interrogado seriamente sobre o que significa *formar*, sobre os processos através dos quais os adultos *se formam*».

Embora a profissionalização de animadores possa contribuir para a eficácia do trabalho associativo «não se trata, necessariamente, de profissionalizar os animadores, mas de contribuir para a sua formação, criando núcleos de indivíduos preparados, falando uma linguagem comum e interessados em cooperar uns com os outros» (LIMA, 1986:75).

A passagem do momento em que as actividades são dispersas e fragmentadas para um outro em que se necessitam formas de «organização de projectos de desenvolvimento, devidamente coordenados e articulados» não pode prescindir do papel do animador local. Aliás, se uma gestão integrada de projectos de desenvolvimento, a nível regional e local, é incompatível com o modelo da administração centralizada (LIMA, 1988), não é possível conceber o

papel do animador com o de um funcionário do poder central —ainda que bem preparado técnica e cientificamente.

É talvez este o sentido da diferença entre, por exemplo, um animador cultural do actual «Instituto da Juventude» (ex-FAOJ) e um agente de desenvolvimento, eventualmente «desprofissionalizado» e ao serviço de uma comunidade, associação ou autarquia.

Se, como mostra o trabalho de MOZZICAFREDO e outros, intitulado «As transformações do poder autárquico: Tipo de gestão e modelos de legitimidade»<sup>14</sup>, as actividades de inovação levadas a efeito pelas autarquias têm uma certa correlação com as negociações levadas a efeito com os parceiros sociais — o que implica a valorização e funcionamento efectivo do Conselho Municipal — talvez fosse interessante ser este um dos órgãos a apoiar e manter um grupo de animadores/agentes de desenvolvimento.

Não o agente de desenvolvimento como «petit-sociologue» pois, como diz A.S. SILVA (1987:69), «para que o agente possa ser um interventor eficaz, polarizador e motivador de iniciativas e projectos locais, faz-se mister não reduzi-lo a mero estudioso ou sequer a técnico. Mas, ao mesmo tempo, importa assumir que as qualificações exigíveis passam pela formação actualizada e sujeita às regras e aos meios de conhecimento cientificamente conduzido da realidade».

86 É claro que, sendo esta uma exigência para o próprio sociólogo, não pode também deixar de fazer parte da formação de todos os que se proponham exercer a actividade de agentes de desenvolvimento — já reconhecida, aliás, pelo Despacho Normativo n.º 72/85, do Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Deste modo, a sociologia da educação tem, necessariamente, uma importante função na formação destes animadores locais, sobretudo, se for entendida — como atrás propusemos — para além do campo específico da educação formal escolar<sup>15</sup>.

## NOTAS

- 1 - - Este trabalho é uma reflexão diferida a partir de uma experiência de leccionação no curso de formação de Animadores/Agentes de Desenvolvimento Local, realizado entre Outubro e Dezembro de 1986 e coordenado pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.  
A componente de formação teórica e teoria-prática do referido curso estava dividida em cinco unidades de formação de 40 horas cada: Psicologia das Relações Humanas, Dinâmica de Grupos e Animação; Pedagogia Activa; Planeamento, Organização e Gestão de Projectos de Desenvolvimento; Desenvolvimento Regional e Local e Sociologia da Educação Não-Escolar e Técnicas de Investigação, tendo o autor colaborado nesta última.
- 2 - - A este propósito ver, por exemplo, o trabalho de Stephen R. Stoer (1988b) «Guia selectivo sobre as Ciências Sociais na Educação em Portugal» e também o de João Formosinho (1988) «A Promoção de uma Conceção Profissional do Papel e da Formação de Professores — O contributo da área de Análise Social e Organizacional da Educação da Universidade do Minho».
- 3 - - Um dos trabalhos mais referidos ultimamente no domínio da investigação sobre o professor como profissional é, sem dúvida, o de António Nóvoa (1987) *Le Temps des Professeurs*.
- 4 - - No trabalho j referido «Sociologia da Educação e Formação de Professores» esta afirmação aparece sob a forma de pergunta a que o autor se propõe responder — «Poderíamos talvez começar por questionar a relevância da sociologia da educação na formação de professores. Ou, mais especificamente, se a sociologia da educação é concebida como sub-disciplina da sociologia, quais poderiam ser as consequências para a prática educativa resultante da teorização e pesquisa dos sociólogos?» (STOER, 1988).
- 5 - - Cf. *Documentos Preparatórios III*, C.R.S.E., 1988, pp. 237-246.  
Ver também o interessante artigo de Adrian BLUNT (1988), ao qual pertence o seguinte extracto:

