

Escola pública como «arena» política: contexto e ambivalências da socialização política escolar**

OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA CITÉ POLÍTICA¹ NAS SOCIEDADES MODERNAS EUROPEIAS

PENSAR A SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA ESCOLAR DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA A PARTIR DA HISTÓRIA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM PORTUGAL

Num texto recente sobre «os processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português» (2001), António Candeias propõe uma outra forma de reflectir as relações entre a sociedade portuguesa e os pro-

* Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

** Este artigo é uma abordagem ainda preliminar construída a partir de uma problemática mais vasta e que aparece enunciada num projecto de investigação denominado «Socialização Política dos Estudantes do Ensino Secundário Público em Portugal: Quadros Normativos, Dispositivos e Regimes de Acção», em curso no Observatório Permanente de Escolas, a funcionar no Instituto de Ciências Sociais. Ainda no âmbito dos propósitos gerais desta investigação, pretende-se inserir este estudo num programa de investigação conjunto com equipas de investigadores que trabalham sobre o mesmo tema, mas a partir de outros contextos europeus. Neste momento, o coordenador científico deste projecto, usufruindo de uma bolsa de pós-doutoramento atribuída pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e integrada no Programa Operacional de Ciência e Tecnologia (POCTI), encontra-se a trabalhar no Institut National de Recherche Pédagogique, em Lyon, no sentido de criar condições científicas e financeiras para levar a cabo a construção de um projecto de investigação europeu sobre os processos, formas e dispositivos de socialização política que se desenvolvem nas escolas do ensino secundário.

¹ A noção de *cité* é aqui utilizada a partir do sentido que Luc Boltanski e Laurent Thévenot (1991) lhe conferem ao inspirarem-se nas filosofias políticas clássicas que lhe atribuem como objecto a possibilidade de esboçar uma ordem legítima assente em princípios de justiça. A «*cité* política» pode assim ser entendida como um modelo analítico que permite identificar os diferentes regimes de justificação que estão na base da crítica, da disputa ou do acordo entre os membros de um mesmo espaço social nas sociedades modernas complexas.

cessos de aquisição das competências relativamente à escrita. Ao contrário da habitual interrogação sobre as causas do atraso do nosso país face à penetração dos mundos da escrita, o autor sugere ser «mais interessante perceber a maneira como, durante o século xx, os portugueses foram constituindo laços cada vez mais firmes com um tipo de cultura escrita, qual o papel que as suas próprias vontades e necessidades tiveram nesse caminho e qual o presumível papel que o Estado e outras instituições, independentemente das ideologias expressas, foram tendo nesta construção de uma sociedade letrada» (Candeias, 2001, p. 50).

Ainda segundo o mesmo autor, uma das etapas fundamentais para se entender a construção dos referidos laços entre os diferentes sectores da população portuguesa com a cultura escrita de tipo escolar passava, por um lado, pela indispensabilidade de se efectuar uma distinção entre os conceitos de alfabetização e de escolarização e, por outro lado, pela indispensabilidade de combinar as metodologias de carácter extensivo e documental com metodologias de carácter intensivo, circunscrito e etnográfico nos estudos sobre esta imbricada relação. Assim, as duas questões assinaladas chamam a atenção tanto para a necessidade de distinguir dois processos de aprendizagem que são muitas vezes confundidos no plano da fundamentação conceptual como para a necessidade de utilizar uma pluralidade de métodos e de técnicas de observação, combinação muito útil para apreender (no sentido de seguir) de uma forma cada vez mais apurada a construção dos sentidos das acções dos indivíduos modernos, quer como indivíduos singulares, quer como indivíduos ligados a distintas formas colectivas.

Insistir sobre a importância de distinguir conceptualmente os processos de alfabetização e de escolarização parece nada ter a ver com as reflexões sociológicas que pretendemos realizar sobre os actuais processos de socialização política dos professores e estudantes do ensino secundário no quadro do Observatório de Escolas promovido no ICS. Num primeiro olhar, tudo indica que não há qualquer relação. Num olhar mais aproximado das interrogações e hipóteses que pretendemos lançar, tal relação não só faz sentido, como é imprescindível.

Na verdade, António Candeias faz notar que as transições verificadas entre os processos de alfabetização da leitura e da escrita para os processos de aquisição da cultura letrada de tipo escolar foram decisivas tanto na construção como na consolidação do projecto imaginado de modernidade (Wagner, 1996) europeu, sobretudo na sua dimensão política. Não vamos aqui delinear as diferenças entre cada um destes dois processos nas complexas relações que desenvolvem com a cultura letrada, nem tão-pouco vamos estabelecer as diferenças entre dois tipos de cultura letrada e as suas correspondências com cada um destes processos. O que neste momento nos interessa sublinhar é que a escolarização aparece na modernidade como um

processo formal e instituído de transmissão e aquisição da cultura letrada, «mas também de submissão de coortes populacionais com níveis etários bem determinados a uma forma de socialização imposta e aplicada através de uma instituição construída expressamente para o efeito [...]», o que transforma a escola numa instância central «que se organiza em rede e se articula com outras formas de educação, sob o comando político, pedagógico e administrativo do Estado» (Candeias, 2001, p. 31).

Tendo em conta a distinção operada por Wagner quando este sociólogo reflecte sobre os dois principais tipos de narrativas constitutivas do projecto imaginado de modernidade (1996) — a narrativa com o enfoque disciplinar e a narrativa com o enfoque na autonomia —, é possível avançar com a hipótese geral de que os processos de escolarização, tal como são apresentados conceptualmente por António Candeias (2001), contribuem para sustentar tanto as teses da disciplina como as teses da liberdade no período de transição entre a modernidade liberal restrita e a modernidade liberal organizada (Wagner, 1996). Seguindo este raciocínio, a natureza institucional do modelo escolar produzido historicamente em toda a Europa, apesar das diferenças de ritmo na sua efectiva realização prática, apresenta efeitos não despidiendos em relação à difusão de um certo perfil de *cité* política que é já marcante ao longo de todo o século XIX, mas que se torna mais representativo com o triunfo político da configuração administrativa do Estado-nação.

