



Cientistas Sociais e Responsabilidade Social no Mundo Actual

Organização Maria José Casa-Nova / Ana Benavente / Fernando Diogo
Carlos Estêvão / João Teixeira Lopes

nlms

CIENTISTAS SOCIAIS E RESPONSABILIDADE SOCIAL NO MUNDO ACTUAL

Cientistas Sociais e responsabilidade social no mundo actual

**Maria José Casa-Nova / Ana Benavente / Fernando Diogo
Carlos Estêvão / João Teixeira Lopes**
(Organização)

lúmus

93

107

121

133

161

165

CIENTISTAS SOCIAIS E RESPONSABILIDADE SOCIAL NO MUNDO ACTUAL

Organização: Maria José Casa-Nova, Ana Benavente,
Fernando Diogo, Carlos Estêvão, João Teixeira Lopes

Capa: Gonçalo Gomes

Director de colecção: Manuel Carlos Silva

© Edições Húmus, Lda., 2012
Apartado 7081
4764-908 Ribeirão – V. N. Famalicão
Telef. 252 301 382 Fax: 252 317 555
humus@humus.com.pt

Impressão: Papelmunde, SMG, Lda. – V. N. Famalicão
1.ª edição: Novembro de 2012
Depósito legal: 351782/12
ISBN: 978-898-8549-28-0

Colecção: Debater o Social – 15

CAPÍTULO IV

A escola como território de envolvimento políticos: as gramáticas de Socialização Política nos encontros dos professores com os alunos¹

José Manuel Resende*

1. A Escola como espaço público nas sociedades modernas: a escolarização como um acto político

Tomar analiticamente a instituição escolar como “arena pública” não faz dela um mero espaço público onde se cruzam seres com idades, estatutos e *status* diferenciados. É verdade que na escola circulam professores e alunos, mas também funcionários administrativos de diferentes categorias e a trabalhar em distintos domínios.

É igualmente verdade, que a sua presença e acções nesse espaço estão enquadradas num calendário organizado e determinado superiormente. Deste é possível retirar um conjunto de compromissos que estes têm de cumprir quer no âmbito do trabalho escolar², quer como extensão do mandato e da licença profissional dos docentes que o Estado anui depois de acatadas as condições exigidas.

De facto, entendê-la nesse sentido requer pensar o estabelecimento de ensino como contendo de um lado territórios – lugares – e, do outro lado tempos – calendário e horários que são postos ao dispor de uns e de outros. Com maior ou menor autonomia, os usos dos espaços e dos tempos escolares estão sujeitos, em cada escola, a determinações normativas estabelecidas por convenções gerais (Wagner, 1996) – determinadas por instâncias políticas superiores –, mas também por sucessivas traduções realizadas por professores que as governam através das orientações assumidas pelos projetos educativos e outros documentos orientadores das políticas transpostas localmente.

* Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e Observatório da Juventude do ICS da UL.

¹ O texto que é agora tornado público é a base de uma comunicação apresentada no Seminário Internacional “Ciências Sociais, Conhecimento e Responsabilidade social” realizado na cidade do Porto – na Faculdade de Letras da Universidade do Porto – nos dias 25 e 26 de Novembro de 2011. As questões tratadas neste texto são anteriormente levantadas no *workshop* 2 dedicado a estudar *Democracia, justiça e participação*.

² A noção de trabalho escolar é aqui assumida de um modo muito genérico. Nesse sentido, o trabalho escolar inclui todas as actividades em curso numa escola, escolares e extraescolares. Assim, não faz qualquer sentido separar o trabalho escolar da sua organização, administração e gestão, realizado em cada estabelecimento de ensino.

No entanto, ficar por aqui é assumir a incompletude dos seus significados. É, por isso, necessário incluir na análise os dispositivos que a escola dispõe e que conferem a possibilidade aos docentes de produzir um trabalho que visa investir em formas categoriais diversas.

Dessas operações têm-nos estado a interessar sobretudo explorar aquelas que decorrem da *socialização política* produzida pelos adultos, em particular, pelos professores (Resende, 2010), seja no contexto de sala de aula, seja em outros contextos menos formais ou menos formatados. Por seu turno, o interesse suscitado pelos investimentos de forma (Thévenot, 1986) que resultam dos processos de socialização política escolar estão intimamente ligados àquilo que na escola pública as suas actividades têm trazido à reflexão sociológica.

Desde o início da fundação da “forma escolar moderna”, entre os séculos XVIII e XIX (Vincent, 1994), compete a esta instituição zelar por uma *educação moral* de cariz político (Durkheim, 1990, 1992), cujos propósitos e finalidades estão sujeitos a composições mutantes de acordo com os quadros ideológicos e normativos suportados pelos regimes políticos que regem os países em cada período histórico. Neste sentido, toda a maquinaria cultural saída das jurisdições (Abbott, 1988) produzidas pelos Estados europeus, incluindo Portugal, ao longo de todo este período – 2ª metade do século XVIII até ao presente – para além de exercer afinações frequentes a um formato de trabalho e de relações pedagógicas que tende a manter-se no tempo, sobretudo nas salas de aula, não tem deixado de produzir efeitos em programas de *educação política* de onde são possíveis captar as emanações morais e normativas expressas por quem as definem e por quem as defendem, quer no plano da governança legislativa e executiva, quer no plano da governança nos estabelecimentos de ensino.

É justamente desta maquinaria jurisdicional que saem os principais dispositivos que têm estado a orientar, quer as políticas públicas centrais, quer as acções públicas que estas tendem a estabelecer, quer ainda as suas traduções nas políticas de escola. Ora desde há muito tempo tem sido interessante observar como é que eixos actuates e acções públicas (Genard e Cantelli, 2007; Cantelli e Genard, 2008) que dali são configuradas são o resultado de sucessivas e sequenciais traduções das referidas maquinarias jurisdicionais.

Não obstante não perder de vista as relações gerais entre os produtos das maquinarias jurídicas e os seus processos de tradução das acções públicas, dentro e fora da escola, o que nos anima nesta reflexão é pensar as referidas conexões a partir de dois princípios políticos que têm marcado, quer a definição das políticas, quer o seu desenho nos programas de acção pública,

quer ainda
tualmente
oportuni
O que tra
sobre a es
esta instã
e cognitiv
pelas açç
pelas sua
fazem pro
(Genard e
À partida
elites poli
a sobrevi
tária, nu
dos indiv
mente, co
convocaç
outras ag
as discuss
diferente
De facto,
sas políti
Para além
educativa
lógicos re
De facto,
a retórica
esfera dis
Com a ir
– 1926/3
pósito de
Esta viva
o Estado
sobre as
obstante
Estado e
observan
da rede e
teriorme

pletude dos seus significados.
positivos que a escola dispõe e
produzir um trabalho que visa

ar sobretudo explorar aquelas
tida pelos adultos, em particu-
o contexto de sala de aula, seja
os formatados. Por seu turno,
forma (Thévenot, 1986) que
ca escolar estão intimamente
actividades têm trazido à refle-

ar moderna”, entre os séculos
instituição zelar por uma *edu-*
90, 1992), cujos propósitos e
ites de acordo com os quadros
gimes políticos que regem os
do, toda a maquinaria cultu-
zadas pelos Estados europeus,
riodo – 2ª metade do século
finações frequentes a um for-
e tende a manter-se no tempo,
le produzir efeitos em progra-
s captar as emanções morais
por quem as defendem, quer
quer no plano da governança

que saem os principais dis-
políticas públicas centrais,
estabelecer, quer ainda as suas
já muito tempo tem sido inte-
e acções públicas (Genard e
dali são configuradas são o
s das referidas maquinarias

gerais entre os produtos das
adução das acções públicas,
a reflexão é pensar as referi-
os que têm marcado, quer a
programas de acção pública.

quer ainda os seus efeitos nas políticas de escola. Um dos princípios é habitualmente designado por obrigatoriedade escolar; o outro por igualdade das oportunidades escolares.

O que trazem de interessante estes dois princípios ao pensamento sociológico sobre a escola? Esta parece-nos ser uma entrada que potencia um olhar sobre esta instância à luz de uma *sociologia política* sobre os processos educativos e cognitivos (Resende, 2007) ali configurados, mas também delineados, quer pelas acções capacitantes de múltiplos colectivos e actores individuais, quer pelas suas acções em prol da capacitação de outros, que por razões distintas fazem prova da sua vulnerabilidade aquando da sua presença nesta instância (Genard e Cantelli, 2008).

À partida, convém reflectir das razões da sua invenção. Porque é que as elites políticas têm estado a assumir, desde o século XVIII, como vital para a sobrevivência da “comunidade”, num dado momento da história, e societária, num momento posterior, o princípio da obrigatoriedade da presença dos indivíduos na escola? Na verdade, não só este princípio aparece precocemente, como é no nosso caso, na agenda política da governação, como a sua convocação não deixa de ali permanecer, mas também de se deslocar para outras agendas com outros propósitos e enfoques. Entre estas destacam-se as discussões científicas e públicas que a sua tangibilidade tem provocado em diferentes épocas e momentos históricos.

De facto, com a implementação da I República em 1910, uma das promessas políticas das elites governantes é o de promover a educação pública. Para além da finalidade de combater o analfabetismo, a expansão da oferta educativa é vista, sobretudo, como oportunidade de difundir os ideais ideológicos republicanos (Grácio, 1993; Proença, 1998).

De facto, os propósitos educativos da República não são cumpridos. Sobra a retórica e não a concretização efectiva de um investimento público nesta esfera distributiva deste bem público.