«In the **informal setting** it occurs either fortuitously or intensionally. A person waiting for a car to be repaired might learn fortuitously while observing the process. The learning occurs without the learner consciously being aware of having learned. Alternatively, a person might plan to watch a documentary program on television at home with the intention of learning as much as possible about the subject.

In the **nonformal setting** a learner, without assistance from others, might develop a plan to learn and systematically search for information about a new capability and seek out opportunities to practice it. Another learner wishing to achieve the capability as quickly as possible and with less personal effort, might choose to have the learning process guided or facilitated by others. In this case, the learner might in a **nonformal education course**, a correspondence study course or even buy an educational video cassette tape and programmed instruction manual in order to learn the capability.

The outcomes of learning in the **formal setting** are usually prescribed for the learner and the means of acquiring the outcomes are controlled by educational institutions which have, or claim to have, the expertise to manage instructional experiences and efficient learning. This setting for learning is called **formal education**».

- 6 — Este é, aliás, o tema de um texto de João Formosinho (1987) «A Educação Informal da Família».
- 7 — Dizemos *também*, porque, evidentemente, outras ciências sociais se têm preocupado com o fenómeno do associativismo, segundo Viegas (1986), a «História Económica e Social tem sido a ciência que mais tem contribuído no caso português para o estudo do associativismo». Não podemos, contudo, deixar de referir os trabalhos de filiação mais interdisciplinar como os que têm sido desenvolvidos, no âmbito da educação de adultos, nomeadamente pela Universidade do Minho (U.E.A.).
- 8 — O texto de Johan Norbeck intitulado «Associações Populares para o Desenvolvimento» é também uma tentativa importante para estabelecer uma tipologia das associações, embora o autor refira não ser ainda de todo possível «ordenar sistematicamente todos os tipos de associações que existem». Também a este propósito Licínio Lima e Amélia Vitória Sancho (1988) afirmam:

«A situação actual da investigação neste domínio não nos parece permitir, para já, a desejável identificação dos elementos essenciais que caracterizam esta diversidade de associações, não por processos cumulativos ou de síntese de características exibidas e partilhadas maioritariamente, mas por construção de uma espécie de «tipo ideal», em função do qual se poderia apreciar (comparar) cada caso particular. Parece preferível, pois, investir em estudos mais aprofundados, desde logo em termos de descrição, de associações passíveis de integração no quadro de um mesmo tipo ou de uma mesma categoria».
- 9 — Pierre Bourdieu (1977) designa de «violência simbólica» o poder de impor e inculcar conhecimentos e representações da realidade social que, embora arbitrários, não são reconhecidos como tal.
- 10 — Aliás, como afirmam Licínio Lima e Amélia Vitória Sancho (1989) «o que muito seguramente se tem desprezado são os aspectos organizativos, vivenciais, participativos, a própria compreensão dos processos associativos centrados nos participantes e nas suas visões de associativismo, que uma perspectiva de análise sociológica e organizacional permitirá aprofundar e esclarecer».
- 11 — A este propósito é exemplar o caso descrito por Herbert José de Souza em «Município de Boa Esperança: Participação Popular e Poder Local» (1982). Neste texto pode ler-se que «[...] a experiência de Boa Esperança constitui um exemplo concreto de viabilidade prática do processo de desenvolvimento auto-sustentado, baseado na iniciativa comunitária (das bases) e na prática da democracia. Contrariamente à concepção que associa 'segurança' (a ordem social mantida em bases autoritárias) ao 'desenvolvimento', a experiência de Boa Esperança demonstra que a democracia pode ser o melhor caminho para o desenvolvimento [...]» (p. 120).