CONTINUAR A PENSAR A SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA ESCOLAR DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DO MODELO INSTITUCIONAL DA ESCOLA

É também claro que a aproximação do modelo de escola como instituição (Dubet e Martuccelli, 1996) ao Estado-nação de cariz republicano e laico não apresenta o mesmo significado político e institucional em todos os países da Europa e do mundo ocidental. Quanto mais os Estados dos países se aproximam do ideal-tipo de Estado-nação de raiz republicana e laica saído da revolução das luzes francesas, mais a representação da escola como instituição se aproxima do ideal-tipo de escola de moral laica e republicana definida por Durkheim. Sendo ajustada esta analogia, o programa institucional da escola construído pelas elites políticas e que esta teve de cumprir, com arranjos diversos e não lineares, entre a segunda metade do século XIX e o último terço do século XX circunscreveu-se sobretudo aos modelos de educação e de instrução integrados nas políticas públicas definidas ao longo de mais de cem anos.

Sendo o modelo institucional de escola definido por Durkheim, habitualmente concebido pela sociologia como um dos modelos escolares mais marcantes neste período da modernidade, é também adequado dizer que «a forma escolar moderna» (Vincent, 1994), que muitas vezes se associa à

escola como instituição, é apresentada como mais próxima das narrativas disciplinadoras (Foucault, 1996) e uniformizadoras (Illich, 1971) do que das narrativas ligadas à liberdade e à mobilidade (não só social, como também geográfica) experimentadas gradual e extensivamente pelos indivíduos modernos. Um olhar mais aprofundado sobre a história deste modelo de escola no quadro do cumprimento do programa institucional efectivamente experimentado por professores e alunos pode levar-nos a conceber a representação da «forma escolar moderna» de uma maneira muito mais plural do que recorrentemente é descrita tanto por historiadores como por sociólogos, quer quando tratamos da experiência escolar vivida dentro dos seus espaços, quer quando tratamos da transposição ou transferência dos efeitos daquelas experiências para fora dos muros desta instância (Resende, 2003). E esta pluralidade de modelos e de experiências escolares aparece ligada tanto às exigências socializadoras de base educativa como às exigências de transmissão de conhecimentos de base instrutiva.

Se é possível pensar que a visão da escola como instituição aparece mais vezes associada às teses fundadas na necessidade de conferir uma nova ordem e hierarquia social ajustada aos tempos da modernidade organizada, tal representação não é nem hegemónica nem unilateral. Por outro lado, estas mesmas teses, mesmo que consagradas institucionalmente pelos Estados através das normatividades inscritas na base cultural das jurisdições (Abbott, 1988), não devem ser entendidas como o próprio resultado do trabalho socializador fabricado pela escola. Por outras palavras, se muitas vezes a «imagem» da escola como instância socializadora aparece ligada à imposição de uma ordem e hierarquia (mesmo que consentida e acordada em novas convenções), o trabalho de crítica social não só não desaparece, como não deixa de ser exercido pelas populações escolarizadas quando as situações assim o exigem. Apesar de tudo, Durkheim deixou-nos nas suas reflexões sobre este assunto alguns elementos importantes e decisivos para compreendermos as relações entre o modelo institucional de escola, fundamentado na consagração de uma moral laica e republicana, e a centralidade da socialização escolar na construção do indivíduo moderno modelado pelas principais virtudes associadas ao modelo de participação cívica.

Na verdade, a sua preocupação em relação aos perigos potenciais dos sinais de anomia social, em resultado da crescente diferenciação da divisão do trabalho e das funções sociais correlativas, faz deslocar a sua atenção para a necessidade de a escola assumir o legado histórico de transmitir outros valores que substituíssem os valores habitualmente ligados ao sagrado, que, nas sociedades unifuncionais, cumpriam o papel de controlo e coesão social de base comunitária. Ao realizar na prática este programa socializador, a escola como instituição não estava somente a dar «garantias» às sociedades modernas de que estava a cumprir um dos seus papéis, contribuindo para assegurar a ordem

e a coesão social consentida e constrangida pelas relações de base societária, mas estava também a esvaziar de sentido todas as imposições saídas do legado comunitário em que assentavam as relações nas sociedades pouco diferenciadas tanto do ponto de vista social como funcional.

Neste sentido, a socialização escolar, inscrita no modelo institucional de escola, desempenhava outra função de largo alcance social e político. Ao mesmo tempo que contribuía para reforçar a ordem, a hierarquia e a coesão social em sociedades cada vez mais especializadas e diferenciadas, a instituição escolar não deixava de colaborar efectivamente na criação e gradual consolidação de relações de carácter mais impessoal, mais distantes e libertas dos constrangimentos de controlo interpessoal de base comunitária. Ora, esta dimensão de distância em relação ao mundo comunitário era um outro efeito da socialização escolar que parecia triunfar com facilidade, uma vez que o processo de escolarização ligado à «forma escolar moderna» (Vincent, 1994) estava muito mais próximo da vivência e experiência das culturas urbanas do que da experiência e vivência das culturas rurais. Os cortes que os modelos organizacionais do tempo escolar vão desencadear em relação a modalidades organizativas do trabalho intensivo de tipo agrícola são um exemplo significativo da maior distância da cultura de tipo escolar às experiências culturais enraizadas no mundo rural (Candeias, 2001).