Com a implementação do Estado Novo, após os anos da Ditadura Militar – 1926/33 – a tribuna parlamentar não deixa de levantar a questão do propósito de se ensinar o povo a ler e a escrever (Mónica, 1976; Resende, 2000). Esta viva discussão política visa não só equacionar qual o compromisso que o Estado deve assumir num investimento público na educação, mas também sobre as finalidades e funções do perfil da oferta pública neste domínio. Não obstante vozes que tendem a resistir ao impulso educacional da parte do Estado em alargar a oferta escolar, na verdade, ao longo do Estado Novo observam-se momentos de um relativo investimento público na expansão da rede escolar, quer num primeiro momento no Ensino Primário, quer posteriormente – já na transição dos anos 50/60 do século passado – no ciclo

preparatório, aquando do alargamento da obrigatoriedade escolar para seis anos (Resende, 2003).

No final da ditadura, aparece um projeto reformista que introduz na agenda política o princípio da *igualdade de oportunidades*. Apesar de o esforço da equipa ministerial de Veiga Simão ensaiar uma política mais expansionista na educação (*idem*), numa altura em que o orçamento do estado encolhia por causa da guerra colonial, a concretização desse empenho materializa-se sobretudo depois da refundação da democracia política em Abril de 1974.

Neste caso, e ao invés do que se verifica no último governo marcelista, este princípio aparece consagrado na carta constitucional. Se inicialmente o princípio de obrigatoriedade escolar não é interpretado como uma extensão do outro princípio, a concretização bem-sucedida da *igualdade de oportunidades* tem estado, ao longo do devir da história da escolarização a requerer cada vez mais a dilatação da obrigatoriedade de estar na escola, como princípio de orientação política.

Neste sentido, o estabelecimento de uma correlação política entre um e o outro dos princípios aqui mencionados não pode deixar indiferente o sociólogo. Ao invés a relação de interdependência faz manifestar nele uma inquietude marcante.

Por que razão tal conexão tem estado a ser pontuada em diversas agendas (com intensidades dissemelhantes nas diversas conjunturas), que têm por alvo analisar e/ou avaliar as prestações dispensadas pela escolarização aos membros das sociedades modernas, na Europa e em Portugal? Que gramáticas de motivos (Trom, 2001) são expressas por aqueles que pugnam por esta forte associação?

O que nos interessa para já assinalar como *verdades* que se podem arrazoar destas questões são a promessa (Abel, 1997; Ricoeur, 2006) e o desejo de atribuição à escola de uma *missão* política objectivada no acto de escolarizar cada vez mais em extensão a totalidade das coortes geracionais em idade escolar. No caso português, o duplo acto político inscrito no estar na escola e no estar na escola para aprender, tem sido implementado vagarosamente, com o coar do tempo, pela mediação dos regimes políticos que se instalam e os instilam, sendo este um dos factores fundamentais para se compreender a lenta adesão dos públicos ao acto de escolarização levado a cabo pela instância escolar (Candeias, 2001, 2005). Em boa verdade, a crença das famílias portuguesas nas potencialidades que se podem buscar à escola e aos efeitos da escolarização tem sido lenta, e muitas vezes mal confundida com as operações de alfabetização que o Estado tem também realizado em épocas históricas anteriores (*idem*).

Assir
nifica
noto
sado
de 4
aind
igua
altu
junt
Só r
cor
tati
na
nid
lari
noç
ope
do:
do
20
ca
de
m:
ec
A
ac
sa
n:
es
b
d
d
C
r
s
c
t
j

Assim, a escola como “arena pública” (Cefai, 2002), e, a extensão do significado público do acto político de escolarização, começam a ganhar uma notoriedade em crescendo a partir de meados dos anos 50 do século passado. Ainda condenadas por uma curta obrigatoriedade escolar, primeiro de 4 anos, para passar em meados dos anos 60 para 6 anos, a este princípio ainda não aparece juntado no cardápio político da altura o princípio da igualdade de oportunidades escolares, pese embora as pressões que nessa altura a elite juvenil técnica que brota das universidades começa a fazer junto dos poderes públicos (Resende, 2003).

Só nos finais dos anos 60, e com a entrada em cena do ministro profissional com vocação política não profissional – Veiga Simão – é que se dá a tentativa de congeminar a relação biunívoca entre o permanecer mais tempo na escolarização e a possibilidade de esta gerar uma igualdade de oportunidades, quer no interior dos itinerários escolares, quer no final da escolarização. Sob a lógica de uma justificação industrial, sob a capa subtil da noção de “*capital humano*”, todo o projeto político de *justeza* do trabalho operado pela escolarização é visto por esta equipa ministerial sob o ângulo dos efeitos potenciais trazidos pela tríade educação, economia e promoção do bem-estar humano e social (Halsey, Floud e Anderson, 1961; Resende, 2003). Na verdade, potencia-se através da sua reforma educativa o ideário causal entre mais formação escolar e mais e melhores condições económicas destinadas a desenvolver o País com o apoio de uma mão-de-obra técnica mais qualificada, e por isso, mais preparada a intervir no desenvolvimento económico e tecnológico do território nacional.

A partir desta altura, a escola como “arena pública” e a escolarização como acto político ganham outras formas e consolidam outros sentidos que, apesar de conhecidos nas comunidades escolares ainda não são reconhecidos na plenitude todos seus efeitos. Ora um dos significados pungentes que a escolarização traz para o espaço público é justamente a de ser olhada como *bem comum* com notoriedade acrescida (Walzer, 1999), lida mais do ângulo da boa eficácia da sua acção na vida económica, se esta passar a ser melhor distribuída por todos.

Compete aos professores participar na melhor distribuição deste bem. E nesse sentido, reforça-se o ideal de que a eficácia da medida educativa para ser transposta para o seu produto final, tem de ser bem-sucedida ao longo de todo o percurso escolar. E é assim, que ao mérito é-lhe dada toda a centralidade como medida de justiça escolar. Justificar esta medida como a mais justa para medir a eficácia da escolarização levanta outras questões políticas, num momento em que a escolarização portuguesa está a passar por um processo de transição prolongado entre uma escolaridade encantada, mas ainda

de cariz selectivo, para uma escolaridade que se torna desencantada mas cada vez mais massificada (Grácio, 1986).

Em todo este período o enfoque do debate à volta das dinâmicas escolares recai sobre um conjunto de medidas que fazem prova da ineficácia do sistema escolar. A conservação de valores elevados de insucesso e abandono escolares comprovam que a escola não consegue, por um lado conservar o maior número de alunos na escolarização, e, por outro lado, outros, não obstante o valor das suas prestações escolares, saem precocemente da escola (Benavente, Costa, Machado e Neves, 1987; Benavente, 1990, 1994).

As críticas dirigidas às políticas públicas sobem de tom, pois a escolarização continua a não estar ao alcance de todos, não havendo um cumprimento integral dos princípios mencionados. Nem a escolaridade obrigatória é integralmente cumprida por cada coorte geracional, nem o princípio de igualdade de oportunidades produz o efeito desejado, e esperado, uma vez que se mantêm taxas elevadas de desigualdades escolares nessas mesmas coortes.

Nesse sentido, a escola para todos é uma miríade política. Não se consegue passar do desejo e das promessas permanentemente actualizadas.

Não sendo essa a única razão de ter sido imposta politicamente a necessidade de uma grande reforma do sistema educativo em 1988, na verdade as grandes preocupações das equipas políticas e técnicas chefiadas pelo ministro Roberto Carneiro são justamente a de tudo fazer para reduzir, ou mesmo eliminar as elevadas taxas de insucesso e de abandono escolares (Resende, 2003).

Mais do que reter a atenção para a evolução dos números referentes a estas taxas, o que parece interessante sustentar é justamente a tese de que a escola e a escolarização estão ao centro do debate político, e que ao longo de todo o período que segue a refundação da democracia política, não deixa de haver um crescente interesse em suscitar permanentemente esta discussão nas esferas públicas, seja a partir da entrada das desigualdades escolares, seja a partir da entrada da indisciplina e violência nas escolas, seja ainda a partir de uma outra qualquer entrada.

À mercê dos desideratos da política por uma *escola inclusiva*, e tendo em conta as dificuldades de o Estado central em continuar a lidar a solo com todas as tentativas de contrariar a redução drástica das desigualdades escolares, de conservar os alunos o maior tempo possível nas escolas, isto é, de capacitar as escolas de instrumentos políticos e administrativos que visem o aumento da sua eficácia institucional, em meados dos anos 90, as políticas públicas de educação assentam na tese geral de que é fundamental desconcentrar mais as responsabilidades políticas desta esfera, deslocando para as autarquias alguns dos compromissos que ainda são da alçada do Ministério

de Edu
centra
de out
escola
lar co
dade
outro
se not
incidê
NUT
tísticc
De fa
Portu
dade,
vez n
impo
fazer
ensin
As m
vam
nuicã
a rec
efeit
ficaç
persi
É fru
para
sas,
liare
aqui
regu
liza
Res
As
são
esco
mai
ção
dife
200

de Educação. Por outro lado, as orientações políticas baseadas na desconcentração da toma de medidas, da sua aplicação e regulação, seguem a par de outras que assentam, quer no princípio de conferir maior autonomia às escolas, quer no princípio de se constituir um novo rearranjo na oferta escolar com a medida dos agrupamentos de escola, quer ainda com a necessidade de se instituir nos municípios uma carta educativa encarada como um outro dispositivo de planeamento da oferta escolar, num momento em que se notam mudanças significativas na estrutura demográfica nacional, com incidências díspares tanto nas estruturas demográficas concelhias como nas NUTS – as designadas nomenclaturas de unidades territoriais para fins estatísticos – definidas pelo INE.

