

PLURALIDADES PÚBLICAS DO PÚBLICO?

Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário

ORGANIZAÇÃO:

José Manuel Resende
Alexandre Cotovio Martins
Bruno Miguel Dionísio
Catarina Delaunay Gomes
Pedro Jorge Caetano

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário.
Colecção C3i – Vol. 1

EDITOR: Instituto Politécnico de Portalegre
C3i - Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação

ORGANIZAÇÃO: José Manuel Resende, Alexandre Cotovio Martins, Bruno Miguel Dionísio, Catarina Delaunay
Gomes, Pedro Jorge Caetano

REVISÃO: M^a Catarina Martins

PAGINAÇÃO: Romeu Severim
CAPA: Catarina Matos

COORDENAÇÃO
GRÁFICA: Gabinete de Relações Públicas e Cooperação

PROPRIEDADE: Instituto Politécnico de Portalegre
Praça do Município, Apartado 84, 7301-901 Portalegre
Telef. 245 301 500
Fax 245 330 353
geral@ipportalegre.pt

IMPRESSÃO: Corlito – Centro Técnico de Artes Gráficas, Lda.
TIRAGEM: 300 exemplares
DEPÓSITO LEGAL: 322908/11
ISBN: 978-989-96701-2-9

Portalegre, Janeiro 2011

APÓS: CESNOVA, FCT, IPP, ESE, CGD

PLU
Contro

Alexandre Cot
Daniela Soares
José Manuel Re
Joana A:

PLURALIDADES PÚBLICAS DO PÚBLICO?

Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário

CONTRIBUIÇÕES

Alexandre Cotovio Martins; Maria Leonor Sampaio; Beatriz Xavier; Catarina Delaunay;
Daniela Soares; João Santos; Pedro Caetano; Bruno Dionísio; António Calha; Pedro Serrão;
José Manuel Resende; Cristina Pinto Albuquerque; Matthieu de Castelbajac; João Emílio Alves;
Joana Azevedo; Ana Belchior; Marco Lisi; Manuel Abrantes; João Reis Nunes

ÍNDICE

NOTAS DE ABERTURA - Entre os meandros de uma iniciativa científica: propósitos e desafios de um programa de investigação a desenvolver	9
PARTE I - Controvérsias em saúde e (in) visibilidades dos públicos	
A medicina paliativa como medicina de proximidade: entre a suspensão dos julgamentos gerais e o reconhecimento da singularidade do doente. Alexandre Cotovio Martins	19
A ética médica como objecto da sociologia política e moral. Maria Leonor Sampaio	37
Sociedade, saúde e espaço público: das políticas públicas antitabágicas às controvérsias. Beatriz Xavier	51
A transfiguração da cegonha em proveta de laboratório: controvérsias públicas em torno de assuntos privados. Catarina Delaunay	65
O aconselhamento genético e o teste preditivo no quadro da Doença de Machado-Joseph: uma primeira abordagem. Daniela Soares	91
PARTE II – Controvérsias educativas e (in) visibilidades dos públicos	
As três ordens ou a refeudalização do imaginário educativo. João Santos	113
A escola como teatro de inovação: pressupostos sociológicos para uma participação criativa. Pedro Caetano	125

A gramática do projecto de vida nas políticas de orientação escolar e profissional Bruno Dionísio	139
A noção de competência e a legitimação de novos espaços de aprendizagem. António Calha	153
O regime de singularidade no espaço literário português (1912-1935). Pedro Serrão	173
Habitar a escola? Reflexões sociológicas sobre o princípio da ordem hierárquica e o princípio da ordem convivencial na escola secundária portuguesa. José Manuel Resende	191
PARTE III – Controvérsias, reconhecimento e vulnerabilidades	
Sofrimento social e política da piedade. Dimensões e controvérsias da inscrição do sofrimento como categoria de acção pública. Cristina Pinto Albuquerque	227
La qualification mixte par l'ancrage territorial et l'affiliation culturelle. A propos d'un cas brésilien. Matthieu de Castelbajac	243
Redes (d)e parcerias locais para o desenvolvimento social: algumas reflexões teóricas com ilustração empírica. João Emílio Alves	265
Direitos e procedimentos do voto emigrante: análise exploratória do caso português. Joana Azevedo, Ana Belchior, Marco Lisi e Manuel Abrantes	287
Modernidade e segurança: a contribuição da crítica sociológica. João Reis Nunes	311
NOTAS BIOGRÁFICAS	331

Entre os m desafios de

Chegad
já concluídas,
pensamento
apresenta par
importância d
resposta não a
humildade par
de domínios
iniciativas que

Este fi
iniciativa que
efeito ainda ni
não é inultrap
minhas relaçõ
que tudo ficou

Felizm
composto por
hábito meu,
profissionais
tratando de p
académicas,
princípios da

Por ex
não é fácil, ne
naturalidade,
de todo desco
deles, decorre
investigação r
to se aproxim
destas duas p
provas acadêm
proximidade

NOTAS DE ABERTURA

Entre os meandros de uma iniciativa científica: propósitos e desafios de um programa de investigação a desenvolver

Chegado a um ponto do percurso profissional com todas as provas públicas já concluídas, a interrogação sobre o que fazer em seguida começa a assaltar o meu pensamento com alguma periodicidade. Na verdade, o trajecto académico apresenta para mim esta característica singular, a que nem todos lhe dão a importância devida, e que se anuncia habitualmente em termos de inquietude, cuja resposta não aparece de forma abrupta e formatada *comme il faut*. Olhando com humildade para tudo aquilo em que tenho estado envolvido, e que faz parte integrante de domínios que se encaixam nas actividades científicas, verifico que ainda há iniciativas que se podem tomar, e que são de algum modo inovadoras entre nós.

Este facto assertivo deu-me uma certa confiança, mas não total, pois a iniciativa que há muito congeminou no meu espírito abrange terceiros, que para o efeito ainda não tinham sido consultados. Não obstante esta dificuldade, o problema não é inultrapassável, uma vez que estes terceiros não são pessoas excludentes das minhas relações próximas e frequentes. Basta um encontro informal, e rápido, para que tudo fique tratado e plenamente resolvido.

Felizmente, não habito com estranhos, mesmo quando o espaço habitável é composto por territórios integrados nos mundos da academia e da ciência. Um hábito meu, talvez herdado da socialização familiar, é olhar para as relações profissionais de um modo o menos frio possível, sabendo de antemão, que se tratando de pessoas que me solicitam orientação e apoio para a realização de provas académicas, estas relações são orientadas por um imperativo presidido pelos princípios da igualdade de tratamento e pela neutralidade afectiva.

Por experiência própria, pautar estas relações sob o domínio daqueles princípios não é fácil, nem automática. Contudo, tenho tido a sorte de tudo se passar com alguma naturalidade, porque os primeiros investigadores que me pedem esta orientação não são de todo desconhecidos. Há muito que mantenho relações de proximidade com alguns deles, decorrentes de outras actividades científicas, ligadas, por exemplo, a projectos de investigação na altura já a decorrer. Por outro lado, outros investigadores que entretanto se aproximam a manifestarem o interesse em trabalhar comigo, numa ou em outra destas duas provas – uma aliada a projectos de investigação científica; outra ligada a provas académicas – são pessoas de trato franco, e em que o tempo joga a favor de uma proximidade decorrente de relações que se tornam bastante frequentes.

Na verdade, o pedido de colaboração activa da parte destes investigadores é ainda facilitado porque o período de congeminação para esta iniciativa é já de um tempo em que a história destas relações implica um arco com uma determinada amplitude temporal. Uso esta facilidade com a mestria permitida por esta familiaridade que o tempo tem sustentado e compulsado cuidadosamente, uma vez que os encontros destinados à discussão de *papers* de diferentes autorias, não se circunscrevem nem a esse tempo formal, nem ao território destinado à sua efectiva concretização, e para o efeito devidamente enquadrado.

De facto, após estes eventos programados com a devida antecipação, a discussão ali havida não se esgota, nem se deixa ali encerrar, pois a intensidade experimentada no seu decurso requer que esta se arraste para outros locais mais informais. A par desta razão, uma outra ainda mais razoável do que aquela, confere à sua continuação um outro condimento que estimula ainda mais as ideias que alimentam a discussão anterior.

À primeira fome de ideias estimulada anteriormente pela leitura dos textos, associa-se uma outra fome suplicada agora pelos estômagos vazios de uns tantos que, por razões diversas manifestam o desejo de a continuarem à mesa de um restaurante das redondezas. Noutras ocasiões, mais frequentes, o desejo de continuarmos a conversar à mesa é estimulado pelo próprio prazer do convívio. Aliás, esse anseio não é surpreendente, pois o gosto pelo convívio tem sido uma marca que tem assinalado a relação de alguns de entre nós. Sempre que uma oportunidade aparece esta não é declinada, e rapidamente é concretizada. Em conclusão, e sejam quais forem as razões que o incitam, as reuniões à mesa de um restaurante consolidam ainda mais as relações de proximidade, ampliando-as para regimes de envolvimento da acção com diferentes composições, em particular aqueles que combinam as acções de proximidade, que não apelam à equivalência relacional, às outras – as dos mundos justos – que ao invés requerem uma determinada paridade de princípio.

Posta assim a questão, o lançamento da iniciativa de se realizarem Encontros anuais entre os membros que pertencem a este colectivo, que com o tempo tende a multiplicar o seu número, aparece sem grandes constrangimentos. A única dificuldade maior reside na dimensão numérica dos potenciais participantes. Eis senão quando esta contrariedade real, em particular naquilo que diz respeito à organização do evento, se espuma com alguma rapidez face à experiência bem sucedida no funcionamento de um Grupo de Trabalho que se cria no Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais realizado na cidade de Braga em Fevereiro de 2009.

De facto, a experiência havida na organização deste evento científico dá-nos o alento suplementar para nos abalancharmos na organização dos referidos Encontros. No entanto, ainda há um problema a resolver. Este prende-se com o local mais indicado para uma realização bem sucedida, tendo em conta as suas finalidades.

Na verdade, os principais propósitos desta organização deslocam-se em torno de dois princípios fundamentais, e que têm orientado as relações mantidas pelos membros deste colectivo. De um lado, há o intento de fazer deste Encontro um espaço de discussão colectiva que permita aprofundar um programa de investigação, que ao longo do tempo tem ganho uma configuração mais pronunciada, quer nos seus limites, quer também nas suas potenciais aberturas. Do outro lado, a ambição é aprofundar as relações interpessoais, traduzidas agora na dimensão convivencial. Ora um dos desafios deste Encontro é bem temperar estes dois propósitos. E o mais curioso é verificar que o seu enquadramento é delimitado por um mesmo objecto: a mesa.

Pensar na organização de um *Encontro* desta natureza e com aqueles propósitos pressupunha a busca de um espaço que facilitasse a concretização dos dois intentos anteriormente mencionados. Ter em vista a sua natureza, forma e objectivos, obriga que se procure um espaço fora dos grandes centros urbanos, onde estão instalados os maiores complexos do Ensino Superior. A busca desse local fica facilitada porque um dos investigadores de doutoramento que me solicita orientação, está a leccionar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Depois de colocado junto da direcção da escola o desejo de ali se organizar os I Encontros de Portalegre, o corpo de organizadores verifica que esta iniciativa não só é bem acolhida pelos membros deste órgão directivo, como incentivam a sua organização frequente nos tempos vindouros. Ora este entusiasmo é reforçado pela localização da escola, e pela existência no seu interior de um anfiteatro bem equipado e acolhedor. Na verdade, defronte da escola há um espaço público fechado ao trânsito, uma praça com uma área ainda extensa e onde se dispõem mesas e cadeiras que pertencem a diferentes esplanadas.

Assim, o formato dos espaços interiores e exteriores da escola é convidativo à organização de um Encontro com as aspirações atrás referidas. Havendo a garantia para a sua realização, sem qualquer tipo de limitação, a Comissão Organizadora começa a pensar qual o modelo que melhor se encaixa num evento com estas características.

Num ápice, estabelece-se que é o convite que determina quem está presente no Encontro com a possibilidade de apresentar uma comunicação. Um dos critérios que delimita quais os participantes a convidar está conectado com o programa de

investigação que tem sido objecto de um trabalho criterioso, quer ao nível da concretização dos planos de trabalho dos projectos de investigação financiados ou não pelas agências públicas e privadas, quer ao nível do desenvolvimento dos projectos de doutoramento já aprovados e em curso no CesNova, e sob minha orientação.

Na verdade, desde a minha dissertação de doutoramento concluída em 2001, que a bússola científica tem sido guiada pelo ensejo de compreender como os públicos se mobilizam face a causas que suscitam controvérsias com distintas fontes e repercussões públicas. Alguns públicos tornam-se visíveis e envolvem-se em causas em prol da justiça; outros tornam-se invisíveis, e os seus membros actuam a partir de regimes de envolvimento da acção que se constituem a partir de princípios que não se esgotam em questões associadas à distribuição justa de bens públicos.