- 12 — A investigação-participativa (participatory research) é um método não tradicional de investigação em educação. Segundo Erasmie & Lima (1989) investigação participativa:

«[...] significa que uma actividade de investigação e avaliação constitui uma parte integrante de um projecto de desenvolvimento mais vasto. Parte-se do princípio de que este projecto tem as suas raízes ou origens num determinado grupo de pessoas ou numa comunidade, cuja situação se pretende melhorar num determinado aspecto. O investigador discute com essas pessoas, os participantes, quais devem ser os objectivos da acção de desenvolvimento, quais os passos a dar para atingir esses objectivos, a forma como se poderá avaliar até que ponto os objectivos foram alcançados, quais as alterações que devem ser introduzidas nos planos com base nos resultados da avaliação, qual deve ser o papel a desempenhar por cada um dos participantes, e outros pormenores do trabalho.

O modelo de investigação participativa para o desenvolvimento coloca, deste modo, o participante no centro. Visa utilizar a sua capacidade de examinar a sua própria situação e de determinar os seus objectivos em termos de desenvolvimento; serve-se da sua capacidade para determinar o que é melhor para ele próprio; permite-lhe tomar decisões quanto às acções que devem ser empreendidas».

- 13 — Cf. Lúcio Kowarick (1977), *Capitalismo e Marginalidade na América Latina*, sobretudo o tópico «A marginalidade enquanto essência», p. 34-38.
- 14 — Este trabalho, segundo os autores, é uma versão reformulada abrangendo os textos «O grau zero do Poder Local», *Sociologia — Problemas e Práticas*, N.º 4, 1988; «Poder autárquico e desenvolvimento local», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N.º 28, 1988; e «Modelos de gestão e de legitimidade no sistema político local Português», *Sociologia — Problemas e Práticas*, N.º 6, 1989.
- 15 — A sociologia da educação poderá também contribuir para inverter a situação que, já há alguns anos, era assim caracterizada:

«O que podemos apurar, é que só num reduzido número de associações são conscientemente encaradas as dimensões educativas, das actividades promovidas. Por falta de tradição, de esclarecimento e de formação dos dirigentes associativos e dos animadores, não é muitas vezes visível para estes, a importância das acções que desenvolvem, no contexto da educação de adultos e da educação permanente, e mesmo da dinamização da participação cívica e cultural das populações» (Cf. Licínio Lima, 1982).

## Referências

- BANDURA, A. (1969) — *Principles of Behavior Modification*, N. York: Holt, Reinhard and Winston [trad. cast. *Principios de Modificación de Conducta*. Salamanca: Ed. Sígueme 1983].
- BLUNT, A. (1988) — «Education, Learning and Development: Evolving Concepts», *Convergence*, Vol. 21, n.º 1, pp. 37-54.
- BOURDIEU, P. (1974) — «Reprodução Cultural e Reprodução Social», in S. Miceli (org.) *A Economia das Trocas Simbólicas*, São Paulo: Perspectiva.
- BOURDIEU, P. (1977) — «Symbolic Power», in Gleeson, D., *Identity and Structure*, Nafferton Books. [Ed. port. inserida na Antologia de S. Grácio 1982 & S. Stoer, *Sociologia da Educação II: A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa: Horizonte, pp. 101-110].
- CASTELLS, M. (1979) — *Problemas de Investigação em Sociologia Urbana*, Lisboa: Presença.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (C.R.S.E.) (1988), *Documentos Preparatórios III*, Lisboa: GEP/ME.
- ERASMIE, T. & LIMA, L. C. (1989) — *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*, Braga: Unidade de Educação de Adultos, Universidade do Minho.
- ESTEVES, A. J. (1985) — «A Sociologia da Educação na Formação de Professores», *Revista da Universidade de Aveiro* (Série Ciências da Educação), Vol. 6, n.º 112, pp. 89-105.
- FERRARI, A. Trujillo (1983) — *Fundamentos de Sociologia*, São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- FORMOSINHO, J. (1987) — «A Educação Informal da Família», in *O Insucesso Escolar em Questão*. Area de Análise Social e Organizacional da Educação, Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J. (1988) — «A Promoção de uma Concepção Profissional do Papel e da Formação de Professores: o Contributo da Area de Análise Social e Organizacional da Educação da Universidade do Minho», *I Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, Faro: Escola Superior de Educação.
- FREIRE, P. (1988) — «Alfabetização e Cidadania», *Educação Municipal*, Ano I, São Paulo: Cortez.
- KOWARICK, L. (1977) — *Capitalismo e Marginalidade na América Latina*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LENHARD, R. (1985) — *Sociologia Educacional*, São Paulo: Pioneira, 7.ª Ed.