De facto, nos últimos decénios do século XX, tem-se vindo a verificar, em Portugal, um decréscimo acentuado das taxas de fecundidade e de natalidade, uma recomposição dos laços de conjugalidade e um casamento cada vez mais tardio (Almeida *et al*, 2000; Almeida e Vieira, 2006). O que é importante ressaltar é que as transformações assinaladas não deixam de se fazer sentir no sistema educativo, e, em particular, nos estabelecimentos de ensino.

As mudanças na morfologia social dos alunos das escolas públicas objectivavam as mutações demográficas mencionadas. Observa-se uma drástica diminuição do contingente de alunos em cada faixa etária das idades escolares e a recomposição dos estatutos jurídicos das famílias não deixa de produzir efeitos, quer nas relações que estas mantêm com as escolas, quer nas justificações que alguns membros da classe professoral dão para fundamentar a persistência das desigualdades nas fileiras das escolas.

É frequente ouvir-se que a desestruturação das famílias é uma das causas para a conservação de elevadas taxas de insucesso escolar. Por razões diversas, invoca-se a tese que as novas conjugalidades ou as recomposições familiares estão na origem, quer do desinteresse que as famílias manifestam sobre aquilo que se passa nas escolas dos seus filhos, quer na ausência de formas de regulação do trabalho e das actividades escolares dos seus descendentes realizadas em casa como nos estabelecimentos de ensino (Vieira, 2003, 2005; Resende, 2010).

As recomposições na morfologia quantitativa e social da população escolar são ainda mais profundas. Para além da diminuição dos alunos em idade escolar de genealogia portuguesa matriculados nas escolas, assiste-se, com maior incidência em algumas regiões do País, a uma entrada na escolarização de contingentes de alunos oriundos de famílias de origens imigrantes de diferentes etnias correspondentes a distintos fluxos de imigração (Machado, 2002; Seabra e Mateus, 2012; Seabra, 2008).

A estas alterações morfológicas que são significativas para a experiência escolar de professores e alunos, acrescentam-se as modificações que ocorrem do lado do corpo dos professores, marcada sobretudo pela maior dificuldade de haver renovação geracional, e, por consequência, verificar-se uma mais tardia entrada no quadro com nomeação definitiva de docentes mais novos. Em contrapartida, tende a elevar-se o número de desempregados nesta profissão, com a não renovação dos contratos.

Contudo, o anúncio comprovado da alteração da paisagem humana nos estabelecimentos de ensino não faz adormecer o questionamento político que se mantém sobre as desigualdades escolares e sobre o cumprimento da escolaridade obrigatória, num momento em que, por decisão política, esta passa dos 9 (decretada em 1986) para os 12 anos (decretada em 2009) de escolaridade. Na verdade, e apesar de todas as mudanças externas e internas à escolarização aqui aludidas, as promessas da modernidade política e escolar ainda não se encontram plenamente cumpridas (Sebastião, 1998, 2009).

Assim, e pese embora o aumento da taxa de alunos que prolonga a sua escolaridade em virtude da diversificação de fileiras de formação – com o crescimento da oferta de cursos profissionais na escola, tanto no Ensino Básico, como no Ensino Secundário – não se abandona nem o questionamento à volta das desigualdades escolares, nem se deixa de se discutir se existem condições para o prolongamento da escolaridade obrigatória para 12 anos. A permanência destas inquirições, tornadas públicas por estudos encomendados pelas instâncias públicas, por teses académicas, mas igualmente por outras tomadas de posição tornadas públicas – de textos publicados na imprensa a intervenções na rádio e televisão – faz prova da importância política, quer da escola, quer da escolarização pública. Estas manifestações públicas dão relevo à centralidade da escola, mesmo quando o seu trabalho de socialização política – via aprendizagem dos saberes e via educação – é identificado como crítico porque se considera incompleto ou eivado por problemas de diversa ordem.

2. Percursos retóricos sobre a justiça escolar: composições múltiplas e justapostas da *educação moral e política*

Às críticas, diversas, postuladas à escola e ao seu compromisso cívico de escolarizar as coortes das gerações mais jovens, a classe professoral não tem deixado de reiteradamente fazer valer a sua voz sob diversas facetas e formatos. Tais posturas críticas têm cursado itinerários sinuosos, com graus desiguais de visibilidade pública, uma vez que a história de esta profissão segue,

a par, a
uma e c
moder
Na ver
tado pe
e mais
entre 1
os seus
com a
político
2003,
númer
contan
numa
respon
longo
instân
cação
Para r
como
2004/
dos e
(Reser
Assim
consti
mome
conte
XXI
– um
acolh
Por o
atrav

³ Na
varied
forma
como
dades

a par, a própria história da escolarização pública, isto é, as trajectórias de uma e da outra intersectam-se ao longo do período da lenta implantação da modernidade política e escolar no nosso país.

Na verdade, e se tomarmos como exemplo o professorado que é mandatado pelo Estado a leccionar nos liceus e escolas técnicas, entre 1926 a 74, e mais tarde, nos 2ºs e 3ºs ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, entre 1974 até hoje, é possível observar que estes não deixam de expressar os seus mais diversos pontos de vista críticos, que são tornados públicos com a utilização de diferentes fontes escritas, ou em outros engajamentos políticos organizados por sindicatos ou associações profissionais (Resende, 2003, 2010). Mais do que apresentar uma contabilidade pormenorizada do número de acções públicas realizadas por docentes ou seus representantes, contando-as em função dos suportes utilizados³ a nossa prioridade recai numa interpretação sociológica a partir das suas razões que nos permitam responder à questão: porque têm estado estes profissionais dispostos, ao longo de todo este período histórico, a se mobilizarem, fazendo frente às instâncias estatais e a outros actores, tais como a figura dos pais, da comunicação social, das diversas Igrejas, dos seus próprios pares, etc.?

Para responder a uma interrogação complexa como esta usa-se sobretudo como auxiliador o trabalho referente a um estudo que é realizado entre 2004/2007. Este estudo tem um objeto que é o de perscrutar quais os sentidos e as interpretações dos juízos dos docentes sobre a sua própria profissão (Resende, 2010).

Assim, as indagações são feitas a professores que trabalham já no quadro constitucional, político e jurídico do regime democrático. Não obstante os momentos experienciados pelos nossos informantes que já sucedem neste contexto político, o trabalho de campo, porém, decorre já em pleno século XXI em 4 estabelecimentos de ensino localizados em distintos municípios – um a Norte, outro a Sul e dois na Área Metropolitana de Lisboa – e que acolhem uma população escolar socialmente contrastante.

Por outro lado, nesta incursão, privilegiamos o questionamento directo, quer através de entrevistas semiestruturadas e em grupo, quer através da resposta

³ Na verdade, à diversidade de fontes usadas pelos docentes, temos também de considerar a variedade dos seus suportes, entre as quais se destacam, a escrita, e onde esta aparece sob a forma de registos múltiplos, mas também outros modos de uso da corporalidade no seu todo, como se verifica nos seus modos de agir em manifestações ou em concentrações junto de entidades governativas ou legislativas, etc.

a um questionário por cenários⁴. Neste estudo, os documentos escritos são menos utilizados⁵.

Neste estudo (Resende, 2010), como no anterior (Resende, 2003), há indicações interessantes quando os docentes se pronunciam sobre o seu mandato e a sua licença profissionais. Os interlocutores aferem o seu juízo profissional tendo como referência as suas práticas profissionais, isto é, os seus modos de envolvimento em acções que visam a prestação de um serviço público no âmbito daquilo que habitualmente se designa com um *bem público*. E à medida que o tempo perpassa e que interfere decisivamente nas políticas e acções públicas, este *bem comum* vai assumindo outros contornos, transformando-se também num bem em si (Resende, 2007).

Seja qual for a natureza deste bem, os professores não o concebem nem de um modo unívoco, nem de um modo unísono. A assunção plural como o ajuízam ao longo do tempo, fá-los traduzi-lo em múltiplas formas de orientação dos seus envolvimento em regimes de acção compósitos, e nem sempre fáceis de os identificar.

Como *bem comum*, os processos complexos de escolarização são traduzidos nos seus juízos de duas maneiras. De um lado, estes são olhados como *oportunidades possíveis* de, através das matrículas escolares, os docentes trabalharem a socialização com os seus alunos que estudam nos seus estabelecimentos de ensino.

Na verdade, a socialização é um exercício de forma, que implica um apoio de um conjunto de suportes regulamentares fixados quer pela maquinaria jurisdicional do Estado – mais visível, e com contornos mais disciplinares durante o Estado Novo – mas também fixados em regulamentos estabelecidos pelas escolas no segundo período dos nossos estudos. Ora este tipo de

⁴ O questionário por cenários distingue-se um pouco dos questionários habituais. Não deixando de conter questões ligadas a variáveis de caracterização sócio-demográfica, o grosso das questões estruturam-se à volta de um conjunto de cenários previamente construídos pelo investigador, tendo em conta os propósitos da investigação. Neste caso, o intento é indagar os docentes sobre o modo como formulam as práticas em função das suas concepções sobre a justiça e a justiça escolar a partir do programa *Educar para a Cidadania* em curso nestas escolas secundárias. Neste sentido, constroem-se narrativas dilemáticas devidamente enquadradas em cenários que os respondentes reconhecem porque lhes são próximos dos seus quotidianos laborais. Os conteúdos das histórias narradas também lhes são distantes. Estas histórias exibem um dilema e são apresentadas diversas saídas possíveis com graus de (in) justiça variáveis. Solicitamos que estes se pronunciem sobre qual a saída mais justa, porque mais adequado à narrativa produzida, requerendo ao docente que justifique a sua escolha. O interesse é captar os seus sentidos morais e normativos que eventualmente orientam a sua acção se este estivesse engajado naquele dilema.