Contudo, uma outra questão pode aparecer alinhada à dimensão da distância social operada pela «forma escolar moderna» às relações sociais de base comunitária. Muitas vezes esquecida pelos sociólogos (Bertaux, 1978), esta distância social era agora fundamentada por um outro princípio de justiça que, baseado na «absoluta igualdade nas condições exteriores de luta» (Durkheim, 1977, p. 173), tornava possível ultrapassar as desigualdades produzidas pelos anteriores princípios que enformavam as sociedades hierarquizadas em ordens ou Estados. Neste sentido, este novo princípio de justiça, a que a divisão do trabalho social se devia sujeitar através da consagração das novas regulações laborais convencionadas por patrões e trabalhadores, surgia então como uma nova dimensão política de extrema importância, quer para conferir uma nova legitimidade às relações de trabalho (e correspondentes regulações nas relações de força entre o capital e o trabalho), quer para conferir uma nova legitimidade às avaliações realizadas nos processos de escolarização.

CONTINUAR A PENSAR A SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA A PARTIR DOS FUNDAMENTOS QUE ORIENTAM AS CRÍTICAS ENDEREÇADAS AO SISTEMA ESCOLAR CAPITALISTA

Na verdade, a ordem política das sociedades modernas e liberais tentou ao longo de todo o período da modernidade organizada instituir uma escola que, a montante, fosse aberta e livre de qualquer tipo de constrangimento imposto sem bases de legitimidade sancionada pela lei e que, a jusante, pu-

desse contribuir para o desenvolvimento de uma distribuição mais justa e equilibrada dos seus diplomados tanto no mercado como na divisão social do trabalho. Ora tais propósitos não foram concretizados por esta esfera distributiva de um bem comum que é definitivamente consagrada logo a seguir ao fim da segunda guerra mundial pela teoria do capital humano.

De facto, a economia da educação, num primeiro momento, e algumas teorias sociológicas, num segundo momento, não deixaram de apontar as relações promissoras entre o desenvolvimento e o progresso económico e a expansão da oferta e da procura da educação, em particular de uma formação escolar qualificada (Halsey *et al.*, 1961). Estava em causa a necessidade de o Estado pensar a educação como o investimento vital, quer para o crescimento e desenvolvimento económicos, quer para o desenvolvimento e a inovação tecnológica e dos modelos de organização do trabalho. Por outro lado, a socialização escolar também dava um contributo muito importante no mundo laboral porque ajudava a disciplinar a força de trabalho, adequando-a a uma divisão técnica do trabalho mais exigente, mais integrada e mais articulada, requerendo-se, por isso, tanto aptidões técnicas como adaptações organizacionais e relacionais.

Mesmo o crescimento quantitativo dos processos formais de escolarização em toda a Europa, dos campos às cidades, não impediu a verificação do desajustamento social traduzido nas taxas de reprovação e de abandono precoce do sistema de ensino que atingem os filhos das famílias com menos recursos patrimoniais tanto do lado económico como do lado escolar. Nem à chegada ao ensino havia um acesso igualitário; nem todos faziam o mesmo percurso escolar, pois aos mais desfavorecidos cabia ou uma escolaridade mais curta ou uma fileira de ensino técnico socialmente mais desvalorizada; e por isso estas desigualdades traduziam-se também à chegada de cada um destes percursos, em particular nos mais longos e mais privilegiados itinerários escolares. Para além das desigualdades entre itinerários técnicos e profissionalizantes e itinerários humanistas, científicos e tecnológicos, estas mesmas desigualdades manifestavam-se em termos do prolongamento da escolaridade e no acesso aos postos de trabalho. Os processos de escolarização mais longos, a aquisição de diplomas socialmente mais valorizados porque adquiridos em escolas e fileiras escolares de renome, a frequência escolar em espaços socialmente seleccionados, contribuía para traçar destinos profissionais sociais favorecidos, conferindo a estes diplomados postos de trabalho social, profissional e tecnicamente mais reputados.

Por outro lado, não só estes processos de escolarização vão ser criticados. A nova legitimidade conferida às avaliações escolares pelo princípio do mérito provado individualmente, ou, por outras palavras, a nova legitimidade em que se fundamenta o trabalho e as relações pedagógicas desenvolvidas pelos professores em todos os ciclos do sistema de ensino, vai ser também objecto de denúncia por parte de diferentes análises sociológicas nos anos 60

e 70. Mais do que referir com detalhe todos os procedimentos analíticos de cada uma das abordagens sociológicas (Bourdieu e Passeron, 1964 e 1970; Bourdieu, Passeron e Saint-Martin, 1965; Bowles e Gintis, 1976; Baudelot e Establet, 1977) que denunciam os mecanismos que reforçam as desigualdades na escola, o que importa salientar é que estas reflexões sociológicas apontam as falsas aparências de uma escola democrática nas sociedades democráticas e liberais. Sob a ilusão construída por estas formulações ideológicas, os alunos e pais acreditavam na legitimidade das sanções escolares e conformavam-se, não exigindo outros princípios de justiça, nem outras formas de trabalhar, nem ainda outras modalidades de avaliação.

Estas denúncias científicas não deixaram de ser atendidas pelos Estados europeus, quer em finais dos anos 60, quer nas décadas seguintes, já em plena estruturação do período da «modernidade liberal alargada» (Wagner, 1996). Sob o confronto conjugado das críticas sociais produzidas por diferentes actores e grupos de actores — estas últimas associadas a lutas políticas com forte expressão social e política, como aconteceu em Maio de 1968 em Paris ou em 1969 em algumas universidades portuguesas (Resende e Vieira, 1992) —, vulgares e sábios (espaço onde se integram as críticas oriundas das ciências da educação), as elites políticas, os técnicos e especialistas na área da educação, introduziram diferentes medidas políticas, organizacionais, pedagógicas e didácticas, com o propósito de solucionarem os entraves que obstavam à efectiva concretização de uma igualdade relativa nos resultados escolares e na distribuição dos diplomados nas estruturas social e de classes.