O investimento científico neste tema inicial tem apresentado, ao longo do tempo, amplitudes cada vez maiores, abarcando outros problemas e objectos, cujo denominador comum assenta no desejo de aprofundar a pluralidade das acções humanas, que se estruturam a partir de diferentes conflitos e disputas suscitadas por contendas, querelas, denúncias e queixas, algumas com ecos públicos, outras mais circunscritas a espaços mais contidos, mas cujos desenvolvimentos dos eixos actuantes podem posteriormente possibilitar outras aberturas, nomeadamente, ao espaço público. Desta forma, as investigações em curso ao longo de quase 10 anos conferem-me a possibilidade em constituir um programa de investigação integrado no GT3 do CesNova, que abarca a oportunidade de trabalhar distintas modalidades e dispositivos que proporcionam modos plurais e compósitos de envolvimento de acção de actores capacitantes e vulneráveis, estes últimos reclamando, por interpostas mediações, o reconhecimento destinado a usufruir da visibilidade política indispensável para demandar direitos, em particular, direitos sociais. Assim, e tendo em conta os projectos de investigação em curso, sob orientação dos axiomas teóricos inscritos na *Sociologia Pragmática*, o programa de pesquisa assume então esta designação: «*Artes de (des) fazer e de (des) ligar Mundos Plurais: Controvérsias, Vulnerabilidades e Reconhecimento*».

Definida a ampla plataforma temática que nos tem animado desde 2001, os *I Encontros de Portalegre* ensaiam debater ao longo de dois dias – 10 e 11 de Setembro de 2009 – o tema denominado «*Sociedades Modernas em debate: espaço público, operações críticas e regimes de acção*».

Na verdade, as Sociedades Modernas são politicamente edificadas com o apoio de dois dispositivos fundamentais para a sua constituição. De um lado aparece

a narrativa da liberdade e do outro lado surge a narrativa da disciplina.

As oscilações da importância destas duas narrativas ao longo de todo o século XIX na Europa são a prova do intenso debate ideológico que é alimentado por filósofos políticos, por cientistas, por jornalistas e pela elite política. A discussão política à volta do alargamento das liberdades cívicas e da constituição dos direitos políticos e sociais é mais intensa nas sociedades economicamente mais avançadas, mas não deixa de estar presente em outras sociedades que, apesar do desencantamento progressivo do mundo, a questão democrática ainda não aparece no centro das agendas políticas das suas elites dirigentes.

Marcadas pela ascensão da Burguesia, que a par das denominadas Classes Intermédias, busca ser esclarecida com apoio de uma formação escolar cada vez mais prolongada, as referidas sociedades fundam o espaço público alimentado por discussões cada vez mais baseadas em julgamentos fundados em premissas políticas, científicas e técnicas. A consumação destes ideais encontra a sua concretização no enquadramento de algumas instituições que passam a ser centrais na dinamização do debate político e público.

Aliás, a sua centralidade acontece a par do imperativo democrático e constitucional de investir na figura do cidadão, que é uma das categorias eleitas para dar corpo, quer ao jogo político, quer ao debate público nas Sociedades Modernas. Neste sentido, a escola, o hospital, os laboratórios de ciência, os tribunais, as forças da ordem e da segurança interna e externa, etc., para além das suas propriedades enquadradoras, e que alimentam a narrativa da disciplina e da regulação consideradas indispensáveis para a constituição de corpos políticos livres, conferem aos cidadãos outros dispositivos de liberdade assentes na aquisição de conhecimentos, de bem-estar, de segurança e de longevidade, que, como acontece nos países economicamente mais avançados, crescem no tempo futuro, contribuindo para alterar os seus perfis demográficos.

Assim, a formação da modernidade política não pode ser desligada da afirmação do espaço e das arenas públicas. Não sendo o produto de um processo evolutivo, nem linear e menos ainda sequencial ou de mimetismo imediato, as modernidades historicamente de constituição no plural, porque enformadas por formas plurais de envolvimento de acção humanas, confrontam cada vez mais os seus públicos com ou sem visibilidade pública.

Esta história, tal como a sua tradução nos espaços nacionais, é constituída por inúmeros exemplos de acontecimentos e eventos, com diferentes escalas temporais e espaciais, que produzem ou suscitam reacções individuais ou colectivas, em particular quando tais factos provocam um sentimento generalizado de escândalo público.

Resultando ou não de um escândalo público, os acontecimentos controversos, que geram denúncias, queixas ou pedidos de reparação, em muitas circunstâncias transformam-se em questões ou problemas sociais e políticos.

Contudo, nem sempre os acontecimentos e as circunstâncias propiciam esta generalização espacial e temporal. Seja qual for o seu impacto na visibilidade pública dos públicos que se constituem à sua volta, estas ocorrências são sujeitas a questionamento científico, dando origem a investigações sobre o espaço e as arenas públicas.

Porque se mobilizam os actores individual e colectivamente num determinado acontecimento? Quais são os dispositivos e modalidades accionadas pelos actores quando se envolvem nestas ocorrências? O que leva à visibilidade ou invisibilidade dos públicos envolvidos? Como é que se institui um escândalo público? Como é que um escândalo público se transforma num assunto ou questão política? Como se traduzem pragmaticamente as operações e competências críticas dos actores? Que regimes de acção são accionados do decorrer dos processos de mobilização pública?

Estas interrogações são alguns dos pontos de partida para onde têm vindo a convergir, como já referimos atrás, eixos de um programa de investigação em curso no Grupo 3 da unidade de investigação do CesNova. Traduzida já em alguns projectos financiados, quer por entidades privadas, quer por entidades públicas, este programa sublinha a importância, nas sociedades marcadas pela modernidade política, que é o resultado composto da influência de múltiplos iluminismos ocorridos na Europa dos séculos XVII e XVIII, dos públicos, dos seus diferentes enquadramentos e das suas competências, quer na formulação de julgamentos críticos, quer no seu envolvimento pragmático.

Na sociedade portuguesa, as composições da modernidade política, as suas mutações no tempo e no espaço, a formação de bens públicos, a sua distribuição e o reconhecimento público em relação ao imperativo do alargamento do acesso a estes bens – escolarização, saúde, segurança social, justiça, segurança pública na sua acepção mais alargada – a todos os indivíduos, têm contribuído para a gestação histórica de controvérsias com amplitudes diferenciadas.

É com este duplo sentido – científico e programático – que se coteja a forma e conteúdo dados ao *I Encontro de Portalegre*, visando proporcionar, desse modo, uma discussão aberta e profunda sobre *o espaço público, as operações críticas e os regimes de acção*, a partir de três eixos temáticos: *Sociedade Educativa? Controvérsias, operações críticas e regimes de acção; Sociedade Saudável? Controvérsias, operações críticas e regimes de acção; Sociedade Solidária?*

Controvérsias

É neste evento antologia.

Em novidade de doutorandos

No espaço-lhes dado de investiga

Assim oportunidade

o está a escrito programa

científico tal estrangeiros

dispostos a constitutiva

Mas para não per

como uma da *Sociologia*

aberto à ren verdade, os

investigador outras palav

utilizando a maior aprox

A ha desafios aq

Sociologia c no âmbito d

José Manuel Professor A CESNOVA OPE-ICS

Controvérsias, operações críticas e regimes de acção.

É neste quadro tripartido que se encaixam as comunicações apresentadas neste evento. O que se deseja agora é uma leitura atenta dos textos publicados nesta antologia.

Em simultâneo almejo a ambição que se dê continuidade a este evento. A novidade desta iniciativa é tornar públicos os *working papers in progress* dos doutorandos que ainda estão a concluir esta nobre tarefa.

No entanto, outros participantes já não fazem parte deste grupo. A estes são-lhes dadas oportunidades de apresentarem outros *insights* de novos trabalhos de investigação em curso.

Assim, se a primeira equipa tem o incentivo de encontrar neste palco a oportunidade de revelar o seu trabalho, e receber as observações críticas de quem o está a escutar, a segunda equipa tem o estímulo de estar a aprofundar linhas do programa de investigação ao qual estão acoplados. Do outro lado, este acontecimento científico também proporciona a possibilidade de ouvir comunicações de colegas estrangeiros que tal como esta vasta equipa portuguesa, estão empenhados e dispostos a aprofundar os diferentes axiomas e hipóteses teóricas que são parte constitutiva da *Sociologia Pragmática*.

Mas o maior desafio é fazer deste tempo e deste espaço uma oportunidade para não perder de vista o facto de que o trabalho científico apresenta a incompletude como uma das suas características permanentes. Isto significa que o aprofundamento da *Sociologia Pragmática* não é um fim em si mesmo, mas sempre um espaço aberto à renovação requerida pelas surpresas trazidas pela própria investigação. Na verdade, os ensinamentos que nos trazem a perspectiva pragmática são o de os investigadores estarem sempre sujeitos às provas do trabalho científico, ou por outras palavras, a de nunca abandonarem o trabalho de terreno ou de campo, utilizando a pluralidade de instrumentos de observação que tornam possível uma maior aproximação à realidade que está a ser sujeita ao questionamento científico.

A haver heranças a transmitir às gerações futuras que abracem os desafios aqui propostos, a mais adequada é justamente esta: a de desenvolver a Sociologia como ciência mantendo uma atenção imperativa aos seus procedimentos no âmbito da plataforma programática da *Sociologia Pragmática*.

José Manuel Resende

Professor Associado com Agregação da FCSH-UNL

CESNOVA

OPE-ICS

Habitar a escola? Reflexões sociológicas sobre o princípio da ordem hierárquica e o princípio da ordem convivencial na escola secundária portuguesa

José Manuel Resende

A «forma escolar moderna» no debate político: a escola como locus de aprendizagem cívica.

Educar e instruir como objectos politicamente publicitados e controversos.

A linha de demarcação histórica das relações tensas, entre o Estado e a escolarização, de um lado, e a escolarização e as famílias do outro lado, pode ser identificada, na Europa, a partir da entrada na retórica e práticas políticas do princípio de igualdade de oportunidades escolares. Na verdade, a criação deste princípio de justiça escolar e, particularmente, a sua apropriação pelos discursos políticos que visam a implantação e a expansão da escola pública é aqui defendido como o acto político que inaugura, na segunda metade do século XIX, a génese das políticas públicas escolares modernas.

De facto, estas políticas visam instituir princípios de carácter político que tentam colmatar uma «patologia social» (Honneth, 2008b) que enforma as relações sociais, particularmente, as relações entre as classes sociais instruídas e não instruídas. O relativo reconhecimento político desta realidade, mesmo que tratado de um ponto de vista mais retórico do que concreto – como aconteceu em Portugal desde o século XIX, que precocemente estabeleceu a escolaridade obrigatória, apesar de as medidas políticas para a concretizar, e estender socialmente, só mais tarde acontece, e de uma forma lenta – (Almeida, Vieira, 2006), (Resende, 2003), faz pensar que algumas fracções das elites políticas, académicas e técnicas, estão preocupadas com o facto de a escola pública não estar a contribuir, com a sua acção, para a auto-realização dos indivíduos modernos. Aliás esta instância é identificada, desde os primórdios da institucionalização da «forma escolar moderna» (Vincent, 1994), como a arena mais adequada para instituir um outro modelo de socialização com vista a apetrechar melhor os indivíduos escolarizados para os embates políticos desferidos pelas tensões provocadas pela liberdade e disciplina, como princípios constitutivos da modernidade política (Wagner, 1996).

Por outras palavras, a acção escolar, por via dos saberes e da socialização, é olhada pelos seus defensores como um instrumento político que visa combater, nas

sociedades modernas, os desvios da racionalidade impostos pela génese de uma racionalidade instrumental que se expande com as trocas económicas. O temor de Durkheim relativo à possível, e eventual, expansão dos ideais egoístas devido a um individualismo «patológico» que é gerado por um espírito mercantilista que tende a interferir nas relações sociais globais, é um sinal da importância atribuída pelo sociólogo francês às funções e finalidades da educação e escolarização públicas. De facto, a extensão da actividade escolar é por ele concebida como a melhor maneira de os indivíduos modernos estarem melhor equipados, do ponto de vista racional, para resistirem às «tentações» trazidas pelos valores doentes de um individualismo egoísta.

A criação desta noção – a igualdade de oportunidades escolares – suscita então, à partida, a responsabilidade do Estado no seu cumprimento. Passa a ser importante criar equipamentos destinados à escolarização. A par da construção dos estabelecimentos, ou da sua adaptação a partir de outras construções destinadas a outros fins, é preciso investir na formação de profissionais preparados pedagógica e cientificamente para ensinar.

Contudo, o êxito destas acções requer que o Estado crie dispositivos legais e orçamentais que suportem todas estas medidas. Finalmente, é importante transformar o acto de matricular as crianças e jovens na escola num comportamento habitual. Instituir a escolaridade obrigatória é uma medida tomada com a finalidade de tornar a matrícula um hábito obrigatório nos anos lectivos oficialmente determinados para o efeito.

