

Considerações avulsas de um sociólogo da educação pericanónico

Almerindo Janela Afonso

Universidade do Minho

Centro de Investigação em Educação (CIED-UM)

Artigo recebido a 10/01/2025.

Aceite para publicação a 07/05/2025.

Resumo

Considerando genericamente as noções de *campo*, e reconhecendo algum distanciamento crítico em relação à existência de um cânone sociológico, o texto vai intercalando interpretações teóricas e dimensões experienciais para justificar a posição não ortodoxa do autor como sociólogo da educação pericanónico, isto é, alguém que assume uma identidade híbrida, que não é senão, neste caso concreto, o produto de uma formação sociológica que está imbricada num *habitus* profissional académico, autorreferenciado, quer ao campo da sociologia, quer ao campo da educação. Não evitando os reflexos (e dúvidas) já sinalizados na atribuição de uma posição no *campo sociológico*, o autor pretende suscitar alguma tensão cognitiva e argumentativa, necessária e salutar como exercício da crítica entre pares e, também neste caso, extensível à própria autocrítica.

Palavras-chave: Sociologia; Sociologia da Educação; Atitude pericanónica.

Considerations of a pericanonical sociologist of education

Abstract

Considering the notions of field generically, and recognizing some critical distance in relation to the existence of a sociological canon, the text intersperses theoretical interpretations and experiential dimensions to justify the author's unorthodox position as a pericanonical sociologist of education, that is, someone who assumes a hybrid identity, which is nothing more than, in this specific case, the product of a sociological training that is intertwined with an academic professional habitus, self-referenced, whether in the field of sociology or in the field of education. Without avoiding the reflections (and doubts) already signaled in the attribution of a position in the sociological field, the author intends to raise some cognitive

and argumentative tension, necessary and healthy as an exercise of criticism among peers and, also in this case, extendable to self-criticism itself.

Keywords: Sociology; Sociology of education; Pericanonical attitude.

Considérations d'un sociologue de l'éducation péricanonique

Résumé

Considérant les notions de champ de manière générique et reconnaissant une certaine distance critique par rapport à l'existence d'un canon sociologique, le texte entremêle interprétations théoriques et dimensions expérientielles pour justifier la position peu orthodoxe de l'auteur en tant que sociologue péricanonique de l'éducation, c'est-à-dire quelqu'un qui assume une identité hybride, qui n'est rien d'autre que, dans ce cas précis, le produit d'une formation sociologique qui s'entremêle à un habitus professionnel académique, autoréférencé, que ce soit dans le domaine de la sociologie ou dans celui de l'éducation. Sans éviter les réflexions (et les doutes) déjà signalées dans l'attribution d'une position dans le champ sociologique, l'auteur entend soulever une certaine tension cognitive et argumentative, nécessaire et saine comme exercice de critique entre pairs et, également dans ce cas, extensible à l'autocritique elle-même.

Mots-clés: Sociologie; Sociologie de l'éducation; Attitude péricanonique.

Consideraciones de un sociólogo pericanónico de la educación

Resumen

Considerando, em términos generales, las nociones de campo y reconociendo cierta distancia crítica en relación con la existencia de un canon sociológico, el texto intercala interpretaciones teóricas y dimensiones experienciales para justificar la posición poco ortodoxa del autor como un sociólogo pericanónico de la educación, es decir, alguien que asume una identidad híbrida, que no es otra cosa que, en este caso específico, el producto de una formación sociológica que se inscribe en un *habitus* profesional académico, autorreferenciado, ya sea al campo de la sociología o al campo de la educación. Sin eludir los reflejos (y dudas) ya destacados en la atribución de una posición en el campo sociológico, el autor pretende plantear unas tensiones cognitivas y argumentativas, necesarias y saludables como ejercicio de crítica entre pares y, también en este caso, extendiéndola a la propia autocrítica.