⁵ Entre outros documentos solicitamos aos inquiridos – cerca de 35 docentes – que numa folha A4 nos respondam a duas questões: como concebe o conceito de cidadania no quadro do programa – *Educar para a Cidadania* – e, por outro lado, como o trabalha nas aulas tendo em conta o programa da sua disciplina.

“investimento de forma” (Thévenot, 1986) implica um trabalho normativo de carácter *moral*, mas também *político* (Resende, 2010).

Dito de outra forma, a normatividade inscrita na educação moral apresenta também contornos políticos vinculados. No decurso da Ditadura Militar, e, posteriormente, ao longo do Estado Novo, as pautas normativas, apoiadas em menus orientadores restritivos e com sanções assertivas, mas também extensas a controles da corporalidade de professores e alunos, não deixam também de ter consequências não previstas, que são a de fazer apurar o sentido crítico, por vezes de oposição cerrada ao modo de socialização política da parte de alguns dos seus utilizadores (Resende, 2003, 2010).

Neste sentido, se as pautas que dão forma à socialização política se conformam aos corpos com graus e intensidades variadas, estes também se podem desconformar com graus e intensidades variadas. E é a partir de este atravessamento constante que é importante equacionar os efeitos da *Socialização Política* escolar no quadro de uma *Educação Moral* corporativa nessa altura em curso.

Ao longo do período democrático, a seguir a Abril de 1974, as pautas da *Socialização Política* também se alteram, acompanhando as referências ideológicas que dão forma à actuação dos governos e das equipas ministeriais que tutelam a educação. Na sua componente moral, essas variações também são nítidas, e que se traduzem, quer no âmbito dos programas disciplinares que por direito próprio actuam neste domínio, quer em outros regulamentos que a enquadram, por normativos específicos que se entrecruzam com outros de carácter mais geral.

De facto, os responsáveis políticos, ao incluírem no cardápio curricular disciplinas como Introdução à Política ou, mais tarde um espaço de Formação Pessoal e Social, para posteriormente apostarem num programa destinado a Educar para a Cidadania, tornam visíveis concepções diferenciadas do ponto de vista ideológico que se fazem sentir nas orientações normativas de cariz moral. Se no primeiro caso, há a convicção que a formação escolar contribui decisivamente para a mudança coletiva, visando a construção de um *homem novo*; no segundo período, à formação escolar é-lhe exigida que trabalhe o lado do desenvolvimento *pessoal e social* do aluno, havendo a deslocação da sua inserção num coletivo para um investimento na sua *persona*, como sujeito autónomo (Karsenti, 2006); para, no terceiro momento, requerer da formação escolar um exercício permanente de reconhecimento da importância da visão *crítica e participativa* face a causas cívicas, e, por isso, reclamando o envolvimento de todos, individual e/ou colectivamente, em particular as novas gerações em idade escolar que estão abertas a estas solicitações de enorme significado político.

De qualquer forma, e para além dos formatos e propósitos enunciados por cada uma destas formações, os seus responsáveis fazem notar que à escola cabe-lhe essa missão de socializar politicamente o seu público, que com o tempo, não só aumenta em quantidade, como altera a sua composição social, acentuando a sua heterogeneidade social e cultural. Ora este “investimento de forma” feito no ideário cívico e de civilidade pela escola, acontece uma vez que lhe compete trabalhar o lado educativo e cognitivo, os dois encarados como bens públicos (Resende, 2003, 2007). Sendo assim, coloca-se à escola o desafio de encontrar os melhores dispositivos para os distribuir da melhor maneira entre todos os que a frequentam.

E se tomarmos em atenção a história da nossa escolarização desde a I República, verifica-se que na retórica política e professoral estão presentes os princípios da oportunidade e da obrigatoriedade escolar. Tal como temos vindo a avisar, os dois são assumidos em paralelo pelo Estado, pois é na conjugação da aplicação bem-sucedida destes que a escola consegue ter êxito na *missão* de distribuir o melhor possível estes bens públicos.

2. Percursos retóricos sobre a justiça escolar: composições plurais e justapostas dos *princípios justos* fundamentados pelos docentes: anos recentes: 2005-2012

Para não perder o fio da meada convém reafirmar que as análises sobre a justiça (Boltanski e Thévenot, 1991; Thévenot, 2006) escolar (Derouet, 1992) podem ter das mais diversas entradas. Do ponto de vista pragmático, o nosso olhar tem estado a destacar, desde há uns anos, um assunto candente: o modo como a escola trata da maneira como ordena as diversas ordens de grandeza que estão em jogo quando está em causa a distribuição de bens públicos, através dos processos de escolarização.

Desta investida sobre os juízos práticos dos docentes sobre a justiça escolar, e como eles interferem na composição da ordem escolar, o programa de investigação tem estado a avançar em outras direções, mas com as mesmas preocupações. Agora a nossa atenção tem recaído sobre os modos como a escola trata dos processos de socialização política operados dentro e fora das salas de aula, e como através deles, estes não só fazem, desfazem e refazem aquela ordenação de ordens de grandeza, como, por intermédio de diferentes regimes de envolvimento de acção que são captáveis no modo como fluem as relações entre docentes e discentes, contribuem para as compor nos quadros da constituição dos laços e relações escolares. Mas as ligações entre cada um destes dois momentos – o Estado Novo e o Regime Democrático – têm-se mantido.

Na verdade, o cuidado analítico de um e do outro tem sido o de dar relevância ao trabalho de crítica levada a cabo por sucessivas gerações de porta-vozes de docentes, sobretudo face ao Estado, mas também face a outras instituições, e as justificações que estes avançam nas suas tomadas de posição que conferem sinais dos desajustes que se vão criando entre aquilo que a escola deve ser e aquilo que a escola é de facto. E é através dessas práticas sinuosas que estes docentes têm estado a trabalhar o programa institucional da escola, qualificando o seu trabalho por intermédio das suas acções qualificadoras a que submetem sucessivas novas gerações que se matriculam na escola.

No dealbar do século XXI, o referido trabalho de qualificação a que as últimas investigações têm dado importância, é feito no quadro de um programa institucional que tem estado a sofrer alterações (Dubet, 2002). A sua representação prática hoje nas escolas já não se apresenta como um bloco bem afinado, muito regulamentado e com funções e finalidades bem definidas e articuladas entre si (Dubet, 2003/1).

As razões dessas alterações estão ligadas a redefinições das políticas e acções públicas protagonizadas pelo Estado, por intermédio de uma “governança por regras e normas” (Thévenot, 2009) que se tem deslocado do Ministério que tutela esta esfera de distribuição dos bens educativos e cognitivos para os Municípios e estabelecimentos de ensino. A deslocação de maiores responsabilizações para territorialidades mais localizadas advém do facto de o Estado e as suas elites⁶ terem adoptado outros caminhos para as acções

⁶ As referências ao Estado e às suas elites parlamentares e governamentais prendem-se com o facto de o debate sobre as desigualdades escolares, não só no País, mas também nas instituições europeias, ter levado técnicos e especialistas a aconselhar as instituições públicas a adoptar novas configurações de acções públicas que façam aproximar os governantes e governados, neste caso, o Ministério que tutela a escolarização dos ensinos Básico e Secundário e os estabelecimentos de ensino públicos que os ministram na prática. Estas políticas de proximidade, deslocam parte das responsabilidades para os Municípios e para as escolas. As políticas de agrupamentos e de autonomização das escolas são exemplos de políticas do Estado de deslocalização de funções e finalidades educativas que antes eram da responsabilidade exclusiva do Estado central. A política de autonomia das escolas determina que estas, isoladamente ou agrupadas, estabeleçam prioridades e metas a realizar num determinado prazo de tempo. Ao responsabilizar mais cada escola para a definição de políticas internas que visem a realização dos propósitos entretanto estabelecidos, faz com que o programa institucional definido para o conjunto do sistema escolar, se apresente agora mais fragmentado, pois os princípios gerais e universais que aquela contemplava outrora estão a ser redefinidos por interpretações mais particularistas e específicas. E ao falar-se de Estado central, as suas referências são duplas: as instâncias governativas e a instância parlamentar. Por outro lado, convém precisar que hoje em dia as acções públicas, antes de serem postas em prática, recebem antes, e quase sempre, o aval ou o aconselhamento de técnicos e de especialistas. Há aqui, da parte das elites, uma vinculação da legitimidade política à legitimidade técnica e científica. Estas conexões tendem a elevar-se à medida que se regista a erosão da legitimidade política das instâncias públicas, das suas figuras institucionais e dos seus modos de actuar junto dos públicos que consentem a sua eleição.

públicas educacionais que talvez possam conduzir a uma maior atenuação dos resultados relacionados, quer com o número de alunos que tendem a abandonar precocemente a escola, quer com a taxa de alunos que não são aprovados nos finais de cada ano letivo.