PENSAR A SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA A PARTIR DAS MEDIDAS REFORMISTAS NO PLANO DA EDUCAÇÃO

Os projectos de reforma educativa que foram planeados e postos em acção nas últimas três décadas do século XX demonstram a atenção dada pelos Estados, pelos parlamentos e pelos governos às questões centrais identificadas, quer por muitos destes estudos, quer por outras fontes da crítica social. Para além de outros efeitos produzidos pelos usos sociais e políticos dos produtos científicos, estas reformas parecem também anunciar outras formas e modalidades de intercâmbio entre os saberes detidos pelos especialistas e as fontes de legitimação asseguradas pelo Estado.

Tudo indica que, com mais frequência a partir da década de 70 do século XX, a legitimidade das decisões políticas não deixa de ser somente assegurada por uma legitimidade política². A legitimidade técnica conferida pelo saber e pelo diploma dos especialistas passa a constituir uma outra forma de

² Na verdade, é o que acontece em Portugal. A fundamentação da legitimidade política tanto no período correspondente à ditadura militar (desde o golpe de Estado de Maio de 1926 até à aprovação da Constituição de 1933) como no período correspondente ao Estado Novo (desde

legitimação de que a esfera política se socorre para confirmar medidas mais complexas, como são os casos das reformas educativas (Resende, 2003). As fontes estatísticas conferem também uma outra forma de legitimidade, quer aos especialistas, quer aos homens políticos, uma vez que passa a ser possível medir com mais acuidade (e rapidez) o grau de eficácia alcançado pelos sistemas escolares, tendo em conta a forma como respondem aos desafios levantados pelo princípio da igualdade de oportunidades ou aos apelos manifestados pelos agentes económicos (Normand, 2003).

A ampliação dos vasos comunicantes entre o saber dos políticos, o saber dos especialistas, o saber dos profissionais e o saber vulgar contribui ainda mais para reforçar os mecanismos de tradução entre diferentes linguagens. Neste sentido, e face àquilo que foi exposto pelas denúncias produzidas pelas análises sociológicas (mas também das ciências da educação), as reformas contemplaram algumas medidas importantes que, apesar de terem sido tomadas em momentos distintos, tanto em Portugal como noutros países, não deixam de constituir determinadas ilustrações da forma como se processaram as referidas traduções entre linguagens diferentes. Entre as referidas medidas, destacamos, para o caso português, as seguintes:

a) Na segunda metade dos anos 70:

- A unificação de todo o ensino, que produz o efeito da extensão da escola única de seis anos para uma escola única de nove anos de escolaridade;
- A reformulação do cardápio curricular e dos conteúdos programáticos;

a aprovação da Constituição de 1933 até ao golpe de Estado de 1974) aparece assente no princípio da garantia de uma ordem política que assegurasse o fim das crises políticas e institucionais frequentes que se produziram ao longo da I República (1910-1926). Uma certa visão sobre os gastos públicos pode aparecer ligada à referida legitimidade política (Rosas, 1994 e 2000). A contenção em torno das despesas orçamentadas, tendo em conta as perspectivas das receitas adquiridas pelo Estado em cada ano fiscal, é habitualmente mencionada como um dos princípios de orientação política exigidos por Oliveira Salazar aos governos que foram presididos por este governante. Contudo, do nosso ponto de vista, a racionalidade económica e técnica ligada ao tipo de investimentos públicos assumidos pelo Estado aparece submetida a um princípio de ordem pública mais próximo de uma racionalidade ligada aos valores do que a uma racionalidade de tipo instrumental (Weber, 1993). Na verdade, os sinais que indicam a mudança entre uma racionalidade assente num conjunto de valores e uma racionalidade de tipo instrumental já aparecem consubstanciados na produção dos diversos planos de fomento que se iniciam no período a seguir à segunda guerra mundial. No âmbito das políticas educativas, a introdução de medidas assentes numa lógica explicitamente mais económica aparece já inscrita nas linhas políticas delineadas no consulado do ministro Leite Pinto (no final dos anos 50) e continuadas pelo ministro Galvão Teles (na primeira metade do anos 60). Contudo, é no ministério presidido por Veiga Simão que os princípios de racionalidade técnica se combinam de uma forma explícita com os princípios de racionalidade económica, potenciada, entre outras coisas, por uma reformulação da própria orgânica do Ministério de Educação, mas também pela importância assumida pela ideia de plano na organização e gestão dos problemas educativos (cf. Resende, 2003).

- Alterações na organização e gestão escolares, com a introdução de modelos e procedimentos democráticos nas formas de gestão e de regulação das actividades na escola;

b) Nos anos 80:

- A reintrodução dos cursos tecnológicos e técnico-profissionais a partir do 10.º ano de escolaridade (no ensino secundário);
- A constituição de um Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior;
- A constituição do ensino superior politécnico (concebido pelo consulado ministerial de Veiga Simão no início dos anos 70 no quadro do seu programa político e tecnocrático de extensão do ensino superior público), cuja distribuição, ao ser feita tendo em conta as singularidades do perfil económico de cada região, não impediu que em cada capital distrital fosse criado um pólo de ensino politécnico;
- A extensão da oferta escolar universitária com a criação das universidades privadas e com a extensão da oferta pública de educação universitária, quer dando continuidade a uma política regional de oferta educativa já iniciada em meados dos anos 70, quer aumentando o número de cursos que conferem o grau de licenciado;
- O estabelecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo;
- A reformulação dos programas e a introdução de novas áreas extra-curriculares, em particular as áreas projecto e a escola cultural;
- A criação do Estatuto da Carreira Docente do Ensino não Superior na sequência da reforma projectada e iniciada em 1988;

c) Nos anos 90:

- A adopção de medidas tendentes a descentralizar alguns domínios que antes estavam na alçada do Estado central, tais como as questões ligadas com a rede escolar (construção, conservação e apoio a esta rede); a formação de uma nova convenção para a coordenação do trabalho interescolas com a adopção do modelo de agrupamento vertical de escolas;
- A deslocação para o estabelecimento de ensino da responsabilidade política de este desenvolver um plano de combate à exclusão escolar — abandono, insucesso e absentismo escolar — traduzido num programa calendarizado a inscrever no projecto educativo de escola e no plano anual de actividades;
- A criação de novas áreas curriculares, como as de Desenvolvimento Pessoal e Social (em alternativa à disciplina de Educação Moral e Religião Católica) e de Educação Cívica;

- A criação dos territórios educativos de intervenção prioritária;
- A criação e implementação dos currículos alternativos, onde se combinam, adaptando-os, saberes das disciplinas existentes nos *curricula* com saberes técnicos de cariz mais prático;
- O alargamento da oferta de formação profissional, com a criação de escolas profissionais e a antecipação da formação profissionalizante associada aos currículos alternativos;
- A criação no quadro do currículo actual de tempos lectivos dedicados ao estudo acompanhado.

Todo este ambiente de confronto, a montante e a jusante da assunção de cada uma destas medidas ou projectos de reforma, parece igualmente demonstrar o aumento, a frequência, a intensidade e a extensão das disputas entre os diferentes protagonistas, agora já no interior das «arenas escolares» em virtude do declínio do seu programa institucional (Dubet, 2002). Decorrente de uma crescente diferenciação de públicos que frequentam o espaço escolar, de um lado, e de uma maior distância entre os modelos culturais juvenis e os modelos culturais escolares e respectivas lógicas de acção (Dubet e Martuccelli, 1996; Barrère e Martuccelli, 2000), do outro lado, a conflitualidade manifestada à volta do programa institucional pode também estar na origem da criação de outras formas de regulação destas disputas, agora transferidas não só para o interior das escolas, mas sobretudo para o interior das salas de aula.

Tanto os propósitos que justificam a construção dos projectos educativos de escola como os objectivos que enformam as orientações estabelecidas para a educação para a cidadania podem ser pensados, em termos de hipótese, como novos dispositivos de regulação do trabalho socializador da escola, em virtude dos desafios e riscos decorrentes do referido aumento da diferenciação social, mas sobretudo cultural e étnica, dos públicos escolares. Isto sem esquecer, no que toca ao nosso país, as tensões provocadas pela divulgação dos *rankings* escolares, uma vez que as tentativas de se constituir um mercado escolar (Afonso, 1998; Vieira, 2003), para além de contraditório face à diversidade e pluralidade de situações que caracterizam a nossa oferta escolar, ainda colidem com o princípio residencial que restringe a livre escolha dos estabelecimentos de ensino por parte dos pais.

Por outro lado, também não é descabido lançar uma outra hipótese complementar da anterior. Quer o projecto educativo de escola, quer a educação para a cidadania, podem ser concebidos como outros repertórios de acção³ nos quais os professores e estudantes vão «colher recursos (interiorizados

³ Os «repertórios de acção» podem ser entendidos como suportes a que se «agarram» os actores para conferirem um determinado sentido ou orientação à sua acção. São, no fundo, gramáticas de que os actores se socorrem para organizarem as suas acções. Estes repertórios de acção aparecem de certa forma imbricados nos próprios «regimes de acção», podendo estes últimos ser entendidos como as diversas configurações assumidas pelas acções.

ou exteriorizados) variados (ou) mesmo contraditórios entre si» (Corcuff, 1997, p. 124). As possibilidades interpretativas a serem captadas por estes repertórios de acção expressam-se nas discussões havidas entre professores aquando da construção dos projectos educativos, por um lado, mas também nos momentos dedicados a reflectir sobre as temáticas eleitas e seleccionadas pelos docentes no âmbito das estratégias da educação para a cidadania (Pureza *et al.*, 2001), por outro lado.

DISPOSITIVOS E REPERTÓRIOS DE ACÇÃO RECENTES AO DISPOR DAS ESCOLAS PARA O DEBATE PÚBLICO: ENTRE A REGULAÇÃO E A DISPUTA POLÍTICA

Algumas análises sociológicas (Fernandes, 1998; Cabral, 2000) que recentemente em Portugal tentaram definir o conceito de cidadania apresentam um dado em comum. De um lado, afirmam que este conceito é problemático, uma vez que «representa uma noção de participação na vida pública que é mais ampla do que a simples participação política. O pressuposto está no reconhecimento de direitos e obrigações implícitos à relação entre governo e governados, entre o cidadão e a sua sociedade como um todo» (Fernandes, 1998, p. 307). Do outro lado, «as operacionalizações politológicas do conceito de cidadania caracterizam-se por um excessivo grau de «formalismo», isto é, tendem a subordinar a construção dos seus indicadores aos caracteres processuais do regime representativo, tais como os procedimentos eleitorais, desde a franquia até ao sistema de conversão dos votos em mandatos e, como a separação de poderes, desde o controlo do executivo pelo legislativo até à independência dos tribunais, passando pela imparcialidade dos *media*» (Cabral, 2000, p. 124).