Quando Durkheim tenta explicar a crescente diferenciação social que ocorre nas sociedades modernas durante o século XIX, em todas as esferas sociais, mas com mais visibilidade na divisão do trabalho social (1977), não deixa de explicitar a importância deste princípio, uma vez que aquele mesmo processo tende a acelerar tanto a autonomia como a individuação dos cidadãos. Na verdade, num pequeno opúsculo organizado por Sophie Jankélévitch a partir de textos escritos pelo autor entre 1898 e 1904, Durkheim insiste na necessidade de distinguir duas noções de «individualismo».

Essa distinção é importante para depois compreender o alcance do princípio da «absoluta igualdade» de todos nas «condições exteriores de luta» (Durkheim, 1977). Abrir estas condições a todos é uma das funções da escola, entre outras instâncias criadas pelos Estados Modernos. A entrada nesta instituição tem de deixar de ser um privilégio de classe, de ordem ou de estado, segundo as definições públicas quando estas instituem a escolaridade obrigatória.

A absoluta igualdade dentro da escola desloca a questão da seriação para

esta instância. Assim, a luta passa a ser dentro da escola, e é esta que tem de responder, pela voz e mão dos docentes, quem está ou não em condições de transitar de ano.

Aqui os alunos têm de ser avaliados de acordo com o mérito escolar. Ora deslocar a medida da avaliação escolar dos seres mais pequenos para o mérito e não para as origens sociais das suas famílias, pode ser aqui entendida como um outro princípio de justiça a ser introduzido pela instituição estatal concebida como instância reguladora dos conhecimentos e dos comportamentos.

De facto, definir esta medida, e defender a sua aplicação, tornam possível compreender a crítica durkheimiana ao individualismo como mera expressão do egoísmo instrumental e utilitário. Insistir nesta denúncia tem um propósito concreto. Durkheim receia, como referimos atrás, o desenvolvimento descontrolado das trocas mercantis.

Em total rédea solta, estas trocas dão como resultado a anomia social. Neste sentido a sua oposição não incide no individualismo, pois este tende a triunfar nos países desenvolvidos. A filosofia política, com Kant e Rousseau à cabeça, já o anuncia desde o século XVIII.

Contudo, este individualismo tem uma base moral. Com ele não se glorifica o eu particular de cada indivíduo, mas o seu ser em geral. O seu resultado não é o egoísmo, mas «a simpatia por tudo aquilo que é humano, uma piedade mais larga para todas as suas dores, para todas as misérias humanas, uma mais ardente necessidade de os combater e de os adocicar, uma maior sede de justiça» (Durkheim, 2002: 16).

Como transformar o individualismo egoísta natural num individualismo moralmente comprometido? A escola e a escolarização públicas de raiz republicana dão esse contributo, e as garantias necessárias se as políticas públicas aplicarem o programa institucional pensado por este sociólogo.

Neste programa entra, com pleno direito, o princípio de igualdade de oportunidades escolares. De facto, só socializando todas as crianças de acordo com os normativos incluídos no referido programa, é que esta matriz pode exercer sobre a figura dos alunos os efeitos sociais e moralmente esperados.

Sendo apoiado por figuras quase sagradas – a Pátria, a Razão, a Cultura e Identidade Nacionais – a matriz deste programa é presidida por uma vocação universal que mais não é do que transmitir, pela socialização escolar, um conjunto de valores aos alunos, e estes têm a obrigação moral (consentida) de os interiorizar adequadamente, isto é, tem de haver uma relativa correspondência entre condutas trabalhadas segundo os cânones da escola e condutas aplicadas socialmente segundo o padrão de valores social e institucionalmente aceitáveis. Neste sentido, assumir

por inteiro este compromisso é a condição necessária e suficiente para o triunfo do programa institucional da escola, e dessa forma, haver as condições optimizadas para que esta proteja a sociedade de todos os males, particularmente, os males que se destinam à sua destruição.

Apesar do optimismo durkheimiano, com a entrada em cena do referido princípio de justiça escolar, este não deixa de criar tensões e controvérsias públicas, uma vez que os objectivos de educação e da instrução pública não geram unanimidade entre as elites políticas dos diferentes países da Europa, mesmo dentro de cada país. Em muitos destes círculos a expansão da educação pública é uma resposta mais vinculada para o advento do espírito nacionalista e comunitário do que uma resposta para a dinamização do espírito universalista, cosmopolita.

Como afirma Dewey, «na Europa, em particular nos países continentais, a nova ideia da importância da educação para o bem-estar e progresso humano foi captada pelos interesses nacionalistas e utilizada para determinados fins, cujos objectivos sociais eram objectivamente limitados e exclusivos». Indo em sentido oposto, o mesmo autor defende, seguindo a perspectiva defendida por Simmel sobre o conceito de sociedade (Simmel, 1999), que «uma sociedade é democrática quando propicia uma participação de todos os seus membros, em igualdade de circunstâncias, e quando assegura uma readaptação flexível das suas instituições através da interacção das *diferentes formas de vida associativa* (destaque da nossa responsabilidade). Tal sociedade deve ministrar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e no controlo social e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem que se introduzam desordens» (Dewey, 2007: 97).

Para este filósofo pragmatista americano, a grande clivagem dos propósitos educacionais existente em diferentes nações mais desenvolvidas na esfera ocidental do mundo, é aquela que concebe a expansão da educação como instrumento para o desenvolvimento da identidade e cultura nacionais em detrimento daquela que entende a esfera educativa como dispositivo para o desenvolvimento do espírito cosmopolita, universalista, autónomo e criativo. Ao invés do sentido perfilhado pela primeira filosofia educacional em que o projecto educativo visa treinar mais a disciplina do que o desenvolvimento pessoal, a segunda parece ser herdeira da filosofia educacional do século XVIII, «altamente individualista na forma», mas inspirada «num ideal social nobre e generoso: o de uma sociedade organizada que incluísse a humanidade e que contribuisse para a infinita perfeição da espécie humana» (ibidem: 95).

Na verdade, já antes, alguns intelectuais europeus, saídos dos movimentos

políticos e culturais do Renascimento, primeiro, e das Luzes depois, propugnam pela aceleração da expansão da alfabetização e da escolarização com o desiderato humanista e universalista. Isto significa que para alguns círculos das elites educacionais e culturais o lugar da aprendizagem da cultura escrita traz benefícios às comunidades políticas de que todos fazem parte integrante.

Contudo, é com o advento do espírito da democracia que estes apelos se tornam mais intensos e prementes. Como refere Guy Vincent, «se Condorcet fala, de modo diferente de alguns dos seus contemporâneos, ou melhor em oposição a esses, não de “educação nacional”, mas de “instrução pública”, é porque somente esta pode constituir um “povo de soberanos”» (Vincent, 2004: 10).

O julgamento de Condorcet sobre as propriedades da instrução através da escolarização não deixa de ser visto como um acto político. Isto significa que a acção da escola é mais englobante do que a sua vocação restrita de «instituir» uma identidade e uma comunidade nacional ainda ligadas a uma certa concepção de «aritmética política» que vigorava no pensamento económico da Europa do século XVII.

Ao ter como função e finalidade a instrução, a passagem pela escola proporciona a formação de indivíduos soberanos. Por outras palavras, a soberania nacional está intrinsecamente associada ao poder soberano de cada um dos membros da comunidade nacional. Ora o exercício dessa soberania individual é garantida pela instrução pública, pois só esta dota os escolarizados dos dispositivos cognitivos, isto é, racionais para pensar, melhor *judgar*, as «coisas públicas» e as «causas públicas», que geram ou são produto de controvérsias.

Mesmo o reconhecimento da obediência, acto público que faz a mediação entre a ordem, as hierarquias e o exercício dos poderes, quer no plano do governo de si, quer no plano do governo da comunidade, deve ser, segundo Condorcet, comandada pela razão. Por outras palavras, a escola e a sua instrução pública são vistas, por este pensador, como o local e os meios para a realização de exercícios que visam contribuir para a gestação de juízos autónomos. Pensar com a utilização da razão é produzir um julgamento de razoabilidade, juízos que devem propender para a recusa de todos os poderes arbitrários, sejam quais forem as suas fontes (*ibidem*: 117).

E o mais interessante é notar que esta sua posição não suscita a unanimidade entre os pensadores da época, e, posteriormente, em pensadores como Durkheim. Contrariando a tese de que não há discussão pública neste período histórico, Vincent afirma (utilizando trabalhos de outros historiadores franceses da educação) que tal como acontece hoje o debate político sobre a escola e a escolarização oscila

entre as defesas de uma instituição estatal dependente do «livre jogo (e portanto desigualitário) dos interesses particulares, e a concepção republicana do Estado, que implica para a escola, ou melhor para a instrução pública, uma função política primordial: tornar possível a constituição de um espaço público e fazer de todos os membros da sociedade (política) um cidadão» (*ibidem*: 11).

Mais do que opor a escola liberal à escola republicana, o mais importante é o de atribuir à educação e à instrução a centralidade política merecida, e, por causa disso, sublinhar a tese de que a escolarização como instrução pública continua a ser uma causa do Estado. Independentemente de se conceber o mercado como um espaço não político, isto é, um espaço organizado e comandado por regras mercantis cujas lógicas escapam às regras e lógicas que enformam a «sociedade civil» e a sua comunidade política, a tese anterior – a de que a instrução pública é um assunto do Estado – assume relevo justamente porque a escola é um local onde crianças e jovens aprendem a *julgar* de uma determinada maneira, podem «reflectir as suas experiências, as suas múltiplas aprendizagens, o local onde (eles) se constrói (em) como cidadão (s)» (*ibidem*: 14).

Assim, e ainda segundo Vincent, as discussões à volta dos limites ou dos benefícios das políticas de descentralização, agora em curso, são mais interessantes se focalizadas nas suas aplicações em relação à forma como os actores políticos do Estado Central e Local interpretam as funções e finalidades do espaço escolar e da instrução pública. Assim o espaço escolar, a escolarização e a instrução pública só continuam a cumprir o seu desiderato democrático se os professores não deixarem de realizar com os seus alunos todos os exercícios que visem o treino do julgamento cívico. É através da consumação destes «investimentos de forma» (Thévenot, 1986), (Resende, 2009), que a Escola e o Estado garantem a formação de cidadãos autónomos, críticos, isto é, treinados para julgar as relações complexas entre a forma escolar, a divisão do trabalho e as formas políticas propostas pelas forças políticas em competição.

A escolarização no espaço público: escrutinar o modelo da «forma escolar moderna» e os modos de envolvimento da acção dos indivíduos críticos

Investir nesta forma de conceber o espaço escolar e as suas actividades – das lectivas às não lectivas – não alcança o unanimismo nos diferentes colectivos de actores. A ausência de acordo nesta matéria transporta implicações analíticas interessantes à Sociologia quando esta intenta olhar para os seus múltiplos cenários. E se o olhar for acompanhado por uma certa espessura temporal verificam-se ali

persistências e mudanças ancoradas que são justificadas pelos actores através do recurso a diversas fontes normativas, ora gerais, ora localizadas.

Contudo, estes desacordos reforçam a tese das fortes relações entre os sentidos historicamente assumidos «pelos formas escolares modernas» (Vincent, 1994) e as clivagens existentes entre os propósitos políticos atribuídos às esferas públicas da educação e instrução. Isto significa que as formas detidas pela escolarização pública moderna ao longo da sua história são o resultado de múltiplas composições de objectivos adoptados pelas políticas públicas educacionais. Ora esta diversidade de objectivos educacionais liga-se por sua vez a diferentes princípios que são regidos por justificações gerais presididos por distintas «*economias de grandeza*» que enformam a educação e a instrução públicas.

Já em estudos anteriores esta questão é levantada a propósito das reflexões sociológicas realizadas sobre as formas de julgamento produzidas pelos docentes portugueses sobre a sua própria «profissão» (Resende, 2003). Estes juízos não são despropositados, pois a sua razoabilidade é justamente encaixada nas suas percepções sobre a escola e a escolarização como *bens* que não podem estar desligados dos regimes de acção onde os críticos se movem, quer quando qualificam os seus pares em «bons» ou «maus» profissionais, quer quando qualificam os políticos e as políticas públicas de educação, como «boas» ou «más» políticas.

A composição plural de âncoras normativas que animam as suas justificações públicas (Boltanski, Thévenot, 1991), (Thévenot, 2006) quando são convidados e/ou confrontados a se pronunciarem sobre as múltiplas controvérsias que se atravessam na sua vida diária como profissionais de ensino e nas dinâmicas escolares mais globais, mostra que apesar da ausência de acordo, «as formas escolares» desenhadas por estes e que suportam, quer os seus ideais, quer as suas práticas pedagógicas que visam as aprendizagens dos alunos, são matéria pública e, por isso, estão inseridas nas «ordens de reconhecimento» (Ferry, 1991) político da sua actividade profissional.