Estas gramáticas de motivos (Trom, 2001) pelas quais se têm movido as elites políticas, por intermédio das quais estas têm ultimamente orientadas as suas acções públicas, estão associadas a projetos públicos mais amplos e definidos pelas instâncias europeias, que são regidos pelos princípios da ordem de grandeza da eficácia. De facto, as instâncias públicas, europeias e nacionais, estão cada vez mais vinculadas ao princípio de uma racionalização de todas as medidas tomadas e a tomar, pois nos horizontes das suas acções públicas a grande preocupação está centrada nos resultados alcançados. Só estes parecem conferir ao Estado a legitimidade de pleno direito de este gastar as fracções do seu orçamento destinadas a combater os dois problemas acima mencionados.

Dito de outro modo, as políticas que estão a conduzir a uma deslocalização e autonomização das acções públicas tendem a ganhar fundamentação nos princípios de justificação industrial (Boltanski e Thévenot, 1991), não obstante referências abundantes a uma “economia da necessidade” de aproximação destas àqueles que elas pretendem visar como seus usufrutuários ou beneficiários. Os dispositivos estatísticos são aqui utilizados como tecnologias sociais que tornam possível medir os seus resultados, ou ao invés, os falhanços da aplicação das medidas preconizadas.

Para que estas tecnologias funcionem convenientemente, as escolas têm de reconhecer a importância numérica das taxas dos sucessos e insucessos conseguidos anualmente e que se traduzem, quer na conservação de um maior número de alunos a estudar na escola, quer na objetivação do êxito daquele princípio num outro que afere a quantidade de alunos aprovados. A eficácia destes resultados faz prova da grandeza justa dos estabelecimentos de ensino públicos.

Por outro lado, a par desta prova uma outra é anunciada. Esta premeia os bons resultados dos seus alunos nas provas nacionais, o que possibilita a constituição de uma outra hierarquia fundada agora no princípio da ordem de grandeza mercantil.

Dito por outras palavras, a boa eficácia dos alunos nos exames finais passa a constituir uma informação indispensável para os pais escolherem o estabelecimento de ensino de sua eleição. Há portanto uma sobreposição do princípio da livre escolha do estabelecimento onde matricular os filhos – norma orientadora de carácter mercantil – relativamente ao princípio da eficácia dos resultados escolares que parece ser para as elites uma justificação máxima para que tal escolha se opere “livremente”.

O que impor
baseadas nest
do processo
mesmo tempo
lescentes e jo
como resulta
verdade a co
pelo menos
acontece num
uma vez que
das taxas de
mento de alt
Desta forma
visem uma d
histórico ma
ponsabilidade
os território
no País, tra
diferentes d
da aplicação
Não descu
doméstica,
dos profess
bilidade de
vista do pro
dos saberes
reguladora
sua extensi
fios para p
todos os p
não se alhe
públicas p
De facto,
circunstân
-os a adoj
função de
como edu
xos probl
o mais in
docente.

O que importa registrar é que todo este movimento de medidas políticas baseadas nestas lógicas de acção surge num período histórico de aceleração do processo de escolarização às coortes demográficas em idade escolar, ao mesmo tempo que se verifica uma forte redução do número de crianças, adolescentes e jovens, mas também à existência de uma pluralidade de públicos como resultado da entradas de novos agregados familiares de imigrantes. Na verdade a constante mobilização feita pelas elites para que todos estudem, pelo menos até ao final da escolaridade obrigatória – agora de 12 anos – acontece num momento de transformação da estrutura demográfica escolar, uma vez que os números estatísticos indicam uma continuada diminuição das taxas de fecundidade e de natalidade, mas também a um certo crescimento de alunos oriundos dos contextos de imigração.

Desta forma, a tentativa política em aplicar, com mais eficácia, políticas que visem uma distribuição justa dos bens educativos, desenrola-se num período histórico marcado por estas contingências. Neste sentido, as políticas de responsabilidade (Genard, 1999) que a tutela educativa do Estado desloca para os territórios escolares, nas novas configurações espaciais que estes assumem no País, transportam para dentro dos estabelecimentos de ensino outros e diferentes desafios em termos políticos, em particular a garantia da eficácia da aplicação dos princípios de justiça escolar.

Não descurando os princípios de justiça ancorados nas ordens de grandeza doméstica, inspirada e cívica que continuam a nortear os juízos práticos dos profissionais de ensino, estes são hoje confrontados com a responsabilidade de dar maior eficácia ao seu trabalho na escola, quer do ponto de vista do projeto educativo, quer do ponto de vista do projeto de transmissão dos saberes e da regulação das aprendizagens. A permanência das políticas reguladoras das aprendizagens, através das provas de exame nacionais, e a sua extensão a todos os ciclos de ensino, trazem aos professores outros desafios para pensarem quais os modos possíveis de ajustar de forma compósita todos os princípios de justiça que enformam as ordens de grandeza de que não se alheiam, não obstante as pressões que vêm de cima e que são tornadas públicas pelas autoridades educativas.

De facto, os ajustamentos a que se sujeitam, tendo em conta as actuais circunstâncias políticas que marcam os seus quotidianos escolares, levam-nos a adoptar regimes de envolvimento de acção por estes mobilizados em função dos questionamentos que diversos dilemas colocam ao seu trabalho como educadores e transmissores de saberes. Havendo muitos e desconexos problemas profissionais na ambiência dos estabelecimentos de ensino, o mais importante é salientar alguns que têm estado a inquietar o corpo docente.

O mais premente para os docentes inquiridos é o problema que estes denominam como a *ditadura do número*. Não há dúvida que a orientação política em torno da eficácia dos resultados escolares, medida nos finais de cada ciclo, mas também nos finais dos anos intermédios, tem suscitado diferendos múltiplos.

O principal desafio prende-se com os problemas trazidos pela classificação estatística ao trabalho pedagógico e relacional dos professores. O acto de reprovação passa a constituir uma excepção que tem de ser amplamente justificada, na escola e à tutela. A orientação geral da “governança por normas” (Thévenot, 2009) é fazer transitar o aluno no final de cada ano.

Nesse sentido, todo o trabalho docente é planeado para atacar esse problema funcional. São utilizados outros tempos pedagógicos para além das aulas calendarizadas, como medidas compensatórias, organizadas pela escola, de modo a que se criem as condições possíveis destinadas à aquisição de conhecimentos necessários por parte dos alunos em dificuldade de modo a que estes não fiquem retidos.

Aliás, nos conselhos de turma, no final de cada período, decorrem negociações entre os docentes presentes, e conduzidas pela direção de turma, de modo a atenuar elevadas taxas de reprovação. Tais negociações são ainda mais notórias nos conselhos de turma que fecham o ano lectivo, e que se dispõem a atribuir as classificações finais.

Trabalhar exclusivamente em função das tabelas estatísticas indigna os professores, que se vêm impedidos de organizar os seus planos de aula de uma forma mais criativa, pois para além de estarem presos ao cumprimento integral dos programas, têm de intensificar os dispositivos de controlo do conhecimento que é efetivamente detido pelo aluno. Trabalhar para as médias e modas estatísticas – medidas contempladas pelo princípio de justiça que norteia a ordem de grandeza industrial – não lhes permite ajustá-lo ao princípio de justiça que orienta a ordem de grandeza inspirada, e mesmo cívica, deixando quanto muito sujeito à aplicação do princípio que preside a ordem de grandeza doméstica.

Levar a concretização desta até às últimas consequências leva-o a ter de contactar com frequência os pais de modo a alertá-los para os problemas de aprendizagem, sobretudo se a estes falhanços o professor atribuir nexos causais determinados, quer com as diversas “patologias” parentais⁷ - que

⁷ Esta denominação é feita pelos próprios professores que ensaiam encontrar fora da escola, e no âmbito das famílias, as causas de muitos dos problemas que enfrentam no seu quotidiano laboral. E como são públicos informados, tentam comprovar essa tese através da classificação de famílias “problemáticas”, porque recompostas em resultado do divórcio que é um fenómeno transversal e extensivo.

atingen
gens de
dimensi
trazem
telemóv
respond
pais ou
De acoi
alunos i
num co
por par
além de
ambient
nis nas
docente
transmi
A intrus
e as rela
dades e
também
centro d
general
reconhe
causa o
Nos co
e outro
pament
como a
escolare
diferent
com fo
casos sã
dade pr
No qua
tuciona
localiza

⁸ O men
ência. Ele
adopção
ensão de

atingem sobretudo as famílias ditas problemáticas –, quer com as suas origens de classe, quer ainda com a interferência das referidas questões em dimensões do seu trabalho profissional, em particular, nos problemas que trazem às suas artes de ajuizar os conhecimentos dos seus alunos. O uso do telemóvel ou do endereço electrónico, não substituindo a utilização da correspondência tradicional por carta, facilita e acelera estes contactos com os pais ou com os encarregados de educação.

De acordo com os docentes entrevistados, o problema do (in)sucesso dos alunos no quadro das exigências de um ensino de maior qualidade, aparece num contexto de uma relativa desvalorização do conhecimento, sobretudo por parte de alunos (e famílias) que nada investem na sua aquisição. Para além de associarem a referida depreciação da curiosidade por conhecer⁸ aos ambientes culturais das famílias de origem, a intromissão das culturas juvenis nas escolas acentua ainda mais essa separação conotada por parte dos docentes como desconsideração pelo conhecimento, isto é, pelos saberes transmitidos por intermédio de uma escolarização mais prolongada.