Ainda no tocante aos direitos habitualmente identificados aquando da definição do conceito de cidadania, Manuel Villaverde Cabral chama a atenção para a especificidade dos direitos políticos na sua comparação com os direitos humanos e os direitos sociais. No seu entender, há hoje nas sociedades democráticas fortes dispositivos constitucionais e legais de salvaguarda, quer dos direitos humanos, quer dos direitos sociais. O mesmo parece não acontecer com os direitos políticos. De acordo com este autor, «a liberdade de expressão e de associação, bem como o direito de eleger e de ser eleito para todos os cargos representativos», apesar de serem direitos consagrados na carta constitucional, podem não ser exercidos plenamente por todos os cidadãos. Neste sentido, e «ao contrário dos atributos de cidadania cívica e social, os atributos da cidadania política nunca são automáticos, mas sim algo que tem de ser exercido individualmente de forma activa» (id., *ibid.*, pp. 125-126).

Por outro lado ainda, e num registo diferente dos dois anteriores, o conceito de cidadania, do ponto de vista do jurista José Manuel Pureza, parece ser definido a partir da ideia do debate de questões controversas. E justamente como o conceito de cidadania também envolve a discussão de

questões em que não há um acordo definitivo, uma vez que são concebidas a partir de pontos de vista divergentes e estas «surgem em todo o ensino, a educação para a cidadania poderá ser um espaço de racionalidade para debater os temas da vida pública» (Pureza, 2001, p. 7), ou, dito de outro modo, a educação para a cidadania poderá ser um espaço para identificar os valores que formam as normatividades (plurais e contraditórias) da escola portuguesa contemporânea.

A urgência em fazer da educação para a cidadania um «eixo de referência dos [...] sistemas educativos» (id., *ibid.*, p. 13) é o resultado dos amplos e complexos desafios colocados às sociedades modernas e democráticas: uns, vindos do exterior, ligados à globalização e aos movimentos populacionais integrados nos fluxos de imigração; outros, originados no interior, e que estão ligados a fenómenos de exclusão e desafiliação social, ou a fenómenos de maior apatia cívica, ou ainda à crescente distância que existe entre governantes e governados e que se pode traduzir na falta de confiança nas regras e nos dispositivos institucionais associados aos procedimentos da vida democrática.

Não se dando conta de um certo declínio em que está envolvido o programa institucional da escola, os dirigentes das instâncias políticas nacionais e europeias, assim como os seus tradutores jurídicos internos, transferem para a escola um programa de socialização política não só com o propósito de combaterem os vícios dos cidadãos e do Estado moderno, mas também para inculcarem nos professores e alunos as virtudes sociais e as competências cívicas que devem ser adoptadas pelos cidadãos responsáveis. Ou então, dando-se conta dos riscos presentes nas escolas contemporâneas, pretendem incutir nos jovens escolarizados a ideia de que outros fenómenos de anomia podem voltar a aparecer, quer nos diferentes cenários da escola, quer nos distintos contextos sociais, fazendo perigar a manutenção da sociedade.

Tal como a «forma escolar moderna» (Vincent, 1994) teve por missão inicial, e específica no século XIX, incorporar as normas de civildade dos corpos, mas também abrir o espírito dos escolarizados para descobrirem o mundo, hoje em dia é novamente solicitada à escola, agora concebida como «escola múltipla» (Dubet e Martuccelli, 1996), ou como escola à prova nos diversos mundos (Derouet, 2000; Resende, 2003), a difícil tarefa de discutir publicamente os principais problemas que atravessam a vida desta instituição, em particular as tensões existentes entre a cultura escolar e as culturas juvenis. Ora, esta «representação da escola e da socialização renuncia a todo o princípio de unidade, quer se trate dos valores, da dominação ou do mercado» (Dubet e Martuccelli, 1996, p. 531). É justamente enformada pela diversidade de princípios sociais e de quadros normativos de justiça que a escola está em condições, nos quadros sociais das sociedades críticas que são as nossas, de pôr em prática os nobres princípios ligados à democracia, nomeadamente a passagem dos interesses particulares aos interesses gerais e das políticas de proximidade e dos regimes de acção familiares (Thévenot, 1994) às políticas públicas assentes nos regimes de acção justificativos em prol de sociedades mais justas.

DA IDEIA DE «DESPOLITIZAÇÃO» DA JUVENTUDE A UMA NOVA SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA PELA ESCOLA

Este *novo* papel de socialização atribuído à escola — «novo» no sentido da sua oficialização no currículo formal do ensino secundário —, surgindo, conforme referimos, num contexto de pluralidade de mundos de acção, é simultaneamente confrontado pelas ambivalências que atravessam a escola de massas contemporânea. Nessas ambivalências pesa a fragilidade — ou declínio — do programa institucional da escola (Dubet, 2002), em parte decorrente da própria incerteza do lugar, missão e finalidades da escola de massas actual; pesa, em última instância, a tensão a que se encontra submetida a construção do projecto de individualidade que se vai consolidando nas sociedades críticas de hoje e que, no caso dos jovens escolarizados, assume, provavelmente, um relevo acrescido.

A institucionalização de uma «educação para a cidadania» no currículo oficial do secundário surge *atravessada* por estas ambivalências. Mas a elas associa-se uma ideia fortemente generalizada de «despolitização» dos jovens. Sobre esta ideia valerá a pena tecer algumas considerações. Porque, de facto, trata-se de uma ideia longe de ser tão evidente ou linear como aparenta, para além de surgir vinculada a uma concepção ideológica — até determinista — da noção de «participação política».

Se é certo que a sociologia política tem vindo a trazer evidência empírica suficiente sobre a relação dos jovens com a *política* – absentismo eleitoral particularmente marcante nas camadas juvenis, menor identificação com os partidos políticos (Freire e Magalhães, 2002, p. 139) —, não menos certo é o facto de que é nos perfis mais juvenis que as formas não convencionadas de participação (Viegas e Faria, 2004, p. 245) adquirem um crescimento bem expressivo.