Palabras clave: Sociología; Sociología de la Educación; Actitud pericanónica

Sem conhecer as “minúsculas inflexões que o conceito sofre por ocasião de cada utilização particular que Bourdieu faz dele” (Lahire, 2017: 65), começo por convocar uma das suas primeiras formulações quando Bourdieu sublinha que um *campo* social é constituído por relações de força, monopólios, lutas, estratégias, interesses e lucros, sendo que estas invariantes assumem formas específicas, consoante os diferentes *campos* (Bourdieu, 1976:89). Reinterpretando-o, para o objetivo deste texto, diria que o *campo académico* constitui um amplo espaço de lutas cognitivas e discursivas, onde ocorrem convergências e divergências teórico-conceituais e metodológicas, relações de poder e estratégias legítimas (mas também arbitrárias) para a manutenção de posições estatutárias e hierárquicas, que conduzem ao reforço (mas também ao enfraquecimento) de processos de construção de identidades e afirmação (e/ou redefinição) de fronteiras científicas e estatutárias, nunca imunes, em qualquer caso, a valores, disputas por poderes e, não raras vezes, contraditórias visões político-ideológicas. Foi nessa linha (naturalmente discutível) que sempre entendi a docência e a investigação na universidade enquanto sociólogo da educação.

Sendo que o campo académico mantém homologias, com densidades diversas, com outros campos, nomeadamente com o campo científico, considero que os interesses e investimentos pessoais não são sempre imediatamente identificáveis, sobretudo quando, como é o caso, existe uma fragmentação (de facto) que entende (ou subentende) a sociologia da educação, quer como subcampo da educação, quer como subcampo da sociologia (neste último caso, supostamente, o de maior legitimidade). E tudo isso reforça os desequilíbrios comparativos, reais e simbólicos, quando a docência e (sobretudo) a investigação em sociologia da educação não são imunes às tensões e efeitos resultantes do facto de o campo da educação ter (e parece que isto se tem acentuado entre nós) uma menor autonomia relativa por comparação com o campo da sociologia. Como nunca quis optar por um ou por outro dos referidos subcampos, porque sempre entendi que, embora salvaguardando especificidades, era desejável construir e manter espaços de interação e trabalho conjunto que contribuíssem para o fortalecimento e prestígio científico, académico e social da sociologia da educação – o que foi feito algumas vezes em iniciativas conjuntas das secções de sociologia da educação da Associação Portuguesa de Sociologia e da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – são

expectáveis leituras não equivalentes e até contraditórias em relação à *posição* que eventualmente me possa ser atribuída.

Assim sendo, tecer determinadas considerações, sobretudo por serem feitas por alguém que se apresenta a partir desse lugar de inscrição – ainda para mais, sendo avesso a ortodoxias e, por isso mesmo, mais pericanónico do que canónico¹ –, não deixará de ser controverso, sobretudo se isso servir de pretexto para quem queira imputar-me insuficiente ou tangencial contribuição para o *subcampo* a que me referencio. Em qualquer caso, sei que no campo científico multiparadigmático da sociologia existe um cânone (ou uma ortodoxia), que obviamente (re)conheço, mas com o qual lidei de forma frequentemente distanciada, mais como *outsider* do que *insider* (sobre estas designações, mas a propósito da sociologia do conhecimento, continua a ser muito sugestivo ver, por exemplo, Merton, 1972). Convoco aqui a definição de Irene Ramalho (2019, s/p), quando escreve: “Cânone e poder andam sempre de mãos dadas [...]. Quando na investigação em Ciências Humanas e Sociais se invoca hoje o ‘cânone’, seja para o exaltar ou para o contestar, o que está em causa é o acervo de objectos literários, artísticos, teóricos, científicos ou ideológicos que se prefiguram como dominantes e de conhecimento obrigatório numa determinada comunidade académica ou artística”. A este propósito, aliás, apesar de *outsider*, nunca tive qualquer crise de identidade, mas já me acusaram de indefinição por estar nesse entre-lugar que é (e não apenas em Portugal, mas em muitos outros contextos nacionais) o de sociólogo da educação – uma identidade híbrida, ambivalente, entre o campo da sociologia e o campo da educação. Foi com essa identidade e a partir dela que sempre me vi a pensar, agir e sentir, em diferentes contextos e percursos profissionais, todos, porém, vivenciados e trilhados na educação e para a educação, durante quase cinco décadas. Ela é, portanto, produto de experiências e escolhas, e contém certamente uma dose de subjetividade, como refere Enzo Traverso (2024) no seu recente discurso de investidura como doutor *honoris causa* na Universidade de Barcelona. E, embora Traverso se refira à identidade do historiador, acho que as suas observações são transferíveis para outras disciplinas, nomeadamente quando acrescenta que, em sentido narrativo, a