A *intrusão das culturas juvenis* nestes territórios, não só atrapalha o trabalho e as relações pedagógicas nas salas de aula, como transformam as sociabilidades escolares (Pasquier, 2005) entre crianças, adolescentes e jovens, mas também entre adultos e não adultos. Os desajustes assinalados colocam no centro dos dilemas a figura do *outro* na escola, sobretudo, a figura do *outro generalizado*, isto é, a forma do *outro* desconhecido ou não imediatamente reconhecido porque não se afigura como próximo. Mas também está em causa o “outro que conta” (Taylor, 2005)

Nos conflitos ligados aos modos de administração das relações entre uns e outros, estes são muitas vezes mediados pelo aproveitamento dos equipamentos audiovisuais, pelas novas tecnologias, mas também pelos modos como apresentam e dispõem as suas corporalidades em diferentes cenários escolares. Os usos sociais do corpo e dos artefactos que lhes conferem modos diferentes de identificação de si e dos outros, estão muitas vezes conectados com formas de estilização que se confrontam na escola, e que em muitos casos são interpretados pelos docentes como enfrentamentos à sua autoridade profissional.

No quadro do problema associado à relativa corrosão do programa institucional da escola (Dubet, 2002, 2003/1), decorrente das políticas de deslocalização e de autonomia, emerge um outro debate inadiável para este

⁸ O menosprezo pelo acto de conhecer não envolve o conhecimento prático ou feito experiência. Ele é mais notado quando o professor os confronta com assuntos cujo ensino requer a adopção de raciocínios mais abstratos e formais. Todo o conhecimento que envolve a compreensão de modelos, fórmulas, etc., encontra habitualmente resistências por parte destes alunos.

corpo: o da *deslegitimação do trabalho docente*, em virtude do desgaste que tem sido alvo a autoridade do profissional de ensino. O lento processo de desautorização das acções dos docentes revela-se complexo em face das teias determinantes indicadas pelos nossos protagonistas.

umas são internas, originadas pela ambiência escolar, promovida por alunos, mas também por colegas de trabalho; outras são externas e são movidas pelas intervenções desastrosas dos pais na escola, mas também dos políticos locais e nacionais. No primeiro caso, as razões são atribuídas a acções de falta de respeito e desconsideração pelo seu trabalho, e que são confirmadas em processos disciplinares abertos pelos professores aos alunos conflituosos e indisciplinados.

Por vezes o confronto não é mais do que uma colisão entre colegas, pois não existe, na escola, uma sintonia ajustada nas formas de interpretar e de lidar com estes processos de desqualificação da autoridade docente. Em muitas circunstâncias, a sobreposição de formas de actuação horizontais em prejuízo dos modos de actuação na vertical (Resende, 2011), corrói ainda mais a autoridade do docente sob a capa da falta de respeito que a frequente horizontalidade relacional ergue através da figura do professor amigo e camarada (Resende, 2003, 2010). O excessivo pendor negocial, como forma de actuação transversal em muitos dos conflitos e diligências nas escolas, é indicado por alguns como o sinal da degradação das hierarquias escolares.

Para além da afirmação que *os modelos de socialização permissivos parentais* são um dos principais inimigos para a afirmação da *Socialização Política* na escola, os docentes também apontam a excessiva presença dos pais em órgãos de gestão e em outras actividades, como responsáveis da perda de legitimidade da sua autoridade. Por outro lado, e mais grave, muitos pais, sobretudo pertencentes às classes médias urbanas qualificadas, tendem a intrometer-se no seu trabalho de avaliar as capacidades e competências dos seus filhos, desqualificando as provas e fichas escritas que estes fazem, mas também apresentando recursos às notas por eles outorgadas em conselhos de turma. Na maior parte das vezes, os pares não aceitam tais recursos, mas as instâncias superiores de administração da educação acabam por confirmar a justeza da posição dos pais, desautorizando desse modo toda a cadeia de autoridade instituída na escola.

Finalmente, os pontos de vista críticos cerram fileira *contra a ética prática*, quer dos políticos locais, quer dos políticos nacionais. Concebendo-os como referências morais para todos os cidadãos, as suas práticas por terrenos movediços, ou mesmo sujeitos a recriminação moral, ou a incriminação jurídica por causa de actos que lhes são imputados, emperram as discussões em torno das noções de justiça e de justeza, e sobretudo, obstam que estas dêem

os fructo
A chaco
publicit
são con
tabilida
dificult
Política
sem me
E estas
cionam
das hier
actores,
sermos
o event
cionar a
corroer
adultos,
político

4. O qu torn justi vell

Chegad
discussã
uma ma
propósi
ção mo
em chei
tomar a
ção das

⁹ Estes do
vérsias qu
da ordena
provas qu
na hierarc
figura do g
também o
dos seus a
qualificad
a ser ques

os frutos que os docentes pretendem: formar *bons* cidadãos (Resende, 2010). A chacota de que é alvo a *classe política*, como consequência imediata da publicitação de casos individuais de corrupção ou de insulto moral, pois são considerados pela generalidade dos públicos como não sujeitos à impunitabilidade criminal comum, é também transportada para dentro da escola, dificultando o “investimento de forma” (Thévenot, 1986) que a *Socialização Política* escolar é capaz de produzir se as referências dos actos públicos fossem moralmente mais elevadas.

E estas práticas políticas irresponsáveis, aliadas à lentidão imputada ao funcionamento dos tribunais, contribuem para corroer ainda mais a legitimidade das hierarquias. Em face da desfaçatez dos comportamentos públicos destes actores, os princípios da ordenação hierárquica das grandezas comuns e de sermos membros de uma comunidade humana comum⁹, estão em cheque. E o eventual desaire destes dois princípios, a partir dos quais é possível equacionar as “esferas” ou os “mundos” justos (Boltanski e Thévenot, 1991), faz corroer ainda mais a legitimidade das provas do uso do poder, quer entre os adultos, quer entre os docentes, quer sobretudo entre a classe dos dirigentes políticos.

4. O que trazem para a sociologia das escolas os dilemas em torno da pluralidade normativa que fundam hoje os sentidos de justiça escolar? Outras entradas destinadas a equacionar um velho problema escolar.

Chegados ao fim de um percurso analítico sobre *as artes de promover a discussão sobre a justiça na escola*, a incompletude da sua abordagem é uma marca de inquietude. Na verdade, este questionamento é nodal se o propósito é abordar os enlevados, mas dobrados, processos de escolarização modernos que hoje se aceleram na sociedade portuguesa, e que atingem em cheio os estabelecimentos de ensino, em virtude das opções políticas em tomar as acções públicas no quadro de políticas orientadas para deslocalização das responsabilidades, como uma via sem outras alternativas em vista.

⁹ Estes dois princípios estão sempre sujeitos a questionamento motivados por dilemas e controvérsias que são geradas no dia-a-dia, e em muitas circunstâncias. Neste sentido, a estabilização da ordenação hierárquica das grandezas está dependente das operações críticas dos seres, e das provas que a grandeza grande tem de demonstrar ter, pois sem essa comprovação o seu lugar na hierarquia sustentada por uma dada legitimação é posto em causa. É nesse sentido que a figura do grande, no movimento crítico (Dodier, 2005) a que está permanentemente sujeito, mas também os seres que criticam a sua estatura, têm de mostrar publicamente a fundamentação dos seus argumentos e, correspondentemente, dos seus modos de actuar. Sem essa justificação qualificada em generalidade, não é possível fazer uma avaliação justa das grandezas que estão a ser questionadas.

Ora a deslocação da política da responsabilidade do Estado, do centro para a periferia, com o propósito de se promover a justiça na distribuição dos bens educativos e instrutivo, traz aos Municípios e, particularmente, às escolas novos problemas já anteriormente equacionados.

Tendo em consideração as questões macrossociais apontadas, e que hoje estruturam o acesso e o sucesso na escola, os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino estão perante dilemas e desafios complexos. Na verdade, encontrando-se as políticas e as acções públicas do Estado central numa cruzada em torno do estabelecimento de dispositivos destinados a medir a eficácia dos resultados escolares de cada escola, confinados exclusivamente aos resultados obtidos pelos alunos nos exames e em outras provas organizadas pelos professores com vista a determinar uma seriação dos estabelecimentos de excelência para os comparar aos outros que apresentam outros scores bem mais modestos, as suas razões e os seus efeitos não deixam de inquietar os órgãos de gestão e os seus docentes. Nos trabalhos de carácter etnográfico realizados em alguns estabelecimentos de ensino espalhados pelo País, são estes os resultados das operações críticas produzidas pelos nossos inquiridos.

Pois para além dos fortes condicionalismos trazidos pelas políticas assentes na fabricação dos melhores resultados, sem atender a outros ingredientes tais como os retratos sociodemográficos dos alunos, composição do corpo profissional, recursos detidos, estado das instalações, condições para o exercício da profissão, qualidade do serviço prestado, processos de avaliação com dispositivos de medida acordados, etc., os estabelecimentos de ensino, em particular, aqueles que se encontram sediados em municípios mais populosos, confrontam-se com outras pressões, estas vindas do lado do mercado concorrencial e competitivo que se estabelece entre estas. E neste domínio os professores não deixam de estar atentos, pois vislumbram nos projetos educativos de escola verdadeiros espelhos ideológicos de como cada direcção do estabelecimento de ensino concebe o espaço escolar público e as lógicas de acção conducentes à prestação de um serviço público, quer na educação, quer na instrução das novas gerações.