Com estas formas não convencionadas surgem, por conseguinte, novas dinâmicas de participação na *pólis*, já não motivadas por um *envolvimento político por filiação e identificação*, mas sim por um *envolvimento cívico* cuja socialização não mais é pautada por critérios de militância — que, por definição, exigem cedências do singular em benefício do colectivo.

O recente apelo formal por parte do Estado para que as escolas incluam no seu programa a «educação para a cidadania» aparece, pois, num contexto paradoxal. Com a ideia de «despolitização» dos jovens, este dispositivo configura-se como um paliativo para suprir essa lacuna, procurando incorporar competências cívicas no estudante para que o mesmo possa participar de forma esclarecida e informada no debate público⁴; mas a centralidade política

⁴ Esta centralidade da educação para a cidadania nas prioridades de topo da agenda política levou, por exemplo, o Conselho Europeu a proclamar o ano de 2005 como o «Ano Europeu da Cidadania através da Educação», sendo uma das preocupações do Conselho da Europa o défice de participação eleitoral das camadas juvenis da população.

atribuída a este dispositivo escolar confronta-se com o enfraquecimento das organizações políticas e militantes, dos sindicatos, das associações e movimentos estudantis, ou seja, todas as instituições que tradicionalmente assumiam uma espécie de vocação de enquadramento da juventude.

Em contrapartida, é posta em marcha nas últimas duas décadas toda uma centralidade normativa, política, mediática e científica da juventude, a qual se reflecte, designadamente, no florescimento académico de estudos sobre os jovens (Pais, 1996). Por outro lado, o interesse renovado pela juventude surge também no momento em que o prolongamento da escolaridade e o consequente alongamento da categoria de jovem implicaram do Estado a criação de novas profissões que funcionam como «mediadoras», «orientadoras» ou «reguladoras» dos jovens, seja o caso dos animadores, dos educadores, dos formadores ou dos psicólogos (Dubet, 1996, p. 28).

No entanto, tudo leva a crer que, ao mesmo tempo que o estudante começa a ser solicitado institucionalmente a participar no espaço público escolar —sejam os direitos adquiridos de participação nos conselhos de turma, no projecto educativo de escola, nos regulamentos internos, nas comissões pedagógicas, nos direitos de liberdade de expressão, associação, reunião e publicação —, menor parece ser a motivação para se envolver, sendo a partilha de momentos de convívio com os amigos «eleitos» preferida à pertença a associações ou clubes estudantis, que podem ser vistos quer como a continuação da sala de aula noutra formato, quer como a entrada na lógica de funcionamento do «mundo adulto» (Rayou, 1998, pp. 157-159, e 2001, pp. 27-28).

De facto, esta situação, ainda não pesquisada empiricamente em Portugal, mas já razoavelmente bem trabalhada em França, designadamente por Patrick Rayou (1998), suscita interrogações sobre o lugar formal de uma «educação para a cidadania» no currículo escolar. É evitando uma visão determinista ou integradora dos modos de participação na «arena» pública escolar que poderemos chegar aos novos modelos de composição do político que entretanto germinam em torno do espaço escolar, no qual a sociabilidade e experiência estudantis desempenham um papel essencial. Assim, a «cidade invisível» (Rayou, 2001) que se desenvolve em paralelo à «cidade visível» das intervenções do estudante no espaço público da escola pode não só ajudar a compreender o envolvimento, o distanciamento e os «valores partilhados», como também fornecer grelhas de leitura para um olhar renovado sobre os modelos de participação e composição política que entretanto emergem nas sociedades da crítica e da individualidade.

EDUCAÇÃO CÍVICA E EXPERIÊNCIA ESTUDANTIL: LIGAÇÕES AMBIVALENTES

674 Palco de mundos sobrepostos e policontextuais, a escola apresenta-se hoje ao estudante como um mundo problemático em que coexistem lógicas

de acção diferenciadas⁵ (Dubet, 1994) que implicam escolhas e cedências que porventura ele não está disposto a assumir. Adoptar uma lógica de acção estratégica, instrumental, coloca o estudante no duplo impasse de abdicar — se não totalmente, pelo menos parcialmente — dos gostos para os quais se declara vocacionado; por outro lado, privilegiar a auto-realização autónoma implica riscos em termos de projecto escolar e profissional futuro. Neste sentido, parece verdadeiramente frágil o equilíbrio entre os interesses instrumentais, a realização pela vocação e ainda a integração no grupo de pares. A tensão pode ser tanto mais marcante quanto maior for, por um lado, a necessidade de realização pessoal, de procura da autenticidade, de construção da identidade pessoal, e, por outro lado, a instrumentalidade das decisões em termos de projecto, por definição geradoras de papéis sociais e de pertença a uma condição social categorizada.

Ora estas lógicas estudantis de acção, plurais e por vezes sobrepostas, têm consequências importantes a nível da forma como se desenvolvem as sociabilidades estudantis e as políticas de proximidade entre os diferentes protagonistas da «arena» escolar, desde a relação do estudante com os estudos até à participação na sala de aula, no grupo de pares, na relação com os professores e com a família. Para dar apenas um exemplo, se o estudante «marrão» pode ser visto, já não como um rival, como numa lógica competitiva faria sentido, mas sim como um jovem que adoptou demasiado cedo o ponto de vista dos velhos, também o estudante «baldas» é conotado como um jovem sem objectivos, sem projecto de vida, com pouco empenho na procura do *self*. Esta ideia pode ser tanto mais validada quanto maior for a centralidade do valor «projecto de vida», que se vai consolidando no actual contexto da modernidade, pressupondo a necessidade de estabelecer objectivos futuros organizados, reflexivamente, no presente (Giddens, 2001, p. 26).