¹ Ou seja, como pericanónico, situo-me algures entre os críticos do cânone e os seus defensores, numa adjetivação que, embora não seja usada por Nuno Oliveira (2024) no seu excelente artigo, talvez vá ao encontro de um ou outro dos seus argumentos.

identidade se refere à nossa forma de estar no mundo. E acrescenta ainda que a mesma é o resultado de um processo de construção que nos coloca em relação com o tempo e com os outros. Não é ontológica, porque não define um ser imutável, mas antes um ser em permanente transformação. Por isso, conclui, se considerarmos a identidade como uma construção social e cultural, ela torna-se o resultado de um processo aberto.

A este propósito, é surpreendente, instigante e, talvez, até fraturante, sobretudo para quem não interiorizou o ideal-tipo do autor consagrado, o belo exercício de autoanálise de um dos autores de referência da sociologia inglesa: “Enquanto vida e percurso intelectual, o meu percurso pessoal só faz sentido, para mim, enquanto conjunto de ruturas, tensões e incoerências – que permanecem por resolver e são difíceis de explicar. A minha prática como académico, investigador e escritor nunca foi articulada pela coerência e ‘pelo desenvolvimento’, mas pela incerteza, por uma necessidade constante de me desafiar e de me desestabilizar, de reconsiderar, de seguir em frente ou talvez de me afastar – de ser outra coisa” (Ball, 2015:817). Este depoimento parece-me particularmente interessante porque Stephen Ball não se sacrifica à “ilusão retórica” que Pierre Bourdieu critica quando se refere àqueles que pretendem que a biografia e a autobiografia se caracterizem pela consistência linear e por “relações inteligíveis” – “Essa tendência de se tornar o ideólogo da própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões próprias com intuito de lhes dar coerência [...]” (Bourdieu, 1986:69). Entusiasta, mas também bastante ignorante das tessituras próprias desse género literário (que tento por vezes exercitar), julgo que a exteriorização das contradições idiossincráticas não é senão uma das muitas expressões da *ilusão biográfica* (e autobiográfica).

E é justamente com esta crença (ilusória) sobre as possibilidades reflexivas do ensaio autobiográfico que reconheço que a minha própria identidade ficou marcada pela experiência da docência universitária, por ter sido a mais longa, sobrepondo-se, também por isso, a outras experiências e ofícios. E, entre outros aspetos com isso relacionados, raramente deixei de me interrogar, por exemplo, se poderia ter ido mais longe nas oportunidades que tive (e em algumas que criei) para atualizar e maximizar as possíveis relações e impactos da investigação

científica com e no ensino da sociologia da educação. Relações e impactos, bem como funções latentes e manifestas, que seria muito interessante pesquisar em relação ao trabalho de todos aqueles e aquelas que, tendo formação em sociologia, vivem (ou viveram) do trabalho da docência no ensino superior.

Seja como for, não podendo alterar a biografia, e não sendo, por convicção, nem canónico, nem anticanónico (mas pericanónico), o meu conhecimento e experiência são o que são, sem necessidade de eu os adjetivar ou justificar demasiado, até porque preciso ponderar melhor se (ou até que ponto) estão condicionados pelos pressupostos do *conhecimento situado* ou, melhor ainda, pelos pressupostos *habermasianos* da relação entre conhecimento e interesse(s), para os quais também Bourdieu alertou como sendo constitutivos dos próprios *campos*. De qualquer modo, nunca bastariam para explicar todos os défices e todas as realizações, até porque tendemos sempre (mesmo que de forma não intencional) a convocá-los seletivamente.

Mas o facto de expressar (legitimamente) opiniões, experiências, vivências e conhecimentos particulares, não é contraditório, no que aqui quero salientar, com o *corpus* do conhecimento comum a todos aqueles que se autorreferenciam ou são referenciados como sociólogos (a teoria sociológica, desde logo), o que, mesmo assim, apesar do cânone (aliás, mutável) não significa que exista (e ainda bem) uma conceção universal ou uma única prática legítima para fazer (ou acontecer) sociologia.