Em face aos dilemas que os modos de ordenação da grandeza educativa de carácter industrial e mercantil têm estado a trazer à distribuição justa dos bens educativo e cognitivo em cada estabelecimento de ensino, é possível equacionar as políticas locais a que as suas direcções e corpo docentes estão sujeitos a pôr mãos para os enfrentar criticamente. Assim, o que parece estar em causa hoje nas escolas, em função das operações críticas produzidas pelos docentes inquiridos, são os efeitos nocivos de uma relativa hegemonia dos princípios que enformam as lógicas de acção que presidem àquelas ordena-

ções, securi
sores enten
recurso à m
de tudo fa
com os alu
juízos mais
modo mais
E é tendo
concluídas,
acções púb
Ora essas
são conceb
nelas são
da tutela,
considerad
docentes e
e contrové
traduções
demandad
tivos da m
Dos dilem
quatro eix
tar, uma v
belecimen
actuais po
dos princí
cantil e qu
e que, poi
educativo
tingências
logia disc
seus profi
estabecid
expressõe
e *dignific*
De facto,
sas figura
estes mun
accedem à
sem esqu

ções, secundarizando outras ordenações de grandeza justas a que os professores entendem não deixar morrer pelo esquecimento. Em muitas escolas, o recurso à memória da história profissional é um recurso à utopia, no sentido de tudo fazer para recompor, nos regimes de envolvimento das suas acções com os alunos, pais e políticos, as suas práticas profissionais assentes em juízos mais compósitos sobre aquilo que é justo fazer para redistribuir de modo mais adequado os bens mencionados.

E é tendo em consideração os resultados das investigações etnográficas já concluídas, que temos vindo a equacionar um conjunto de orientações de acções públicas compósitas reclamadas por docentes e alunos inquiridos. Ora essas acções são consideradas *públicas* justamente porque as escolas são concebidas pelos nossos estudos como “*arenas públicas*”, uma vez que nelas são retraduzidas permanentemente orientações políticas, ou vindas da tutela, ou oriundas dos seus órgãos de gestão. E justamente porque são considerados “*arenas públicas*” os cenários escolares são contextos onde docentes e alunos se envolvem em operações críticas para enfrentar dilemas e controvérsias trazidas eventualmente por essas acções públicas nas suas traduções práticas. Estas nem sempre se ajustam às orientações actuaes demandadas por porta-vozes dos corpos, professoral e estudantis, constitutivos da morfologia de um dado estabelecimento de ensino.

Dos dilemas e controvérsias atrás mencionados, são possíveis identificar quatro eixos de actuação política com que as escolas vão ter de se confrontar, uma vez que através das suas acções públicas talvez seja possível o estabelecimento de plataformas de acordo entre acordantes e discordantes das actuais políticas determinadas superiormente e que visam a concretização dos princípios superiores comuns das ordens de grandeza industrial e mercantil e que orientam as lógicas das acções justas consideradas hegemónicas e que, por isso, põem em causa a distribuição ajustada dos bens comuns educativo e instrutivo. De acordo com os problemas levantados pelas contingências actuais – redução demográfica, diferenciação crescente na morfologia discente, medidas e modelos de avaliação do trabalho das escolas e dos seus profissionais, produção de seriações hierárquicas do desempenho dos estabelecimentos de ensino – estas políticas guiam-se por um conjunto de expressões verbais: *aceder* à escola, *habitar* a escola; *conciliar-se* na escola e *dignificar-se* na escola.

De facto, as escolas defrontam-se com problemáticas que atravessam diversas figuras do justo, perpassando por distintos mundos escolares. Por sua vez estes mundos circundam, de um lado, os modos como os seus frequentadores acedem às escolas, tendo em conta as ofertas dos seus possíveis itinerários, sem esquecer outras actividades extraescolares.

Daí a importância revestida pelos projetos de escola construídos pelos seus órgãos de gestão. Neles devem estar indicados todos os elementos informativos e formativos que as caracterizam e as distingam de outras que concorrem com estas. As prioridades estabelecidas e os caminhos traçados para os alcançar, informam os seus utilizadores, sobretudo os pais e/ou os encarregados de educação, das conceções pedagógicas partilhadas pelo seu corpo docente. Quanto mais completo, mais acessível e transparente estiver o projeto educativo de escola, mais afinado está a *política dedicada ao acesso à escola*.

Por outro lado, “a governação por normas e regras” não se circunscreve só com o acesso à escola. Uma vez que os alunos tendem hoje a permanecer mais tempo na escolarização, estas têm de estar dotadas de políticas que visem a sua *habitabilidade*. Nesse sentido, *políticas de habitar* a escola são fundamentais não só porque as sociabilidades escolares apresentam configurações desafiadoras, mas também porque estes desafios deslocam-se para a gestão das relações entre adultos e não adultos, quer dentro das salas de aula, quer nos recreios, quer ainda em outros cenários escolares mais enquadrados: por exemplo, as cantinas e as bibliotecas.

As entradas em força nos estabelecimentos das figuras do adolescente e do jovem, que requerem outras orientações nas suas lógicas de actuação de uns para com os outros, incitam, entre outros factores, as lógicas temporais e de organização do espaço exigidas pela figura do aluno, que se afigura em copresença com aqueles outros, nos mesmos contextos escolares. Estabelecer acordos que contemplem as transições escolarmente aceitáveis entre estes dois modos de conceber o desenrolar dos tempos que transcorrem territórios constitutivos de funcionalidades específicas, são problemas inescapáveis para a delimitação das suas *políticas de habitar*.

Estes desafios são ainda mais pungentes quando as distâncias relativamente às aprendizagens em que assentam os percursos regulares de ensino são questões que habitualmente estão ao centro nas agendas políticas das escolas. Como reconciliar alunos com a denominada “cultura escolar”, quando estes resistem, segundo os docentes, às aprendizagens de saberes que requerem a operacionalização de raciocínios mais abstratos e formais? E os ensaios de reconciliação acontecem num momento em que a obrigatoriedade escolar se estende até aos 12 anos de escolaridade.

Tanto os megas agrupamentos como o encerramento de escolas, não só põem na agenda o questionamento do povoamento dos estabelecimentos e a forma como estes reorganizam a sua política de os tornar habitáveis, como duplicam aquela disputa associando-a a um outro tipo de reordenação dos espaços agora centralizado em uma outra problemática tão vital quanto a

primeira. Ne
política de co
entre pares, e
As conflitual
transcendem
compromisso
lidades entre
nos espaços,
naquilo que é
sas do mundo
estão submet
Neste sentido
levadas a cab
ços, significa
corpos em m
assentes nas i
rança que as
trazer às suas
zas; o gosto j
do corpo; em
pelo temor q
conjugação i
possíveis, ser
reparação ou
Sociabilizar s
a tornar-se h
rida pois esq
comuns e/ou
renciações. E
de um qualq
como possível
enquanto a c
confiável, ist
Coligar-se co
precária é un
uma boa hab
estes context
relacionamer
Administrar
sejam tempe

primeira. Nesta segunda contenda, o olhar do docente desloca-se para a *política de conciliação ou de mediação* de conflitos decorrentes das relações entre pares, entre colegas, ou ainda entre adultos e não adultos.

As conflitualidades produzidas no âmbito das sociabilidades escolares não transcendem os problemas que as políticas de habitar tratam ao estabelecer compromissos entre os utilizadores daqueles espaços. De facto, as sociabilidades entre adolescentes e jovens são marcadas tanto pela transitoriedade nos espaços, itinerários e tempos, como pela marginalidade condensada naquilo que é habitualmente designado como estranhamento relativo às causas do mundo adulto, sobretudo em domínios em que as relações de poder estão submetidas a diferentes tipos de provas.

Neste sentido, para o adolescente ou jovem as operações de sociabilizar, levadas a cabo através dos usos da corporalidade, de artefactos e de adereços, significa operar a *deambulação* objetivada, discreta ou publicitada dos corpos em movimento, mas também em digressões por ideias e pensamentos assentes nas incertezas quanto ao futuro, mas também fundadas na insegurança que as grandes decisões sobre amanhã ainda longínquos costumam trazer às suas conversas. Por isso, as suas inquietudes aliam-se às suas certezas; o gosto pelo acto de arriscar combina-se com a exploração dos limites do corpo; em suma, sendo estas jornadas traçadas em devires tão engelhados pelo temor quanto a um futuro tão em aberto, então os seus tempos são de conjugação incerta, onde as necessidades se articulam com as possibilidades possíveis, sem muita correria, pois as quadras requerem oportunidades de reparação ou de reorientação dos trajetos então delineados e/ou trilhados. Sociabilizar significa também o confronto com a figura do estranho, levando a tornar-se hóspede da sua hospitalidade, ou, ao invés, inóspito da sua guarida pois esquiva-se a aceitá-lo como *um outro que conta* nas suas relações comuns e/ou habituais. O estranhamento configura a diferença e as diferenciações. Estas podem eventualmente conduzi-lo ao gosto da descoberta de um qualquer exotismo, como ar de família, reconhecendo-o nesse caso como possível membro da sua tribo, ou pelo contrário mantê-lo à distância enquanto a confiança não lhe trazer a prova que é um ser que merece ser confiável, isto é, fiável até demonstração contrária.

Coligar-se com os outros nestes momentos de inconciliação profunda ou precária é um desiderato das *políticas de conciliação ou de mediação* a que uma boa habitação dos espaços escolares requer a cada instante. Na verdade, estes contextos são territórios sujeitos a explosões repentinas, de quebras de relacionamento entre seres de idades e estaturas distintas ou semelhantes. Administrar as disputas não exige a sua eliminação, mas solicita que estas sejam temperadas pela procura de compromissos que os possam vincular a

acordos possíveis de modo a restaurar a legitimidade da autoridade perdida dos professores.