Para além da «configuração» (Elias, 1980) política e ideológica do regime político, os professores, individualmente ou nos seus colectivos, pronunciam-se sobre os problemas ligados à Educação como *Bem Comum* a partir de diferentes tópicos. Esses tópicos são relevantes para estes profissionais porque os levam a assumir uma dada posição fundamentada num julgamento justificado. Aliás, as suas justificações só são válidas, e validadas pelos «outros», se estas se apresentam publicamente suportadas por princípios gerais e não particulares.

Neste sentido, cada um dos julgamentos fundamentados está assente ora em normativos gerais, ora em outras razões morais adstritas a ocorrências mais

concretas. Os primeiros envolvem os docentes em regimes de acção sobre a justiça escolar. Neste caso a Educação e a Instrução são encaradas como Bens Comuns.

Os segundos envolvem os professores em regimes de acção em plano, ou eventualmente, em regimes de acção familiares. Nestes casos aqueles mesmos bens são concebidos como *Bens em Si* (Dodier, 2005), (Resende, 2007).

A Educação e a Instrução são bens que ajudam a dignificar a sua vida profissional, servindo-lhes como instrumentos para conceber o seu projecto profissional, quer no âmbito das suas actividades escolares, quer no âmbito das suas actividades como cidadãos. Ou então estes bens são meios destinados à protecção dos mais novos, e a escola é vista por uns e por outros como um espaço onde é possível trocar cumplicidades, apresentar dúvidas, problemas e angústias de natureza pessoal.

No entanto, os temas sujeitos à crítica pelas controvérsias que levantam e decorrentes das interacções que os docentes desenvolvem com os políticos, os pais e encarregados de educação, os *media*, ou outros colectivos, estão sempre conectados com as suas actividades profissionais. E é a partir dos juízos formulados sobre o seu mandato e licença outorgados pelo Estado, que estes profissionais se pronunciam sobre a natureza política do acto educativo.

Não obstante a natureza estrutural da referida postura crítica, a relevância dos tópicos, das justificações associadas a estes, das deslocações que fazem da Educação à Instrução como *Bem Comum* ou como *Bem em Si* (ou vice-versa), dependem das circunstâncias, dos cenários e dos seus enquadramentos. Assim, as proximidades e/ou afastamentos das gramáticas ideológicas existentes em cada uma das conjunturas por parte de cada um dos profissionais de Ensino, produzem interpretações variadas e fazem-nos deslocar nos diferentes regimes assinalados.

Em cada um deles os profissionais compõem as suas justificações de acordo com os enquadramentos situacionais onde se movem, não perdendo de vista as interacções tecidas com outros protagonistas do acto educativo. Em algumas destas interacções as respostas às controvérsias fazem-nos espoletar justificações integradas em algumas das *cités* disponíveis como dispositivos usados na defesa das suas posições, e, simultaneamente utilizam outras justificações ligadas às mesmas ou a outras *cités* com o propósito de desferir críticas dirigidas a pontos de vista com os quais estão em profundo desacordo.

Quando a discussão se desloca do regime de acção sobre a justiça escolar para o regime de acção em plano as justificações afastam-se das normatividades que se elevam na sua generalidade, envolvendo terceiros, situando-se agora a um outro nível completamente distinto. Tal como o anterior, este regime de acção

requer actos de linguagem justificativa, mas estes são agora utilizados nas comunicações contratuais, interpessoais ou intersubjectivas, não deixando, contudo, de assumir contornos políticos (Thévenot, 2006, 2007).

As intervenções dos pais, em casa ou na escola, sobre o futuro escolar dos seus filhos, o recurso aos serviços de orientação vocacional, sugerida pelos encarregados de educação ou pelos professores (e eventualmente, com menor frequência pelos alunos), as inquietações dos adolescentes e dos jovens em relação à escolha dos seus cursos, as denúncias tornadas públicas sobre a sobrecarga de trabalho nas escolas que não permitem aos docentes uma dedicação mais vinculada na organização das aulas e das avaliações, as críticas endereçadas ao Estado pela falta de condições de trabalho ou de acções de formação contínua, são exemplos, entre outros, para os docentes críticos, dos regimes de envolvimento em plano. Os primeiros exemplos publicitam as tensões entre professores e pais sobre os projectos de vida dos alunos e filhos. Os segundos exemplos explicitam as tensões entre o Ministério de Educação e a classe, naquilo em que as medidas tomadas pela tutela interferem ou dificultam o desenvolvimento em plano do projecto profissional de cada docente.

Entre outros dispositivos os actores comprometidos neste tipo de regime de envolvimento na acção podem recorrer à esfera jurídica para fazer valer os seus direitos ou para denunciarem obstáculos de diversa ordem que impedem, de acordo com a sua convicção a realização do seu projecto de vida «imaginado». Neste sentido, a utilização do direito é aqui visto como um ingrediente que confere a este regime de acção uma dada configuração política.

Todos na escola, eis o princípio político que enforma na *citê política* o investimento na «forma escolar» moderna: desajustamentos, controvérsias e críticas aos processos de escolarização

Escolarizar e categorizar: constituir dispositivos para a entrada na *citê política*

Mesmo que tardiamente, como acontece em Portugal, o Estado moderno assume a escolarização como um dos tópicos centrais das suas políticas públicas. E as actividades que compõem o acto de escolarizar as populações de um determinado território administrativo e político, aparecem como um trabalho autónomo, nas suas funções e finalidades, relativamente ao trabalho de alfabetizar. Por outras palavras, a escolarização é vista pelas elites políticas como um «investimento de forma» (Thévenot, 1986), (Resende, 2009) que ultrapassa as

funções categoriais exercidas pela alfabetização inicial.

Na verdade, o trabalho de categorização, não obstante as perplexidades, desacordos ou mesmo conflitos que suscita nos actores sujeitos às classificações estatais, não deixa de ser um dispositivo que garante à acção do Estado uma determinada estabilidade. Contudo, como mostram as análises sociológicas simmelianas e interaccionistas, este exercício ultrapassa os enquadramentos definidos pelo Estado e garantidos pelo direito, alimentando também as interconexões movidas pelos actores face-a-face ou em actos comunicacionais à distância (Simmel, 1999), (Gouldner, Gouldner, 1963), (Goffman, 1988, 1991). Também aqui se nota uma relativa estabilidade nas formas de categorização estabelecidas pelos actores, pois muitas das suas designações transportam para estas situações as suas significações instituídas.

Porém, na primeira ou na segunda figuração (Elias, 1980) não é despropositado defender a hipótese da precaridade da estabilidade formal e de conteúdo assumida pelas taxionomias categoriais definidas pelos corpos estatais e atribuídas pelos actores (Desrosières, Thévenot, 1988). Relegar algumas categorias para zonas de penumbra, ou mesmo periféricas, os processos de reclassificação ou a construção de novas atribuições, são exemplos que mostram o carácter precário, ambivalente ou mesmo redutor deste trabalho de classificação categorial (Bauman, 2007).

Seja qual for o efeito do trabalho de constituir categorias, o que se nota nas sociedades modernas é que os actores quando se confrontam com os sentidos delas decorrentes e que não os engrandece em determinadas ocorrências, não deixam de as questionar. Os lugares onde se trabalham as convenções que lhes dão visibilidade pública são os espaços onde este trabalho crítico assume a sua expressão política.

No entanto, e apesar das fragilidades apontadas ou das críticas a que estão sujeitas, as categorias como resultado de um trabalho político significativo não desaparece das gramáticas situacionais, formais e informais. O suporte dado pelo grafismo a este trabalho – escrito, numérico ou pelo traço – mas também o recurso à «maquinaria cultural» providenciada pela jurisdição (Abbott, 1988), são dispositivos, entre outros, que mostram a sua centralidade na modernidade política, contribuindo para dar aos actores escolarizados outras capacidades de exploração e de ajustamento.

Estas capacidades expressam-se mais em termos externos, através dos regimes de envolvimento da acção, do que por processos de interiorização como acontece quando a memória dos actores se deposita no espaço atestando a utilização rotineira (mas não mecânica) das categorias socialmente disponíveis (Breviglieri, 2004: 22). Tal

como acontece nos locais de trabalho, a racionalidade prática apreendida pelos actores, mobilizando os recursos que os dispositivos categoriais lhes proporcionam, a sua utilização na cité política está dependente do enquadramento das situações onde ocorrem os confrontos, as controvérsias e os desajustamentos que interferem nas suas expectativas, nas suas aspirações e nas suas demandas.

Neste sentido, a actividade escolar apresenta aspectos positivos, entre os quais se destaca o reconhecimento da importância das categorias escolares, e mais tarde, das categorias sociais. Assim, as experiências escolares têm uma importância crescente nas sociedades modernas, uma vez que tornam possível o reconhecimento da parte dos escolarizados de ocorrências onde a estima social está presente, ou acontecimentos em que o desdém e a indiferença ganham terreno.

As relações entre grandezas diferentes – professores e alunos – estabelecidas em distintos contextos conferem a possibilidade de uns e de outros reconhecerem a existência ou não inexistência de valores de medida do seu mérito ou do seu demérito como pessoas, concebidas dentro ou fora do seu ofício (de professor e de aluno). Os usos sociais de categorias na escola traduzem e até enquadram estas situações e experiências, favorecendo uma certa aprendizagem política, importante para a participação no espaço público mais abrangente.

Escolarizar e categorizar: a crescente procura do *bem educativo* escolar como reconhecimento dos benefícios escolares?

Não obstante a lentidão do impacto do trabalho de alfabetizar e de escolarizar as famílias portuguesas (Candeias, 2001, 2004), (Almeida, Vieira, 2006), nomeadamente, nas famílias de classe tradicionalmente afastadas das práticas culturais assentes na cultura da escrita, o Estado português não deixa de intervir neste domínio. A história da educação mostra bem as dificuldades de penetração da alfabetização e da escolarização no País.

As resistências são muitas e as suas fontes são diversas. Tanto podemos apontar os contextos laborais (incluídos os escolares), como os contextos familiares (excluindo os casos dos agregados familiares escolarizados e que utilizam frequentemente a escrita e a leitura) como pouco propensos na dignificação prática da leitura e da escrita (Pinto, 2007), (Resende, 1997). Sem ambientes estimulantes para o desenvolvimento das capacidades da leitura, da escrita e do cálculo, muitas gerações de portugueses contactam tenuemente com este dispositivo, ou nunca têm a oportunidade de aprender o alfabeto.

A difícil conexão entre as actividades escolares, particularmente, os

trabalhos associados às aprendizagens cognitivas e ao desenvolvimento da inquietação produzida pela curiosidade relativamente ao conhecimento produzido e reproduzido por esta instituição, acompanha as ambivalências políticas assumidas pelas elites políticas desde a Monarquia Constitucional na segunda metade do século XIX. Na verdade, a retórica política sobrepõem-se à sua prática concreta e, nesse sentido, muitas medidas tomadas por diferentes governos em diferentes «formas de governação» garantidas constitucionalmente (monarquia, república, ditadura e democracia) são puramente esquecidas ou são concretizadas muito tardiamente e sob pressão da contestação, com maior ou menor visibilidade (Carvalho, 1986), (Almeida, Vieira, 2006), (Resende, 2003, 2007).

No entanto, e apesar dos obstáculos apontados, os ritmos históricos da escolarização variam, não deixando de acompanhar os sinais do tempo. Assim, entre a segunda metade dos anos 50 e nas duas décadas seguintes, assiste-se no País a um impulso na oferta e procura escolares. É o contexto histórico denominado por Sérgio Grácio como o período da procura encantada da escolarização e dos seus benefícios, nomeadamente no domínio de uma certa optimização, quer na entrada no mundo do trabalho, quer nas recompensas, materiais e simbólicas, ali obtidas.

A delimitação desse período histórico decorre de dois factores que concorrem mutuamente na dinamização mais acelerada das dinâmicas escolares. De um lado, há um esforço voluntário do Estado no fomento de infra-estruturas que visam o crescimento económico, não obstante o seu impacto assimétrico nas diferentes regiões do País. Do outro lado, nota-se a expansão de diferentes fracções das classes médias urbanas, mas também o reconhecimento, noutros círculos sociais, como acontece no operariado, dos previsíveis benefícios trazidos pela escolarização.

Como nota Grácio, e pese embora o carácter mitigado das recompensas escolares obtidas pelos alunos e alunas das escolas técnicas (sobretudo naquelas que se encontram localizadas nas cidades mais afastadas das zonas industriais), a escolarização ali realizada não deixa de impulsionar processos de ascensão social, em particular para aqueles e aquelas «que estavam em situação de imobilidade social por duas gerações», garantindo aos outros «um prudente investimento de consolidação das posições alcançadas para os que, à segunda geração, já haviam ascendido socialmente» (Grácio, 1986: 88). Tão interessante quanto à questão acima referida, e sem lhe retirar a importância que esta tem na vida dos escolarizados, convém também sublinhar outro benefício mais difuso que traz a escolarização e que o próprio autor não negligencia nas suas reflexões, dando-lhe contudo um enfoque mais lateral.