Aliás, o caminho que escolhi, mesmo sem inicialmente o perceber dessa forma, talvez seja mais convergente com o que Joan W. Scott (2019) acentua quando escreve que os desafios às ortodoxias disciplinares não são necessariamente uma violação da liberdade académica, podendo ser, mesmo, um exercício dessa liberdade, se forem realizados com rigor e seriedade, preservando a erudição e permitindo a expansão do que conta como conhecimento legítimo.

Por outro lado, não ilidindo as reais (e por vezes complexas) interseções do campo académico e do campo científico, ao imaginar a minha posição neste último, é aí que me dou conta da enorme distância que me separa dos autores de referência (desde logo, alguns portugueses ou de língua portuguesa, não nos apouquemos, porque também os temos), os quais deram

contributos fundacionais e/ou acrescentaram significativamente o que é hoje o nosso *corpus* de conhecimento, ao mesmo tempo que cuidaram de manter viva a sociologia enquanto ciência social, campo profissional e prática reflexiva.

Em relação ao campo académico, a resposta não será a mesma, tendo necessariamente de considerar outras questões e dimensões. Uma ou outra, aliás, não deixará de estar subjacente na continuidade desta reflexão, ainda que não me caiba a mim, por razões óbvias, discorrer sobre a «posição» que eventualmente me possa (ou não) ser atribuída – o que seria desconhecer ou entrar em contradição com a definição de *campo* com a qual inicie, pondo em causa a legitimidade da percepção dos pares, ou, até mesmo, com redobrado significado, a ausência dela.

Apenas para ilustrar o que acabei de afirmar, refiro a este propósito um artigo sobre a sociologia em Portugal onde está incluída uma nota, bastante acutilante, que aqui transcrevo: “Um balanço da produção nesta área, que considero parcial e autocentrado, mas que, em todo o caso, deixo aqui referido, é o de Stephen Stoer e Almerindo Janela Afonso, “Vinte e cinco anos de sociologia da educação em Portugal”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52/53, 1999. É incompreensível que numa bibliografia de perto de 130 títulos os autores esqueçam vários trabalhos de referência. [...]. Em contrapartida, abundam as referências bibliográficas próprias dos autores do texto, trinta e duas ao todo, *em manifesta descoincidência com a sua posição no campo sociológico*” (Machado, 2009:307, nota 26, itálico meu).

Sociólogo crítico da Escola de Chicago e do interacionismo simbólico, Loïc Wacquant diz numa entrevista que é preciso ir além dos microcosmos e ter em conta as macroestruturas sociais porque “a sociedade não é só ‘interação simbólica’” (Wacquant & Vandebroek, 2023:15). Não é só, mas a sociedade é (também) interação simbólica e exercício do poder simbólico, sobretudo quando essas interações ocorrem num determinado *campo* social.

A este propósito, reportando-me apenas ao campo científico da sociologia, acrescentaria uma constatação genérica com importante significado e consequências simbólicas: aos que não seguem a ortodoxia ou (ainda que discutível) não é reconhecida identidade/produção sociológica, estão, com alguma probabilidade, destinados (intencionalmente ou não) aos

sucedâneos mais subtis do velhíssimo ostracismo, os quais, na melhor das hipóteses, e na minha perspetiva, podem passar simplesmente por “uma série de eufemismos e insinuações que, reflectindo um certo respeito e diplomacia entre pares, dificulta a sua clara problematização” (Abrantes, 2004, s/p.).

Não parece, ainda assim, que os sociólogos, enquanto sociólogos, possam ser alodoxafóbicos; seria uma contradição nos termos. Isso não significa, claro está, que, apesar de alguns raros ‘eufemismos ou insinuações’, as tensões no interior do campo sociológico, bem como nos subcampos da sociologia da educação, não estejam de facto latentes e atravessadas por crenças e visões do mundo diferenciáveis, o que, talvez por isso mesmo, na ausência da crítica como pilar estruturante das práticas quotidianas, justifique a preferência de muitos por atitudes (nada ‘diplomáticas’) de recusa do diálogo e da argumentação. Esta recusa está subjacente quando autores que se referenciam ou autorreferenciam à sociologia da educação (ou, mesmo a qualquer outro subcampo da sociologia) não são, entre nós, salvo raríssimas exceções, objeto de consistente e intencional problematização, ou referência e/ou crítica aberta nas publicações especializadas (ou mesmo em congressos e outros eventos científicos).