- LIMA, L. C. (1982) — «As Associações como Instâncias Educativas Promotoras de Desenvolvimento». *Gil Vicente*, Revista de Cultura e Actividades, Vol. III, nº 2.
- LIMA, L. C. (1986) — *Associações para o Desenvolvimento no Alto Minho*, Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho.
- LIMA, L. C. (1988) — «Inovação e Mudança em Educação de Adultos — Aspectos Organizacionais e de Política Educativa», *Forum*, nº 4, Braga.
- LIMA, L. C. e SANCHO, A.V. (1989) — «Elementos de Análise Socio-Organizacional das Associações Locais», *Forum*, nº 5, pp. 77-89).
- MÓNICA, M. F. (1977) — «Correntes e Controvérsias em Sociologia da Educação», *Análise Social*, Vol. XIII (52) 4º, pp. 989-1001.
- MOZZICAFREDO, J. et al. (1989) — «As Transformações do Poder Autárquico: Tipo de Gestão e Modelos de Legitimidade», Lisboa: ISCTE.
- NORBECK, J. (1983), «Associações Populares para o Desenvolvimento», *Pensar Educação*, Nº 12, ME/DGEA.
- NÓVOA, A. (1987) — *Le Temps des Professeurs*, Lisboa: INIC, 2 vols.
- NÓVOA, A. (1988) — «O Método (Auto)Biográfico na Encruzilhada dos Caminhos (e Descaminhos) da Formação de Adultos», *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2) pp. 7-20.
- NUNES, A. Sedas (1984) — *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*, Lisboa: Presença/GIS, 8ª ed.
- SANTOS, B. Sousa (1989) — «Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade», J. L. — *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, Ano IX, nº 355, pp. 16-17.
- SCHLOSSER, H. (1989) — «Anotações ao Projecto de Viana do Castelo dum Ponto de Vista Exterior», in L. C. LIMA (Org.) *Projecto-Viana (1983-1988). Um Ensaio de Investigação Participativa*, Braga, Unidade de Educação de Adultos, Universidade do Minho (em publicação).
- SILVA, A. S. (1987) — «O Sociólogo como Técnico e Agente de Desenvolvimento», *Sociologia — Problemas e Práticas*, nº 3, CIES/Europa-América.
- SILVA, A. S. (1988) — «Esboço de Avaliação Crítica do Projecto-Viana», in L. C. LIMA (Org.) *Projecto-Viana (1983-1988). Um Ensaio de Investigação Participativa*, Braga, Unidade de Educação de Adultos, Universidade do Minho (em publicação).
- SOUZA, H. J. (1982) — «Município de Boa Esperança: Participação Popular e Poder Local», in J. A. Moisés et al., *Alternativas Populares da Democracia: Brasil Anos 80*, Petrópolis: Vozes/CEDEC.
- STOER, S. R. (1988a) — «Sociologia da Educação e Formação de Professores», *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 6, Porto: Afrontamento, pp. 75-98.

STOER, S. R. (1988b) — «Guia Selectivo sobre as Ciências Sociais na Educação em Portugal», Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

VIEGAS, J. M. L. (1986) — «Associativismo e Dinâmica Cultural», *Sociologia — Problemas e Práticas*, n.º 1 CIES/Relógio d'Água.

\* Docente da Área de Análise Social e Organizacional da Educação da Universidade do Minho.

Texto solicitado pela Unidade de Educação de Adultos.