Referimo-nos aos efeitos que a ambiência escolar produz na subida das

aspirações escolares dos discentes, mesmo quando estas objectivamente acabam por não se concretizar, pois muitos abandonam precocemente a escola. Assim, a unificação do ciclo unificado cria um outro ambiente convivencial entre alunos de origens de classe distintas, proporcionando a todos um mesmo contacto com áreas disciplinares que são depois exploradas com intensidades diferentes nos dois itinerários seguintes: a escola técnica e o liceu.

Esta passagem no ciclo preparatório unificado torna possível uma troca de experiências entre alunos que têm histórias de vida diferentes. Apesar de esta experiência escolar comum não contribuir para alterar em absoluto, quer as futuras trajectórias escolares, quer as trajectórias sociais subsequentes, em particular as dos filhos oriundos dos agregados familiares com um contacto mais distante com «as culturas escolares», a passagem, mesmo que reduzida no tempo, por uma escolarização comum deixa marcas expressas nos «futuros» mais ou menos abertos de todos os alunos (Dubet, Martucceli, 1996), (Barrère, Martuccelli, 2000), (Rayou, 2000), dando igualmente um contributo significativo para a realização de si, encarada aqui como expressão de uma busca de estima social (Honneth, 2008b).

Contudo, para além do efeito destas experiências escolares nos futuros das gerações mais novas – inclusão ou exclusão da escolarização – não há dúvidas que o ambiente nos anos sessenta e setenta, ainda em plena ditadura, começa a alterar a perspectiva política sobre a escola e a escolarização. Sob a pressão de organismos internacionais, mas também para responder às inquietações de uma nova geração de políticos e de técnicos, que conquistam lugares por terem beneficiado de uma escolarização mais longa, sem deixarmos de incluir também as subidas do número de matriculados, o Estado português vê-se confrontado em fazer alterações de fundo no sistema escolar (Resende, 2003).

Escolarizar e categorizar: tensões e críticas na implementação do princípio político da igualdade de oportunidades escolares

A entrada em cena do jovem ministro Veiga Simão nos finais dos anos 60 é a demonstração do voluntarismo do Estado na educação, já objectivado pela acção de anteriores ministros que adoptam medidas que visam a expansão do sistema de ensino e o prolongamento da escolaridade. Contudo, a acção política de Veiga Simão, mais retórica do que concreta, sobressai relativamente à acção dos outros ministros, uma vez que ele pretende reformar profundamente a arquitectura da escolarização, quer do ponto de vista sistémico, quer do ponto de vista curricular, bem como do ponto de vista normativo ao introduzir, nas declarações políticas, o

princípio da igualdade de oportunidades escolares (*ibidem*).

A inclusão deste princípio orientador das políticas públicas em educação, não obstante as controvérsias públicas suscitadas, tanto pelas resistências de alguns correligionários do regime ditatorial como pela suspeição crítica veiculada pelos seus opositores, sublinha o reconhecimento do ministério de que nem todos os indivíduos em idade escolar têm acesso à escola (nos seus diferentes ciclos) e que esta acaba por não ter a possibilidade de descobrir alunos com potencialidades, uma vez que por razões económicas são obrigados a abandonar precocemente a escolarização. Ressalva-se que por motivos ideológicos o alargamento do acesso à escola é presidido pelos princípios inseridos na *cité* industrial, nomeadamente, a defesa da tese da eficiência e do mérito, os mais importantes fundamentos, quer para seleccionar os melhores alunos, quer melhorar a organização do sistema escolar.

Há ainda nessa altura a convicção, entre políticos e técnicos, de que o investimento na escolarização proporciona crescimento e desenvolvimento da economia. Ora a sociedade portuguesa apresenta índices elevados de analfabetismo e de incumprimento da escolaridade obrigatória de apenas 4 anos. Este desenho estatístico faz com que o País se assemelhe mais a países com um forte subdesenvolvimento e se afaste cada vez mais dos países mais desenvolvidos da Europa, dos Estados Unidos e do Japão.

A estas perspectivas ideológicas e políticas que tentam condensar as críticas dirigidas aos Estados que não investem convenientemente na educação, sobretudo aqueles que receiam que tal investimento proporcione o desmoronamento da ditadura, aparecem outras análises, agora do lado da ciência sociológica, que mostram com propriedade que a escolarização, ao contrário da crença nascida nos finais do século XIX, em vez de garantir níveis crescentes de mobilidade escolar e social, transforma as desigualdades escolares em desigualdades sociais (Baudelot, Establet, 1971), (Bourdieu, 1970, 1985), (Boudon, 1973), (Bowles, Gintis, 1976), (Cherkaoui, 1979), (Randall, 1979), (Grignon, 1971). Por outras palavras, as actividades escolares que visam a transmissão dos conhecimentos – o trabalho e as relações pedagógicas – em vez de contribuir para transformar as aspirações subjectivas em oportunidades objectivas de ascensão social, contribuem para o desenvolvimento da selecção escolar e social dos alunos, garantindo o sucesso integral – escolar, profissional e pessoal – aos discentes que já são dotados de um elevado volume de capital herdado da sua família (Bourdieu, 1970).

Neste sentido, existem relações de proximidade, e de alguma cumplicidade, entre a actividade escolar e os resultados que esta torna possível aos seus utilizadores, tendo em conta as suas origens sociais de classe. Não obstante existirem diferenças

analíticas nas abordagens produzidas pela Sociologia da Educação nos anos 60 e 70, há um tema que aparece com frequência nestes trabalhos.

A escola é uma instituição que só mitigadamente possibilita a generalização da mobilidade social a todos os alunos matriculados. A principal marca da sua actuação é gerar com persistência níveis acentuados de desigualdade social, quer através do abandono escolar, quer através do insucesso escolar.

Mesmo quando os olhares sociológicos se deslocam para o interior das escolas com o propósito de realizarem um trabalho «anatômico» sobre o «currículo escondido», aquilo que realmente procuram nas investigações levadas a cabo nestas abordagens são as razões microsociológicas e situadas que conduzem os professores, no seu trabalho pedagógico nas salas de aula, a promoverem ao sucesso escolar os já bem sucedidos socialmente, e a condenarem ao insucesso escolar os alunos já menos bem sucedidos socialmente. Na verdade, nas salas de aula as relações pedagógicas entre alunos e professores não são transparentes e inócuas (Karabel, Halsey, (1977)).

As modalidades de incentivo às aprendizagens são selectivas. Os «actos de linguagem» desenvolvidos nestes cenários são fortemente codificados, e, por isso, nem todos estão na posse dos instrumentos gramaticais que lhes garantam uma descodificação adequada e correcta das mensagens pedagógicas (no seu sentido mais amplo) transmitidas pelos docentes nas suas aulas (Bernstein, 1975).

Por essas razões a organização curricular favorece os já favorecidos e não democratiza o acesso ao conhecimento. Por outro lado, o desenho dos trajectos escolares acentua aquelas desigualdades.

Chegam aos itinerários escolares socialmente mais valorizados os alunos que herdam da família a designada cultura escolar sólida. Contrariamente, os alunos menos qualificados pela escola, já deserdados da cultura escolar nas suas famílias de origem, dirigem-se aos itinerários escolares menos valorizados (Cruzeiro, Antunes, 1976, 1977).

Todos estes modos de operar as desigualdades sociais nas escolas têm incidências nos destinos sociais dos alunos escolarizados. Os mais bem sucedidos cumprem uma escolaridade mais prolongada e obtêm diplomas valorizados. Inversamente, os outros, ou não chegam ao fim da escolaridade obrigatória, ou percorrem uma formação técnica menos prolongada e com menos valor no mercado dos diplomas. Assim, estas análises mostram haver uma relativa osmose entre a lógica de funcionamento dos mercados dos diplomas escolares e a lógica assente no mercado dos postos de trabalho.

Alguns destes trabalhos científicos fazem eco em Portugal e são difundidos,

quer pela imprensa, quer pelas revistas científicas, em particular, a revista *Análise Social* (Resende, 2003), (Almeida, Vieira, 2006). Por outro lado, ensaiam-se em Portugal estudos com os mesmos propósitos (Ângelo, 1975), (Cruzeiro, Antunes, 1978). Fica também demonstrado que o sistema escolar português, quer ao nível do ensino secundário, quer ao nível do ensino superior universitário, produz, tal como os outros sistemas de ensino estrangeiros analisados, o mesmo tipo de desigualdade social e escolar (Nunes, 2000), (Vieira, 2003), e em síntese, «fabrica», tal como os outros, as mesmas «patologias sociais» (Honneth, 2008b), nomeadamente, uma distribuição deficitária aos seus utilizadores dos benefícios da racionalidade crítica.

Escolarizar e categorizar: do mito da igualdade escolar ao fundamento da escolarização como objecto político

Seguindo aquela orientação geral a escola portuguesa tem sido estudada muito frequentemente, desde os anos 70, a partir do tópico das desigualdades de acesso e de sucesso escolar. Esta opção científica é legítima, mas tem um fundo político, uma vez que a sua acção tem sido escrutinada publicamente, impulsionada por uma dada antropologia realizada pelas Ciências Sociais e de Educação nacionais sobre as funções e finalidades dos sistemas educativos modernos.

Na verdade, as funções e finalidades adstritas à escola pela modernidade política têm estado a ser questionadas permanentemente pelos políticos, técnicos, cientistas e outros cidadãos que dela fazem parte. O lado regulador da escola moderna tem-se apresentado como um obstáculo relativamente às promessas produzidas pelo Estado sobre a escolarização que este tem estado a promover há mais de um século. Uma das bandeiras da modernidade educativa, na esteira da modernidade política, tem sido justamente recolocar constantemente no espaço de discussão pública a questão da avaliação da escola, no que toca o cumprimento ou não da universalização do acesso aos «bens culturais» por ela difundidos, assentes num uso adequado da racionalidade crítica ali trabalhada de modo conveniente.

Neste sentido, compete também à Sociologia como Ciência Social avaliar se o sistema escolar tem sido permeável às medidas políticas que têm em vista contribuir para democratizar não só o acesso à escola, mas também a redução das reprovações escolares, nomeadamente no contingente de alunos oriundos das famílias que não têm tido, ao longo de sucessivas gerações, contactos próximos com o universo escolar. Aliás, ao longo do recente processo democrático no País, as elites políticas e técnicas solicitam com frequência pareceres e estudos com o propósito de medir a grandeza numérica da desigualdade escolar, mas também os obstáculos que ainda

persistem na escola e que não têm permitido acelerar a democratização escolar.

É possível então salientar com alguma segurança que a questão das desigualdades escolares e sociais «fabricadas» pela escolarização na escola é uma das frequentes controvérsias públicas quando são apreciadas e qualificadas as políticas públicas no domínio da Educação. Ora, e ao contrário do que almejam alguns porta-vozes da «classe política» ou alguns especialistas e técnicos de educação, não é fácil chegar-se a um acordo (ou a um pacto de regime) sobre as funções e finalidades da escolarização na escola.

Os recentes debates públicos sobre a qualidade e a massificação escolares, sobre os processos de interculturalidade ou multiculturalidade inscritos na composição estudantil e as suas incidências nas questões do aproveitamento, indisciplina e violência escolar; mas também sobre o estatuto e a carreira dos professores, o estatuto do aluno, a nova arquitectura jurídica que enforma a gestão e a administração dos estabelecimentos de ensino e dos agrupamentos escolares no âmbito das medidas políticas que visam a descentralização e a autonomia da escola, mostram distintos julgamentos produzidos por diferentes colectivos de actores sobre as orientações normativas e morais ligadas aos ideais políticos e ideológicos que têm estado a suportar a (re)configuração da modernidade educativa.

A adjectivação política habitualmente associada às grandezas que a «forma escolar moderna» reconhece ao qualificar os seres que por lá passam durante um determinado período da sua vida, é um sinal seguro de que o fenómeno da escolarização provoca polémicas acesas, suscitando dos actores que nelas intervêm justificações distintas (separadamente ou em composições diversas). As referências à falta de qualidade das aprendizagens; à inexistência de equidade nas avaliações; ao tratamento desigual que são votadas as escolas do interior relativamente às escolas dos grandes centros urbanos situados no litoral português, são alguns exemplos das qualificações mencionadas naqueles «actos de linguagem».

A mobilização dos actores faz-se porque a escola é muitas vezes apontada como uma instituição «injusta». O mais interessante é verificar que a mencionada «injustiça» cometida na escola pela escolarização é justificada com o apoio de uma ampla paleta de princípios normativos, não produzindo nas querelas e nas disputas avançadas o acordo desejado. De acordo com as características dos cenários e das situações escolares descritas pelos actores – de dentro ou de fora da escola, individualmente ou em representação de colectivos – assim são indicados os princípios normativos que orientam as suas posturas críticas sobre as injustiças praticadas dentro e fora da escola.