A este propósito, e refiro-me aqui sobretudo à sociologia da educação por ter sido a primeira reação publicada ao que escrevi, numa esqueci (pelo valor formativo que lhe atribuo, e não só) a resposta crítica (“notas de leitura”), tão cordial quanto incisiva, de António Joaquim Esteves na sequência de uma afirmação que fiz num artigo sobre sociologia da educação não-escolar, saído inicialmente na revista *Forum* e depois revisto e integrado na coletânea *A Sociologia na Escola* (Esteves e Stoer, orgs., 1992). Nesta linha, em relação à prática da crítica aberta e dialógica de trabalhos e intervenções de pares em sociologia da educação, Stephen Stoer deixou um legado significativo. Outros lhe seguiram, como é o caso, algumas vezes referenciado do debate (já lá vão três décadas) entre Telmo Caria e José Resende e Maria Manuel Vieira, nomeadamente em artigos do *Forum Sociológico* (nº6, 1995). Se outros houve (e certamente houve), corro o risco de dizer que não chegaram a ter a mesma visibilidade ou

a induzir o mesmo confronto crítico, aberto e participado entre pares, para além, é claro, do que sempre fica registado (e normalmente adormecido) nos trabalhos académicos.²

Como diz Pierre Bourdieu, “há muitos intelectuais que põem em causa o mundo, há muito poucos intelectuais que ponham em causa o mundo intelectual. É fácil compreender esta relutância, se se reconhecer que o intelectual não pode correr o risco de o fazer sem se expor a que se voltem contra si as armas da objetivação...” (Bourdieu, 2005:32). Ou recorrendo a Luc Boltanski quando escreve “que o crítico há de assumir pessoalmente a responsabilidade do que afirma, assim como os riscos que a sua ação pode implicar ao suscitar a reprovação e a ira dos defensores da ordem estabelecida” (Boltanski, 2014:163).

Apesar (ou talvez mesmo por causa) destas pertinentes observações, corro o risco de me expor ao fazer autocrítica, uma vez que, enquanto produtor da crítica, não me excludo de ser também objeto dessa mesma crítica. Em qualquer caso, e falando de uma perspetiva mais genérica, talvez, em grande medida, tudo isso se deva ao facto de o exercício da crítica pública e publicada, em relação ao trabalho dos pares, ser amplamente desvalorizado, periférico e residual, emergindo apenas como algo esporádico e sem expressão significativa num *campo* que, por definição, devia ser, desde logo, o principal contexto de disputa por sentidos e significados. A explicação pode remeter também para algum atraso ou desvalorização de dinâmicas relacionais e práticas de investigação que deveriam e poderiam ser mais avançadas, nomeadamente em termos teórico-metodológicos, de validação intersubjetiva e de rigor ético.

No entanto, são práticas que parecem estar cristalizadas, sem grandes sobressaltos ou tensões epistemológicas, e que assim se mantêm rotinizadas em algumas comunidades científicas (nomeadamente da sociologia da educação), sobretudo se considerado, por comparação, o cânone mais solidamente constitutivo das comumente chamadas ciências duras. Pode mesmo falar-se de um estranho silêncio ou mesmo desconhecimento sobre a centralidade que deve

² Para um artigo recente, num estilo inconfundível, pertinente e didaticamente erudito, para (re)pensarmos e debatermos crítica e criativamente o campo sociológico (e não só), ver Augusto Santos Silva (2024).

ter o debate e a crítica entre pares, ou seja, em sentido *popperiano*, a importância da indispensabilidade do exercício da *refutabilidade* no processo científico.

Ou dito de outro modo, talvez seja mais avisado evitar a arma da crítica, sobretudo se ela for entendida como técnica disciplinadora para vigiar os hereges. Em qualquer caso, sempre será mais fácil perceber que alguns silêncios, enquanto estratégias de sobrevivência, também decorrem da obsessão crescentemente competitiva e solipsista das carreiras profissionais (sobretudo as académicas), onde as formas de conhecimento e reconhecimento do respetivo campo científico, e a escolha dos autores e pesquisas convocáveis e referenciáveis, são, segundo os interesses individuais mais imediatos, estrategicamente seletivas. Mas a crítica mais subtil, e não menos eficaz, talvez seja a opção pelo *cancelamento*.