Na correnteza das conciliações possíveis aparecem como decorrência natural as questões do respeito, da consideração e do insulto moral. Os problemas da discriminação e da humilhação revelados na escola, as intermitências nas relações de intrépidos guerreiros que se fecham em comunidades tribais encerradas em si têm estado a levantar outros questionamentos agora do lado das *políticas de dignificação* da decência humana.

As políticas de reconhecimento entroncam-se nestes terrenos complexos em que a estima de si se tem de aliar à estima do outro. Estimar-se pressupõe prezar o outro. E esta operação de reciprocidade equivalente transforma a figura do hóspede em membro de uma equipa comum que faz a escola de modos dissonantes, mas sem que essa desafinação seja motivo ou razão pura para sacrificar alguém, excluindo-o, porque aperreado das acções comuns que se tecem naqueles contextos.

Bibliografia

- ABEL, Olivier (1997), *Paul Ricoeur a promessa e a regra*, Lisboa: Edições Piaget.
- ABBOTT, Andrew (1988), *The System of Professions, an Essay on the Division of expert Labor*, Chicago & London: The University of Chicago Press.
- ALMEIDA, Ana Nunes de (2000), "A Sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes", in *Forum Sociológico*, n.º 3/4 (II Série): 11-32.
- ALMEIDA, Ana Nunes de, VIEIRA, Maria Manuel (2006), *A escola em Portugal*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- BENAVENTE, Ana (1990), *Escola, professoras e processos de mudança*, Lisboa: Edições Horizonte.
- BENAVENTE, Ana (1994), "Democratização e qualidade de ensino – contributos para a análise da situação", in *Diário da República* (38): 48-58.
- BENAVENTE, Ana, COSTA, António Firmino da, MACHADO, Fernando Luís, NEVES, Maria Carmo (1987), *Do outro lado da escola*, Lisboa: Edições Teorema.
- BOLTANSKI, Luc, THÉVENOT, Laurent (1991, 1ª edição de 1987), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Éditions Gallimard.
- CANDEIAS, António (2001), "Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português", in Stephen Stoer, Luísa Cortesão e José A. Correia (coord.) *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*, Porto: Edições Afrontamento: 23-89.
- CANDEIAS, António (2005), "Modernidade e Cultura Escrita nos séculos XIX e XX em Portugal. População, Economia, Legitimação Política e Educação", in Candéias, A., *Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX*, Lisboa: Educa: 53-113.

CANTELLI,
tique de
publique

CEFAL, Dan
pective
Tour d'A

DEROUET,
locaux, l

DODIER, N
nº13/14:

DUBET, Fra

DUBET, Fra
Sociétés,

DURKHEIM
Quadrig

DURKHEIM
Universi

GENARD, J
du Cerf.

GENARD, J
lecture a
recherch

GRÁCIO, S
Ensino

GRÁCIO, S
Sociológ

HALSEY, A
Econom

KARSENTI
Econom

MACHADO
integraç

MÓNICA,
Editoria

PASQUIER,
Editions

PROENÇA,
-XX) L

RESENDE,
anos 30
tico con
liceu", i

- CANTELLI, Fabrizio, GENARD, Jean-Louis (2007), " Jalons pour une sociologie politique de la subjectivité ", in CANTELLI, F., GENARD, J-L (coordonné par), *Action publique et subjectivité*, Paris : Maisons des Sciences de l'Homme : 13-40.
- CEFAI, Daniel (2002), " Qu'est-ce qu'une arène publique ? Quelques pistes pour une perspective pragmatiste ", in D. Cefai & I. Joseph (eds), *L'héritage du pragmatisme*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube : 51-83.
- DEROUET, Jean-Louis (1992), *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris : Éditions Métailié.
- DODIER, Nicolas (2005), "O Espaço e o Movimento Crítico", in *Forum Sociológico*, nº13/14: .239-277.
- DUBET, François (2002), *Le Déclin de L'Institution*, Paris : Seuil.
- DUBET, François (2003/1), " Éducation : pour sortir de l'idée de crise ", in *Éducation et Sociétés*, nº11 : 47-64.
- DURKHEIM, Emile (1990, 1ª edição 1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM, Emile (1992, 1ª edição 1963), *L'éducation morale*, Paris: Quadrige/Presses Universitaire de France.
- GENARD, Jean-Louis, (1999), *La grammaire de la responsabilité*, Paris : Lers Éditions du Cerf.
- GENARD, Jean-Louis, CANTELLI, Fabrizio (2008), " Êtres capables et compétents : lecture anthropologique et pistes pragmatiques ", *Sociologies* [En ligne], Théories et recherches, URL : <http://sociologies.revues.org/index1943.html>.
- GRÁCIO, Sérgio (1986), *Política educativa como tecnologia social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio (1993), "Uma interpretação da política de ensino na I República" *Forum Sociológico*, nº2 – I Série: 77-91.
- HALSEY, Albert Henry, FLOUD, Jean, ANDERSON, C. Arnold (1961), *Education, Economy and Society*, New York: Free Press.
- KARSENTI, Bruno (2006), *La société en personnes. Études durkheimiennes*, Paris : Economica.
- MACHADO, Fernando Luís (2002), *Contrastes e continuidades: migração, etnicidade e integração dos guineenses em Portugal*, Oeiras: Celta.
- MÓNICA, Filomena (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.
- PASQUIER, Dominique (2005), *Cultures Lycéennes. La Tyrannie de la Majorité*, Paris : Editions Autrement.
- PROENÇA, Maria Cândida (ed.) (1998), *O sistema de ensino em Portugal (séculos XIX-XX)* Lisboa: Ed. Colibri
- RESENDE, José Manuel (2000), "As qualidades domésticas da arte de educar o povo nos anos 30. Uma primeira aproximação ao elogio feito ao modelo de justificação doméstico como fundamento para a função social desempenhada pela ação do professor do liceu", in *Forum Sociológico*, nº ¾ (2ª série): 213-237.

- RESENDE, José Manuel (2003a), *O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Lisboa: Fundação Para a Ciência e Tecnologia e Fundação Calouste Gulbenkian.
- RESENDE, José Manuel (2007), "Por uma sociologia política da educação: o xadrez das políticas educativas em Portugal no Estado Novo" in Maria Manuel Vieira (org.), *Escola, Jovens e Media*, Lisboa: ICS: 231-266.
- RESENDE, José Manuel (2010), *A Sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*, Lisboa: Edições Piaget.
- RESENDE, José Manuel (2011), "Habitar a Escola? Reflexões sociológicas sobre o princípio de ordem hierárquica e o princípio da ordem convivencial na escola secundária portuguesa" in José Manuel Resende (coord. Científico), Alexandre Cotovio Martins, Bruno Miguel Dionísio, Catarina Delaunay Gomes e Pedro Jorge Caetano (editores), *Pluralidades Públicas do Público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário*, Portalegre: Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do IPP: 171-203.
- RICOEUR, Paul (1997), *O justo ou a essência da justiça*, Lisboa: Edições Piaget.
- SEABRA, Teresa (2008), *Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade: os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal*, Lisboa: Tese de doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa, policopiado.
- SEABRA, Teresa e Mateus, Sandra (2012), "Trajetórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais, descendentes de imigrantes no Ensino Básico Português" in Juarez Dayrell, Maria Alice Nogueira, José Manuel Resende e Maria Manuel Vieira, *Família, Escola e Juventude, olhares cruzados Brasil-Portugal*, Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- SEBASTIÃO, João (2009), *Democratização do Ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- SEBASTIÃO, João (1998), "Os dilemas da escolaridade", in J.M. Viegas, A.F. da Costa, *Portugal, que modernidade?* Oeiras : Ed. Celta.
- TAYLOR, Charles (2005, 1ª edição em 1991), *Le malaise de la modernité*, Paris : Les Éditions du Cerf.
- THÉVENOT, Laurent (1986), "Les investissements de formes" in L. Thévenot (éd.), *Conventions économiques*, Paris : Presses Universitaires de France : 21-71.
- THÉVENOT, Laurent (2006), *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris : Éditions la Découverte.
- THÉVENOT, Laurent (2009), "Governing Life by Standards: A View from Engagements", in *Social Studies of Science* vol. 39, n°5: 793-813.
- TROM. Dany (2001), " Grammaire de la mobilisation et vocabulaires de motifs" in Daniel Cefaï et Danny Trom, *Les formes de l'action collective. Mobilisations dans des arènes publiques*, Paris : Éditions de l'EHESS : 99-134 ("Raisons Pratiques").
- VIEIRA, Maria Manuel (2003), "Famílias e escola: processos de construção da democratização escolar", in Maria Manuel Vieira et al (orgs), *Democratização escolar: intenções e apropriações*, Lisboa: Centro de investigação em Educação: 75-103.

VIEIRA, Mari
lazer ?", in
VINCENT, Gt
la forme sc
Lyon : Pre
WAGNER, Pe
Éditions M
WALZER, Mi
lismo e da

- VIEIRA, Maria Manuel (2005), "O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer?", in *Análise Social*, vol. XI (176): 519-545.
- VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel (1994), "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", in Guy Vincent (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon : 11-48.
- WAGNER, Peter (1996), *Liberté et Discipline. Les deux crises de la modernité*, Paris : Éditions Métailié.
- WALZER, Michael. (1999, 1ª edição 1983), *As Esferas da Justiça. Em defesa do pluralismo e da igualdade*, Lisboa: Editorial Presença.