Mais importante do que localizar o território de onde partem as críticas – se

dos contextos eminentemente escolares ou de outros locais fora da escola – o mais decisivo é verificar as suas ligações ao «fenómeno» educativo e instrutivo. São estas conexões que dão força às críticas e às justificações dadas pelos actores que se mostram comprometidos com as disputas em curso.

Por outro lado, a diversidade dos princípios normativos inscritos nas justificações atribuídas torna possível a identificação dos regimes de acção de envolvimento com os quais os actores mais se implicam na defesa das suas posições. Na verdade, as críticas endereçadas à escola ou à escolarização são feitas porque os actores estão preocupados com o facto de esta instituição não estar a desempenhar convenientemente as funções e finalidades social e politicamente esperadas.

Em vez de qualificar com justiça os seres que mantêm uma estreita ligação com a escola, o produto do trabalho de «investimento de forma» escolar (Resende, 2009) é, de acordo com estas vozes críticas, exactamente o oposto. Apoiados em princípios normativos gerais (e que permitem estabelecer equivalências), ou munidos de outros princípios normativos não gerais (em plano ou de maior proximidade) as críticas referem que a escola ou desqualifica os seres descontentes, não lhe reconhecendo as suas grandezas ou a estima social, ou não proporciona um ambiente favorável ao desenvolvimento dos «projectos escolares», nem à protecção que é devida aos seres mais pequenos.

A permanente insatisfação revelada sobre o trabalho e/ou ambientes escolares, ou ainda sobre as condições sociais que prejudicam o bom aproveitamento esperado, bem como a pacificação e a elevação das condutas nos estabelecimentos de ensino, acabam por contribuir para conectar o tema das desigualdades escolares com o tema das experiências vividas na escola. Este tem sido um novo desafio colocado à Sociologia da Educação. Na verdade, estas transformações parecem estar a fazer despontar outros princípios normativos para garantir a ordem escolar que antes é mantida pela autoridade exercida por uma hierarquia vertical.

A escola entre dois mundos? Da ordem escolar baseada na verticalidade das relações à ordem escolar baseada na horizontalidade das relações

A promessa da modernidade educativa e os seus obstáculos

Como vimos anteriormente os actores munidos de dispositivos ideológicos e técnicos promovidos pela modernidade política e educativa acentuam a centralidade da educação e da instrução como *Bens Comuns* (Boltanski, Thévenot, 1991) e *Bens em Si* (Dodier, 2005), (Resende, 2007). Dar ênfase a estes bens é dar-lhes uma

proeminência política, isto é, é deslocar estas questões para o centro do debate político.

Assim, todas as oportunidades são vistas pelos actores comprometidos com as grandezas distribuídas pela escola, como momentos ideais para dissecar os seus problemas, desenvolver as críticas a propósito das controvérsias suscitadas pelas dinâmicas escolares, estabelecer acordos momentâneos e precários, confrontar ideais e convicções distintas ou opostas sobre a arquitectura orgânica e curricular do sistema escolar, etc. Ora a publicitação das desigualdades sociais e escolares decorrentes do trabalho e das relações pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula chama a atenção para as dificuldades em pôr em prática o princípio de igualdade de oportunidades escolares mobilizado por políticos, técnicos e cientistas.

Sendo descrito pelos políticos como o princípio político que contribui para reduzir as desigualdades de acesso à escola, os estudos sociológicos entretanto realizados (anos 60 e 70) mostram os limites dos seus propósitos. Na verdade, os dados quantitativos demonstram que nem todos os alunos, em idade escolar, cumprem a escolaridade declarada pelo Estado como obrigatória, bem como mostram que os resultados escolares variam de acordo com as relações comprometidas estabelecidas pelas famílias com os universos escolares, segundo as origens de classe e de género.

Estudos posteriores deslocam a questão das desigualdades entre famílias e escola para as assimetrias produzidas no interior dos processos de escolarização. Os itinerários escolares oferecidos pelo Estado não são escolhidos na mesma proporção por todos; os mais munidos inscrevem-se em percursos mais prolongados, ao invés, os que são qualificados pela escola como os mais vulneráveis escolhem, tendencialmente, itinerários de formação mais curtos e avançam mais precocemente para o mercado de trabalho.

Neste sentido, estes estudos salientam o incumprimento de uma das mais notáveis promessas da modernidade política e educativa. Na verdade, esta promessa educativa criada pelos seus defensores com a convicção moral depositada nos efeitos «igualitários» produzidos pela escolarização é posta à prova pelos resultados escolares publicitados, mostrando as limitações deste princípio orientador das políticas públicas, bem como a identificação dos seus principais obstáculos.

Em vez de resultar na generalização a todos os cidadãos do acesso a estes bens, independentemente das suas situações de classe, a aplicação deste princípio pelo Estado revela, pelos estudos e pelas críticas por eles suscitadas, os seus obstáculos, pois as dinâmicas escolares actuam com relativa autonomia não se deixando encerrar, de maneira automática e inaugural, nos seus pressupostos, por melhores que sejam os seus propósitos. Contudo, e apesar dos obstáculos, a democratização escolar

está em curso e já com alguns resultados, entre os quais é possível mencionar o crescimento dos níveis de escolarização das gerações mais novas relativamente às gerações mais velhas.

Contudo, e não obstante esta melhoria no acesso e permanência mais prolongada na escola, esta promessa não se encontra totalmente cumprida. Ora, a conservação de desigualdades escolares requer estudos mais aprofundados para além da sua identificação como «*questão social*».

Não há dúvidas de que os políticos e os técnicos, particularmente aqueles que trabalham mais directamente no estabelecimento das medidas políticas ligadas a esta actividade estatal, são alertados por diversos meios do incumprimento desta promessa. Tal incumprimento tem uma relativa incidência na distribuição desigual do uso social equitativo da racionalidade crítica que a escolarização tem a obrigação de trabalhar em conjunto com todos os escolarizados, independentemente do seu estado social. Assim, este resultado diagnosticado como permanente, mesmo nos países mais desenvolvidos, assume um determinado significado político.

Do nosso ponto de vista, esse significado obriga a deslocação do olhar da questão das desigualdades escolares para o trabalho político realizado por todos os actores, individuais e colectivos, sobre os *bens da educação e da instrução*. Seguindo este raciocínio este olhar sociológico inclina-se a dar maior centralidade às tensões significativas que se operam nesta esfera de distribuição de bens.

Da nossa parte isto significa que as medidas políticas tomadas ao longo da história da escolarização visando a concretizando daquele princípio de abrir mais oportunidades escolares, acabam por mostrar, não a sua falência como princípio de justiça escolar, mas as tensões políticas que ele suscita justamente porque a sua distribuição não é absolutamente equitativa. Assim, é bem possível verificar, como demonstram estudos já realizados (Resende, 2003, 2009), que circulam nos territórios políticos, técnicos, científicos e escolares concepções diferentes não só sobre aquilo que a escola deve ou não fazer aos seus utilizadores, mas também sobre os meios e instrumentos mais indicados para tornar a instituição escolar mais justa.

Contudo a generalização do debate público sobre os obstáculos havidos no cumprimento deste princípio não se esgota nesta temática, não obstante a sua importância. Aliás a revelação destes problemas aparece a par de outros desafios problemáticos levantados pela massificação escolar.

A promessa da massificação escolar e os seus obstáculos: a questão da ordem escolar

A massificação escolar é um sinal dos tempos políticos que aparece na agenda política nas últimas décadas do século XX e que transita para o século XXI. Não há plano governamental, independentemente das orientações ideológicas, que não promova a escolarização como um *bem público*.

Investir na educação é investir no futuro. Proporcionar a todos um contacto o mais prolongado possível com as actividades escolares é um benefício para todos, incluindo as gerações que já não estão na escola.

E mesmo a estes o Estado não se esquece de lembrar que é bom e útil regressar à escola. As medidas políticas tomadas no seguimento da declaração política a nível europeu de que o princípio de uma formação ao longo da vida é fundamental para um melhor ajustamento entre a mão-de-obra e os desafios económicos, demonstram a centralidade da escola como uma instituição destinada à massa, e não a grupos específicos.

Assim, esta massificação faz sobressair a entrada e a permanência na escola de um maior número de alunos de contingentes que, antes, dela estão ou estiveram afastados. O alargamento da base social de recrutamento escolar não significa que as assimetrias sociais tenham desaparecido.

Mostra, contudo, que a escola é a instituição indispensável da modernidade, pois tem a adesão das famílias, mesmo daquelas em que as memórias da sua passagem por aqueles territórios não tenham sido gratificantes. Estas têm estado, ao longo do tempo, a responder positivamente ao voluntarismo do Estado.

Estas respostas positivas objectivam-se nas matrículas feitas sucessivamente pelos encarregados de educação, bem como na elevação das aspirações escolares, quer dos alunos, quer dos pais. Mesmo que a experiência escolar não tenha sido muito favorável; mesmo que os técnicos de orientação vocacional sugiram percursos mais curtos (cursos profissionais, por exemplo); mesmo que os professores tentem convencer os pais que os percursos mais curtos são os mais adequados, estes e os seus filhos apostam, habitualmente, nos itinerários mais longos, e de acordo com o seu entendimento, mais promissores. Desta forma, não se dispensa a escola porque há a convicção generalizada, apesar da crítica, de que a escolarização traz benefícios a curto e a longo prazo.

Os sentidos destas convicções, e dos seus correlativos benefícios, variam de acordo com os indivíduos e os colectivos nos quais se deslocam e se associam com frequência. Esta variação ocorre, quer ao nível interpessoal e entre colectivos, quer

ao nível intrapessoal e dentro dos colectivos.

Há assim uma composição de ideais ligados a estes benefícios. Entre o bem-estar generalizado trazido pela escolarização à comunidade política podemos identificar, a integração e a coesão sociais; a produção da identidade nacional, de uma identidade cosmopolita e universal; a aquisição de competências que habilitam os escolarizados a entrar no mercado de trabalho, bem como de os apetrechar de capacidades cognitivas e críticas para se ajustarem às mudanças ocorridas nas esferas políticas, económicas e sociais; mobiliza os cidadãos para participação e intervenção nas causas públicas; possibilita a transmissão de heranças culturais e de saberes entre gerações; enobrece os comportamentos, elegendo gramáticas de condutas aceitáveis, convenientes, excluindo os comportamentos inconvenientes e condenáveis, etc.

Não obstante as convicções positivas reconhecidas por todos, o alargamento quantitativo dos públicos na escola transporta problemas e desafios para os seus múltiplos cenários. Todos estes problemas desembocam num que é vital para todos, mas sobretudo para professores e pais: a conservação ou a reconfiguração da ordem escolar.

Na verdade, o estabelecimento da ordem, e a sua manutenção, são actos decisivos para que a escola seja reconhecida como instância preparada para qualificar os seres mais pequenos a partir de economias de grandeza que esta promove e trabalha constantemente. Sem a ordem, mesmo que precária, os mandatários do Estado não têm a possibilidade de realizar este «investimento de forma» (Thévenot, 1986).

Por outro lado, compete à escola preparar os mais novos para esse trabalho permanente. As «artes de fazer» o quotidiano (Certeau, 1990) são ingredientes preparatórios para as aprendizagens relativas às «artes de fazer» a ordem macrossocial que garanta uma justa distribuição dos *Bens Comuns*.

Neste sentido, entre os professores muitas das suas inquietações sobre o seu futuro profissional passam por esta questão. Como cumprir o juízo que fazem sobre a sua licença e o seu mandato, os dois outorgados pelo Estado, quando um dos seus trabalhos é justamente o «investimento de forma» nas «artes de fazer» um cidadão activo, crítico, autónomo e com capacidade para se ajustar às situações, mas que requer igualmente um domínio adequado dos saberes transmitidos nas aulas?

A questão da autoridade professoral no estabelecimento da ordem escolar: a massificação posta em causa?

De acordo com os seus pontos de vista, as mutações na paisagem humana escolar (a ocorrer com mais aceleração a partir dos anos 80 do século anterior) estão a deteriorar as relações de autoridade ali exercida pelos adultos em relação aos não adultos. As dificuldades sentidas nesse reconhecimento por parte dos professores em relação aos seus alunos, particularmente, entre aqueles que menos se devêm nas actividades engrandecidas pela escola, estende-se a outros colectivos, tais como os pais, os *media*, e os políticos. Todos estes corpos, e à sua maneira, desrespeitam o trabalho e a vocação profissional dos docentes (Resende, 2009).

Desta forma, a ordem escolar assente em hierarquias verticais só se encontra, sobretudo, nas escolas secundárias que acolhem os alunos social e escolarmente seleccionados. E mesmo nesses estabelecimentos a sua solidez é posta à prova em múltiplos cenários: das salas de aula aos pátios e cantina, bem como nos recintos exteriores mas próximos da escola.