De uma forma ou de outra, nada disto, no entanto, é inédito, mesmo no caso de autores consagrados. E até pode acontecer com uma amplitude maior, não apenas em relação a autores concretos, como aconteceu durante bastante tempo com Basil Bernstein na Inglaterra, mas também em relação a um *subcampo* sociológico no seu conjunto. Disso mesmo dá conta Sara Delamont (2020) quando refere que uma das principais e mais prestigiadas revistas de sociologia – o *British Journal of Sociology* – num balanço que fez há anos sobre os diversos subcampos excluiu a sociologia da educação.

Entre nós, numa obra de Fernando Luís Machado (2020), que ficará indiscutivelmente como importante contributo para o campo sociológico – *Sociologia em Portugal: da pré-história à institucionalização avançada* – a sociologia da educação (subsumida na “temática/domínio especializado da educação”) não foi esquecida, mas fica relativamente circunscrita em termos geográficos e na remissão (demasiado *olissipocêntrica*) para certos autores e revistas, com residual centralidade de teses de doutoramento e, como consequência das escolhas, com alguma periferização de problemáticas (não tradicionais) da sociologia crítica e da sociologia pública, como os feminismos, a interseccionalidade, a de(s)colonialidade, entre outros. Quero, no entanto, salientar que não se trata de pôr em causa a legitimidade dos critérios adotados, dada a necessária autonomia do autor e o conhecimento profundo do campo científico e académico que possui, sem esquecer o facto de, em trabalhos desta natureza, não

existirem *a priori* critérios consensuais, tendo, por isso mesmo, sido muito importante a sua explicitação.

Para concluir este breve exercício, e no que me diz respeito, sei que há quem não me considere sociólogo (nem sequer sociólogo da educação), apesar da minha formação em sociologia e de ter sido durante quase quatro décadas professor dessa disciplina. Talvez porque nunca fui adepto de ortodoxias, protocolos asfixiantes ou rígidas demarcações de fronteiras. Muito cedo me seduziu o relatório *Para Abrir as Ciências Sociais*, efetuado pela Comissão Gulbenkian e coordenado por Immanuel Wallerstein, o qual traduz uma importante visão antecipatória, talvez a merecer ser reatualizada, mas infelizmente menos discutida do que seria desejável. Independentemente de designações, considerações ou adjetivações (igualmente fontes de poder simbólico), o que, mais modestamente, me interessa registar é que raramente deixei de procurar construir ou manter pontes entre comunidades de referência (sobretudo a da sociologia portuguesa e brasileira) e a comunidade profissional de pertença (a da educação). Algumas sínteses ou estados da arte que fiz (com critérios certamente discutíveis) terão de algum modo contribuído para a visibilidade da sociologia da educação portuguesa, não sem um detalhe curioso do qual me dou conta agora. O primeiro dossier sobre a sociologia da educação em Portugal, que organizei em 1991 para a revista *O Professor*, inclui referências a alguns projetos de teses de doutoramento então em curso; e o último trabalho dessa natureza – “Caminhos, cumulatividade e ambivalência: continuando a tecer o campo da sociologia da educação em Portugal (2004-2009)”, integrado em livro organizado por Pedro Abrantes (2010), compara teses de doutoramento de sociologia da educação de autores referenciados ao campo da sociologia ou ao campo das ciências da educação.