Apesar de menos notório, dada a sua invisibilidade (muitas vezes obscurecida pelos próprios professores para manter intacta a notoriedade pública da escola), há ocorrências disciplinares que justificam nos docentes aquelas apreensões. Na verdade, mesmo nestas escolas a adesão generalizada aos saberes, e aos sacrifícios indispensáveis para que um aluno se transforme num «bom aluno» integral, já não é completamente generalizado, uma vez que se acentua também ali a tendência na adopção de posturas instrumentais relativamente às aprendizagens.

O carácter descartável e instrumental dos alunos em relação aos saberes tende a crescer nas escolas que acolhem todos, mas sobretudo, aquilo a que os docentes dessas escolas denominam como «os restos» ou «aquilo que resta». Seja quais forem as razões da postura de aceitação destes «restos» – o cumprimento da lei, a defesa da democratização escolar, a defesa dos postos de trabalho, etc. –, a direcção e os docentes destes estabelecimentos de ensino tendem a olhar de outro modo para a seriação das escolas em rankings escolares, imputando o lugar da sua escola nessa hierarquia a razões outras que não o modo como ali se trabalha ou se organiza o trabalho escolar.

Há ainda outras escolas inseridas em concelhos onde não existe mercado escolar, e que, por isso, não têm outra alternativa que não seja a de aceitarem todas as matrículas. Nesses estabelecimentos, tal como se verifica nos segundos, as escolhas são feitas internamente, e é no seu interior que se notam, talvez mais vincadamente, as diferenciações nas posturas dos alunos relativamente ao seu

envolvimento com os saberes.

É justamente nestes «outros» estabelecimentos de ensino em que os seus públicos tendem a mostrar um maior desinteresse pelas aprendizagens, ou noutros termos, a manifestarem uma maior distanciação dos dispositivos e das modalidades que contribuem para uma aquisição trabalhada dos conhecimentos ali transmitidos, que os professores mais sentem a ausência de reconhecimento por parte de alunos e agregados familiares. Essa falta de reconhecimento é manifestada com descontentamento crítico. Nessas manifestações de desagrado os docentes referem que os «outros» – pais, media e políticos – não lhes atribuem a estima social ou as grandezas merecidas, pois estas são postas à prova permanentemente, quer através do seu trabalho, quer através da sua dedicação à escola e à educação das gerações mais novas.

Nestas escolas onde a ordem hierárquica vertical parece estar a ser substituída por uma «ordem negociada», os professores mencionam que já não conseguem, em muitas ocorrências, exercer a sua autoridade como docentes. Indicam situações, dentro e fora das escolas, que mostram a sua perda de autoridade, quer como pedagogos e avaliadores, quer como difusores da ciência, quer ainda como referências moral e cívica.

De acordo com o seu ponto de vista, os docentes deixam de ser as referências exemplares ou as garantias seguras para os seus alunos, isto é, estes deixam de ser as referências morais e cívicas a partir das quais os discentes configuram as suas acções de envolvimento com o mundo. Estas deslocam-se agora para os objectos que objectivam na escola a presença das culturas juvenis.

Pela utilização desses objectos e em cenários específicos, os alunos exploram outras modalidades de agir uns com os outros. É aqui que entra o modelo de «philia» em que a experiência juvenil deixa de ser marcada pela «questão do bem comum no quadro universal ao qual nos habituou a “païdéia republicana”» (Rayou, 2007: 15).

Nestes contextos o princípio da ordem convivencial impera, e é muitas vezes transportado para outros cenários escolares. E mesmo em situações mais formais, o grau de tolerância dos docentes face a esse princípio de ordenação dos seres e dos objectos nas escolas é variável. Ora essa variação, ou melhor, a ausência de padrões comuns de exercício de autoridade da parte dos docentes é uma das controvérsias que divide estes profissionais.

Essa divisão existe porque entre eles não há juízos homogéneos, quer sobre o exercício do seu mandato e da sua licença profissionais (Resende, 2003), quer sobre os diagnósticos, inferências e tratamentos dos problemas escolares, com destaque das questões ligadas às aprendizagens dos saberes e do saber viver em comum. A persistência dessa composição heterógena de regimes de envolvimento na acção

que são mobilizados pelos docentes quando estes tentam responder aos problemas que confrontam a «ordem escolar» também está na origem, segundo os críticos, da erosão do exercício da autoridade na escola. Este desgaste produz, por sua vez, danos no mandato e na licença profissionais.

É por essa razão que muitos docentes criticam os colegas que não conseguem manter a distância recomendável quando estão em interacção com os seus alunos. Na verdade, o entendimento da «boa distância» ou da «distância conveniente» entre alunos e docentes é uma de muitas controvérsias que é possível identificar nas experiências escolares que ocorrem hoje nos estabelecimentos de ensino.

Não é fácil «medir» a distância conveniente entre os seres grandes e pequenos na escola, quer nas salas de aula, quer nos recreios, quer ainda na cantina ou bar da escola. Ora o grau de dificuldade em estabelecer a medida «mais bem temperada» da conveniência destas relações recíprocas é tornada visível nos entendimentos diversos sobre a natureza (in)conveniente das mesmas quando em situações similares ou muito próximas os docentes se confrontam com a adopção de distintas formas de agir.

Essas diferenciações tornam ambivalentes as relações entre os grandes e os pequenos. E dificultam a percepções, nuns e nos outros, das acções que são suportadas pelas conveniências pessoais e das acções que são baseadas nas convenções colectivas, reguladas ou determinadas pelas relações de civilidade.

Ponto de chegada para novas aberturas: pensar as experiências escolares a partir das controvérsias sobre os modos de habitar a escola

A identificação das controvérsias dá-nos a possibilidade de analisar os posicionamentos críticos dos actores que se envolvem no debate que aquelas desencadeiam num dado momento do tempo. Tais controvérsias não surgem do nada, não apresentam uma autoria fixa e nem são o fruto de um livre arbítrio.

Assim, as contendas exigem sempre públicos, muitas vezes indiferenciados, mas que se sentem compelidos a reagir por algum motivo. Algumas não são públicas, uma vez que não são publicitadas, encerrando-se em discussões levadas a cabo em pequenos círculos.

Outras são públicas e envolvem confrontos onde os actores cotejam argumentos de um lado e do outro. Estas disputas não são exclusivamente discursivas. Exigem envolvimentos à volta de determinados regimes de acção. Tal como refere Thévenot (2006, 2007), na maior parte das ocasiões, os envolvimentos não são fixos.

Os actores deslocam-se numa composição de regimes de envolvimento da

acção. Uns apresentam traços de proximidade mais intensa, por vezes intimista. Outros baseiam-se no plano ou projecto de vida como dispositivos para agir sobre o mundo. Finalmente, os envolvimento que avaliam a justeza e a justiça exigem dos actores em confronto esforços de desigualdade para que estes possam aferir as equivalências entre as grandezas apoiadas ou denunciadas.

Desta forma, estas polémicas conferem importância ao objecto que está aqui a ser sujeito de um questionamento exaustivo. Por todas estas razões, os contornos de uma sociologia política e pragmática sobre a escolarização secundária em Portugal ganha forma (Resende, 2007).

O que está em causa nesta reflexão é o *bem educativo e instrutivo* que a escola distribui às gerações mais novas de uma determinada coorte geracional. Ao atribuir centralidade política à maneira como a actual «forma escolar moderna» realiza a referida distribuição de bens, os actores, neste caso os docentes, acentuam a importância da escola não obstante os sinais de crise que se expressam neste período histórico.

Contudo, «a crise da educação» enunciada por Arendt (2006), enquanto expressão de uma «crise cultural e moral» mais profunda no Ocidente, não é nova. Análises históricas mostram como a escolarização é sempre sujeita a crises constantes quase sempre suscitadas em momentos históricos em que se verificam dinâmicas numéricas expansionistas como resultado da extensão da sua oferta, por acção voluntária do Estado ou por resposta deste a demandas públicas (Grácio, 1986), (Resende, 2003).

Assim, os diagnósticos feitos ao longo da história da escolarização moderna que provam a instabilidade cíclica da escola, soam como alertas, em relação à degradação da sua actuação pública, tendo em conta, por um lado, as expectativas socialmente produzidas, sempre variáveis, mas, por outro lado, não ignorando as pautas de exigências requeridas por porta-vozes bem sucedidos na escolarização, à sua actuação junto dos alunos e das suas famílias. O êxito social destes porta-vozes é também atribuído à escola, mas sobretudo ao rigor, disciplina e sacrifício que o trabalho escolar deve exigir a quem pretende ser bem sucedido pela escolarização e nos seus destinos profissionais e sociais.

Não obstante os problemas decorrentes dos contextos políticos da escola de outrora, o «*espírito escolar*» à época é descrito como exigente e nada facilitador. A força da instituição é consagrada pela sua capacidade em seriar os mais capazes, não se deixando enredar por modas pedagógicas, ou por outras pressões consideradas ilegítimas.

Assim, a «crise escolar» de hoje é identificada e diagnosticada, nos discursos e nas intenções políticas, como singular em relação a outras que a antecedem

no tempo. A sua singularidade é conotada com a crescente, e sempre acelerada degradação dos saberes e do desajustamento das gramáticas comportamentais tidas como convenientes e aceitáveis, tanto na escola como na sociedade.

Esta imagem sobre uma relativa «decadência» do «espírito escolar» ou da «razão escolar» anterior transfere-se para distintos actores e territórios. Neste sentido, um certo ar de fatalismo decorrente desta «crise escolar» singular também atinge os docentes, não obstante as distintas composições justificativas que estes mencionam quando abordam criticamente as suas actuais experiências escolares e as controvérsias suscitadas, quer pela intervenção política do Ministério de Educação, bem como pelos comentários críticos que ouvem de outros a propósito do seu desacordo em relação às medidas tomadas pela tutela (Resende, 2009).

Assim, as políticas públicas educacionais acentuam o espírito de descrédito que atinge esta «classe profissional». O ambiente na sala de professores corrobora o ar de desalento expresso pelos docentes. Há cada vez mais trabalho burocrático e sobra pouco tempo para as actividades de preparação e planeamento das aulas.

Continua a não haver condições de trabalho que dignifiquem o trabalho docente. Não há gabinetes nem espaços destinados às reuniões dos departamentos e grupos disciplinares.

A maquinaria cultural jurisdicional definida pela tutela é contraditória, muitas vezes chega às escolas, já com o ano lectivo a funcionar, o que atrapalha a vida escolar. A redefinição do estatuto profissional e o processo de avaliação do desempenho legislado pelo actual governo (2005/09) são as gotas de água que agudizam o descontentamento dos professores.

Para além das razões conjunturais que contribuem para que os docentes se envolvam na actividade crítica, existem outras de carácter estrutural que favorecem o desenvolvimento acentuado desta «crise escolar». A massificação escolar é uma delas.

A outra é a entrada de novos públicos, particularmente, os contingentes de alunos saídos das coortes sucessivas de imigrantes que chegam a Portugal nos últimos 20 anos. Finalmente, a persistência das desigualdades escolares, da violência e da indisciplina, analisadas em estudos de distintas origens (Sebastião et al., 2005), algumas vezes encomendados pelo ministério. Estes pareceres propõem medidas políticas que são pensadas, e aplicadas, com a finalidade de atenuar os seus efeitos na sociedade portuguesa. Ora os professores vezes sem conta não se revêem nas conclusões a que chegam estes estudos e criticam as soluções políticas ali avançadas.

Este enquadramento geral da «crise escolar» reconfigura-se em distintos cenários e nas experiências vividas pelos docentes nos seus estabelecimentos de ensino. Os contornos destas experiências são, hoje, difíceis e penosos para os docentes.

Apesar da crise em que está submerso o actual processo de escolarização, a escola é obrigada a responder a muitos e variados problemas, muitos deles afastados das actividades reconhecidas pelo seu programa institucional. As dificuldades em lhes dar respostas imediatas e de qualidade expectável, expressam os problemas do ajustamento do programa institucional da escola pública republicana aos novos desafios que esta instância enfrenta hoje nas sociedades modernas.

Um dos principais desafios, aqui objecto de análise, prende-se com a questão da formação e conservação da «ordem escolar». Essa controvérsia é gerada sobretudo pelos docentes quando estes se referem à perda de autoridade que antes detinham sobre os alunos.

De facto, os professores queixam-se que têm dificuldade em manter a «ordem escolar» a partir do exercício da autoridade que assente na combinação entre uma relação assimétrica e uma relação de reciprocidade (Ricoeur, 2009). Das aulas aos recreios e cantinas, os alunos não respeitam a sua autoridade como adultos e como profissionais de ensino.

A primeira relação pressupõe o reconhecimento do exercício de autoridade de um ponto de vista vertical. O comando é feito verticalmente, e, por isso, existe a grandeza dos adultos que se impõe à grandeza dos mais pequenos, neste caso, adolescentes e jovens.

Esta ordem de reconhecimento sofre um processo de erosão. Ora uma das razões desse desgaste está conectado com a uma certa desvalorização dos saberes transmitidos pela escola (Pinto, 2007). São saberes de diversa natureza: dos conhecimentos científicos transmitidos pelas disciplinas curriculares aos saberes inscritos nas «artes de constituir» os laços comuns que concorrem para o estabelecimento da «ordem escolar».