O que convém não esquecer para quem (re)conhece a importância da sociologia da educação é que, para além das práticas institucionais e individuais de investigação e publicação de muitas dezenas de sociólogos e sociólogas, foi o ensino de disciplinas de sociologia da educação (e de disciplinas afins), nos cursos de graduação (nomeadamente no modelo integrado de formação de professores) e de pós-graduação em educação, ciências da educação e sociologia, o que (também) contribuiu inquestionavelmente para a consolidação da sociologia em Portugal. Por aí passou essencialmente o meu próprio trabalho, sempre

como *estranho no ninho*, nesta identidade assumidamente híbrida que não deixa de estar implícita no facto de ser um dos primeiros sócios da Associação Portuguesa de Sociologia e um dos primeiros membros da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Referências bibliográficas

- ABRANTES, Pedro (2004), “Sociologia e ciências da educação: a distância entre nós”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 45, s/p.
- ABRANTES, Pedro (org.) (2010), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação*, Lisboa: Mundos Sociais.
- BALL, Stephen (2015), “Accounting for a sociological life: influences and experiences on the road from welfarism to neoliberalismo”, *British Journal of Sociology of Education*, 36(6), pp. 817-831.
- BOLTANSKI, Luc (2014), *De la Crítica. Compendio de Sociologia de la Emancipación*, Madrid, Akal.
- BOURDIEU, Pierre (1976), Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2 (2-3), pp. 88-104.
- BOURDIEU, Pierre (1986), “L'illusion biographique”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, pp. 69-72.
- BOURDIEU, Pierre (2005), *Esboço para uma Auto-análise*, Lisboa, Edições 70.
- CARIA, Telmo (1995), Debater a sociologia da educação em Portugal, *Forum Sociológico*, nº 6, pp. 33-49.
- DELAMONT, Sara (2020), “Anomalous beasts and the sociology of education”, *British Journal of Sociology of Education*, 41(6), pp. 768-777.
- ESTEVES, António Joaquim, & STOER, Stephen (orgs.) (1992), *A Sociologia na Escola*, Porto, Afrontamento.
- LAHIRE, Bernard (2017), “Campo”, in Afrânio Catani *et al.* (orgs.), *Vocabulário Bourdieu*, Belo Horizonte: Autêntica, pp. 64-66.
- MACHADO, Fernando Luís (2009), “Meio século de investigação sociológica em Portugal – uma interpretação empiricamente ilustrada”, *Sociologia*, 19, pp. 283-343.

MACHADO, Fernando Luís (2020), *Sociologia em Portugal: da pré-história à institucionalização avançada*, Porto: Afrontamento.

MERTON, Robert (1972), "Insiders/outsiders: a chapter in the sociology of knowledge", *American Journal of Sociology*, 78, pp. 9–47.

OLIVEIRA, Nuno (2024), "Canónicos, anticanónicos, e nenhum cânone em absoluto. Ir 'para além do cânone' ou escrutinar as opções anticanónicas?", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 105, pp. 141-158.

RAMALHO, Maria Irene (2019), "Cânone", *Dicionário Alice*. [Consult.a 01.05.2025]. Disponível em: https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=43852.

RESENDE, José Manuel, & VIEIRA, Maria Manuel (1995), "Debater a sociologia da educação em Portugal: uma resposta", *Forum Sociológico*, nº 6, pp. 51-67.

SCOTT, Joan Allach (2019), Academic Freedom Under Fire – Ideas. *Institute for Advanced Study*. [Consult.a 09.01.2025]. Disponível em: <https://www.ias.edu/ideas/academic-freedom-under-fire>

SILVA, Augusto Santos (2024), "Exortação à guerra (pela sociologia portuguesa)", *Sociologia*, vol. XLIX, pp. 105-120. <https://doi.org/10.21747/08723419/soc49a4>

TRAVERSO, Enzo; YSÀS, Pere, & MORENTE VALERO, Francisco (2024), La(s) identidad(es) del historiador. Discurso de investidura doctor honoris causa de Enzo Traverso. [Consult.a 09.01.2025]. Disponível em: <https://sinpermiso.info/textos/las-identidades-del-historiador-discurso-de-investidura-doctor-honoris-causa-de-enzo-traverso>

WACQUANT, Loïc, & VANDEBROECK, Dieter (2023), "Conceptos carnales en accion: la sociologia diagonal de Loïc Wacquant", *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 23(3), e2305.

Almerindo Janela Afonso.

Sociólogo. Professor Associado (aposentado) da Universidade do Minho, Instituto de Educação. Membro colaborador do Centro de Investigação em Educação (CIED-UM). Endereço para correspondência: Universidade do Minho, Instituto de Educação, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. ORCID ID: 0000-0001-9879-5814

E-mail: ajafonso@ie.uminho.pt