A tensão entre a ordenação vertical e a ordenação horizontal entra em conexão com outro conflito que atravessa hoje em dia a vida das escolas. Esta disputa centra-se agora sobre os modos de habitar a escola como espaço de trabalho.

Nos modos distintos de habitar este local de trabalho está em causa o processo de socialização que visa a relação com o mundo e com os outros que contam, dentro e fora da escola. Ora o «investimento de forma» produzido pela socialização escolar a partir de referências inscritas no seu programa institucional (Dubet, 2002, 2003), não consegue, hoje, concorrer com outros modelos transmitidos por outras instâncias, tais como, as famílias de origem, os *media*, e os exemplos públicos de membros da «classe» política.

Tendo em conta a identificação destas diferenças, os docentes observam que o manejo dos espaços escolares não é feito do mesmo modo por uns e

por outros. O mesmo acontece com a disposição dos objectos que cada um deles transporta consigo diariamente. A facilidade como se deslocam e se apropriam dos territórios da escola também faz diferença entre cada um destes dois corpos.

Os espaços das salas de aula são menos apreciados pelos alunos que não selam um compromisso forte com a educação e a instrução. Estes relevam os territórios da escola destinados ao convívio, onde as relações de reciprocidade se sobrepõem às relações verticais.

As rotinas de trabalho de uns e de outros são distintas. As economias emocionais do lado dos discentes, aliadas ao modelo de *philia* que estes consideram como o mais apropriado para se alojarem na escola, distinguem-se das economias da rotina dos professores ainda fortemente associadas a um modelo racional, burocrático e impessoal.

Aliado ao modelo de *philia* juvenil, os discentes dão relevo ao espaço personalizado, em que a proximidade dos pares ganha terreno relativamente às distâncias estatutárias e categoriais definidas por uma carreira ou pela avaliação escolares. Essa proximidade entre os seres gera confidências e cumplicidades de diversa natureza.

Há uma economia emocional que se destaca, e que é próprio da adolescência e da juventude. E por causa dos usos sociais e geracionais das emoções nem sempre se guardam as devidas distâncias entre si, e, sobretudo, relativamente aos outros que contam. E as tentativas de «fusão» de uns com os outros no cumprimento das solidariedades prometidas pela amizade, comprometem, por vezes, a aplicação do princípio da autonomia e a defesa da singularidade de cada um face aos «outros».

A apropriação dos territórios escolares por laços «comunitários» opõe-se ao modo de vivência do espaço escolar por laços «societários». No primeiro modelo as formas de associação implicam a gestão de interacções mais intensas no quadro de colectivos formados pelos pares de amigos. É o espírito convivencial e horizontal que impera nestes enquadramentos.

No segundo modelo as formas de associação não implicam a constituição de colectivos estáveis, com interacções intensas entre os seus membros. As relações são mais interpessoais, guardando-se as distâncias convenientes entre si. Só a racionalização da divisão social de trabalho impõe regras de interconexão para a realização de tarefas e de actividades comuns. O trabalho de equipa não é permanente, nem é suscitado espontaneamente por cada um dos professores.

A partir destes modelos de habitar a escola impõe-se uma questão geral. São os alunos incapazes de se envolverem nas questões políticas mais gerais? O modelo de *philia* que atravessa hoje as relações de reciprocidade que alimentam,

na escola, o convívio entre pares, é um simples arranjo criado pelos adolescentes e jovens escolarizados ou pode ser considerado como um dispositivo que visa assegurar ali uma vida boa em comum?

Estas são outras aberturas para uma reflexão sociológica mais aprofundada sobre a experiência escolar vivida nos estabelecimentos do Ensino Secundário. A partir destas experiências o que nos tem interessado é analisar os modos como docentes e discentes se envolvem nos processos de socialização política, tendo como ponto de partida as controvérsias e disputas que ocorrem nos seus estabelecimentos de ensino.

Finalmente, parece pertinente referir que as dissensões aqui dissecadas não nos permitem afixar que os adolescentes e jovens estejam a propor novos modelos de intervenção pública através do modelo de *philia*. Também é completamente descabido, inversamente, afirmar que os alunos estão completamente desinteressados das causas públicas ou das questões escolares.

Tal como refere Rayou, «quando os estudantes se envolvem no debate da justiça» por mediação da noção de respeito, estes «são capazes de praticar uma (des) singularização dos casos sobre os quais recaem as suas análises. Eles elevam assim em generalidade e põem em evidência rupturas de equivalência em que a lógica se manifesta em situações diversas» (Rayou, 2007: 19).

Contudo, outra via analítica pode ser postulada em combinação com a anterior. Naquele processo de (des)singularização, os alunos clamam dos professores o seu reconhecimento como pessoas, ou como sujeitos de corpo inteiro. Está aqui em causa o respeito dos adultos em relação à pessoa do aluno.

O mesmo acontece em sentido inverso. Os professores requerem o respeito dos alunos, quer como adultos, quer como professores.

É por esta «luta pelo reconhecimento» da estima social de uns em relação aos outros (Honneth, 2008a, 2008b), ou da grandeza de uns e de outros (Thévenot, 2007), que se situam as inúmeras ocorrências que conflituam nos espaços da escola. Ora para os professores, as questões do reconhecimento não se limitam aos territórios escolares. Estas são transponíveis para outros contextos onde eles actuam em interconexão com os pais, os media e os políticos. Nesses espaços, a questão do reconhecimento pode assumir outros sentidos e significados e requerer, eventualmente, o envolvimento destes em outros regimes de acção.

É sob a esteira da combinação analítica avançada e do princípio de prudência subscrito por Patrick Rayou que vamos dar continuidade às novas aberturas, e abordagens, proporcionadas por este estudo e análise exploratória. Nestas incursões não são esquecidas as questões das desigualdades escolares e sociais produzidas pela

instituição. O que se propõe é que estas assimetrias apareçam incluídas nas análises sobre as experiências escolares, e que a composição de sentidos, justificações e regimes de envolvimento accionados pelos actores em confronto, permitam renovar a Sociologia Crítica baseada no trabalho crítico dos actores envolvidos nos debates escolares.

Bibliografia

- ABBOTT, A. (1988) – *The System of Professions, an Essay on the Division of expert Labour*, Chicago & London, The University of Chicago Press.
- ALMEIDA, A. N., VIEIRA, M. M. (2006) – *A escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- ÂNGELO, V. (1975) - «O ensino discriminatório: liceu e escola técnica: resultados de um inquérito», in *Análise Social*, 44, pp. 576-629.
- ARENDT, H. (2006, 1ª edição de 1954) – *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- BARRÈRE, A., MARTUCELLI, D. (2000) - «La fabrication des individus à l'école» in VAN ZANTEN, A. (ed.) *L'École. L'État des savoirs*, Paris, La Découverte, p.254-262.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (1971) – *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- BAUMAN, Z. (2007) – *Modernidade e Ambivalência*, Lisboa, Relógio d'Água.
- BERNSTEIN, B. (1975) – *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOLTANSKI, L., THÉVENOT, L. (1991, 1ª edição de 1987) – *De la justification, Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970) – *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1985, 1ª edição 1964) – *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOUDON, R. (1973) – *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.
- BOWLES, S., GINTIS, H. (1976) – *Schooling in Capitalist America*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- BREVIGLIERI, M. (2004) - «Habiter l'espace de travail. Perspectives sur la routine», *Histoire 6 Sociétés*, n° 9, p.18-24.
- CANDEIAS, A. (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, A. (2004) – *Alfabetização e Escola em Portugal nos séculos XIX e XX. Os Censos e as Estatísticas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, R. (1986) – *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CERTEAU, M. (1990) – *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- CHERKAOUI, M., (1979) – *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, Presses Universitaire de France.
- COLLINS, R. (1979) – *The Credential Society, an Historical Sociology of Education and Stratification*, Nova Iorque, Academic Press.
- CRUZEIRO, M. E., ANTUNES, M.M. (1976) - «O ensino secundário em Portugal (I) in *Análise Social*,

- 48, pp. 1001-1046.
- CRUZEIRO, M. E., ANTUNES, M.M. (1977) - «O ensino secundário em Portugal (II), in *Análise Social*, 49, pp. 147-210.
- CRUZEIRO, M.E., ANTUNES, M.M. (1978) - «O ensino secundário: duas populações, duas escolas (I), in *Análise Social*, 55, pp. 443-502.
- DESROSIÈRES, A., THÉVENOT, L. (1988) - *Les catégories socioprofessionnelles*, Paris, Editions de la Découverte.
- DEWEY, J. (2007) - *Democracia e educação*, Lisboa: Didáctica Editora.
- DODIER, N. (2005) - «O Espaço e o Movimento Crítico», *Forum Sociológico*, nº13/14, 2005, p.239-277.
- DUBET, F. (2002) - *Le Déclin de L'Institution*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. (2003/1) - «Éducation : pour sortir de l'idée de crise», *Éducation et Sociétés*, nº11, p.47-64.
- DUBET, F., MARTUCCELLI, D. (1996) - *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DURKHEIM, E. (1977) - *A Divisão do Trabalho Social I e II Volumes*, Lisboa, Editorial Presença e Livraria Martins Fontes.
- DURKHEIM, E. (2002) - *L'individualisme et les intellectuels*, Paris, Mille et une nuits Éditions.
- ELIAS, Norbert, (1980), *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- FERRY, J-M. (1991) - *Les puissances de l'expérience. Les ordres de la reconnaissance*, Paris. Les Éditions du Cerf.
- GOFFMAN, E. (1988) - «L'ordre de l'interaction" in Yves Winkin (org.), *Les moments et leurs hommes*, Paris, Éditions du Seuil.
- GOFFMAN, E. (1991, 1ª edição 1974) - *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- GOULDNER A., GOULDNER, H., (1963) - *Modern Sociology, an Introduction to the Study of Human Interaction*, London, Rupert Hart-Davis.
- GRÁCIO, S. (1986) - *Política educativa como tecnologia social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.
- GRIGON, C. (1971) - *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Éditions de Minuit.
- HONNETH, A. (2008a) - *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- HONNETH, A. (2008b) - *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, Paris, La Découverte.
- KARABEL, J., HALSEY, A.H., (1977) - *Power and Ideology in Education*, Nova Iorque, Oxford University Press.
- NUNES, A. S. (2000) - «A população universitária portuguesa: uma análise preliminar» in MÓNICA, M.F. (org), *A. Sedas Nunes, Antologia Sociológica*, Lisboa, ICS, pp.85-178.
- PINTO, J.M. (2007) - *Indagação científica, Aprendizagens escolares, Reflexividade Social*, Porto, Edições Afrontamento.
- RAYOU, P. (2000) - «La citoyenneté lycéenne et étudiante» in VAN ZANTEN, A. (ed.) *L'École. L'État des savoirs*, Paris, La Découverte, p.263-270.
- RAYOU, P. (2007/1) - «De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés», *Éducation et Sociétés*, 19, pp. 15-32.
- RESENDE, J.M. (1997), *Os Excluídos da Razão Gráfica Legítima. Representação de uma Forma de Exclusão no Contexto das Culturas Letradas*, Lisboa, Policopiado, Trabalho de Síntese das Provas de Capacidade Científica, FCSH.
- RESENDE, J. M. (2003) - *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, J. M. (2007) - «Por uma sociologia política da educação: o xadrez das políticas educativas em Portugal no Estado Novo» in VIEIRA, M.M. (Org.), *Escola, Jovens e Media*, Lisboa, ICS, pp.231-266.
- RESENDE, J.M. (2009) - *A Sociedade contra a Escola ? A Socialização Política num Contexto Escolar de Incerteza*, Lisboa, Edições Piaget (no prelo).
- RICOEUR, P. (2009) - *A Crítica e a Convicção*, Lisboa, Edições 70.
- SEBASTIÃO, J., ALVES, Mariana G, CAMPOS, J. (2003) "Violência na escola: das políticas aos quotidianos", *Sociologia problemas e práticas*, 41 p.37-62.
- SIMMEL, G. (1999) - *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- THÉVENOT, L. (1986) - "Les investissements de formes" in L. Thévenot (ed.), *Conventions économiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 21-71.
- THÉVENOT, L. (2006) - *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, Éditions la Découverte.
- THÉVENOT, L. (2007) - «Reconnaissances : avec Paul Ricoeur et Axel Honneth» in *La quête de reconnaissance, nouveau phénomène social total*, Paris, Éditions la Découverte.
- VIEIRA, M.M. (2003) - *Educar Herdeiros. Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboaeta*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- VINCENT, G. (1994) - "Forme scolaire et modèle républicain", in Guy Vincent (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 207-227.
- VINCENT, G (2004) - *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon, Presses Universitaire de Lyon.
- WAGNER, P. (1996) - *Liberté et Discipline. Les deux crises de la modernité*, Paris, Éditions Métailié.