A experiência estudantil significa assim, ao mesmo tempo, não se envolver definitivamente, evitar a filiação, preservar a singularidade, mas não perdendo totalmente do horizonte de referência a ideia de constituir um projecto que passa pela via da escola. Ocorre assim um paradoxo interessante que é o de o estudante não se encontrar nem totalmente desafiado nem totalmente individualizado (Singly, 2000, p. 18).

Mas a experiência estudantil significa também uma passagem do «modelo de identificação» para um «modelo de experimentação» (Galland, 1997, pp. 159-160) em que a escolha do grupo de pares, por exemplo, se constrói mais pela agregação de gostos «privados» do que propriamente pela adesão a valores juvenis afirmados. Logicamente, este novo modelo de experimen-

⁵ A noção de «lógica de acção» é particularmente inspirada na sociologia da experiência de François Dubet (1994). Este conceito visa a forma como cada actor adopta registos de acção que lhe permitem atribuir uma orientação à sua acção e conceber a sua relação com os outros.

tação não anula os elementos constituintes do anterior modelo. No entanto, os critérios e características que regem a *identificação* são, porventura, diferentes no actual modelo de experimentação, no qual a identidade pessoal se constrói através de um processo interactivo ou relacional, feito de investimentos individuais diferenciados, devido às próprias disposições que o estudante investe nos diferentes universos de socialização em que se desloca, e do modo como é vivenciada a pluralidade desses universos em função da sua própria «pluralidade interna».

Ora aqui verifica-se — parece-nos — uma nova forma emergente de composição política em que parece evidenciar-se já não propriamente o desenvolvimento de relações sociais — no sentido mais clássico do termo —, mas sim laços eminentemente interindividuais — que traduzem em definitivo a passagem de um modelo gregário para um modelo assente na interacção. Laços que, por serem laços, se podem reforçar, mas se podem também desfazer, sem que tal implique as consequências que habitualmente resultam do rompimento de uma relação. A própria lógica da experimentação pressupõe, por assim dizer, experimentar sem se envolver, ou, pelo menos, sem se envolver definitivamente. A ela preside o trabalho permanente de «invenção do eu» (Kaufmann, 2004), sendo a *busca do eu* tanto mais *autêntica* quanto mais a experimentação seja possível.

Os novos estudantes parecem, pois, encontrar-se numa lógica de envolvimento na transformação do eu, em que a partilha de experiências desempenha um papel fundamental através da sociabilidade dos pares. As afinidades, a amizade, as relações de confiança, de solidariedade e fraternidade com os pares, podem assim tornar-se, verdadeiramente, um novo modelo de composição do político, em que se testa a natureza dos laços humanos a partir da regulação que o grupo de pares ocasiona⁶.

Mas é também aqui que a «educação para a cidadania» pode eventualmente constituir um trabalho problemático para o estudante. A exposição de um ponto de vista sobre uma questão constante do currículo da educação cívica pode levantar sérios dilemas ao estudante, particularmente em torno daqueles assuntos que podem dividir ou fracturar o grupo de pares, pondo assim em causa a *solidariedade do grupo*. Além disso, e em última instância, tomar partido de uma posição crítica sobre um dos temas poderá pôr em causa a sua própria *invenção pessoal*, a qual tira partido mais da experimentação do que do confronto definitivo que a posição sobre um tema sempre

⁶ Não deixa de ser interessante reflectir em torno de uma certa contingência a que se encontra submetido o projecto de «invenção do eu», já que as relações entre os pares, em teste permanente, não deixam de regular, de um modo porventura marcante, esse próprio projecto de construção da individualidade. Além disso, a própria incorporação da ideia de «igualdade» poderá submeter o estudante a uma reserva em expor o seu ponto de vista sobre determinado assunto por poder colidir com o ponto de vista de um dos «eleitos» do grupo de pares...

acarreta, dado que assumir publicamente — no espaço da sala de aula — uma posição ideológica sobre um tema de cidadania poderá querer dizer expor-se, *comprometer-se* e confrontar-se, fragmentar a turma.

Se, por um lado, a «educação para a cidadania» pode ocasionar o desenvolvimento de políticas de proximidade (Thévenot, 1994) que de alguma forma podem estabelecer uma plataforma de equilíbrio — ainda que frágil — entre a salvaguarda da singularidade do estudante e o seu envolvimento, por outro lado, este novo dispositivo socializador da escola portuguesa pode reforçar o distanciamento entre professores e alunos no momento em que cada um fica a saber a posição crítica do outro em assuntos que em bom rigor têm um elevado potencial de fragmentação e de divisão dos indivíduos. É, assim, de todo o interesse sociológico saber de que forma se processa essa política de proximidade ou de distanciamento, quer entre os estudantes, quer entre professores e estudantes, quando, por exemplo, em contexto de sala de aula, são discutidas questões de cidadania, sejam questões como a laicidade, a imigração, a etnicidade, a igualdade entre homens e mulheres, a orientação sexual, a educação sexual, o relativismo cultural, os direitos humanos...

Além disso, esta «educação para a cidadania» pode ser tanto mais problemática quanto mais contribuir para regular pontos de vista críticos sobre determinado assunto. Não é por isso igualmente de rejeitar a hipótese de que, num contexto de discussão em sala de aula sobre questões cívicas, alguns professores menos zelosos dos códigos deontológicos da conduta profissional — e beneficiando da autoridade de que é investido o papel de professor e eventualmente da reputação que reúna dentro do grupo — tendam a fazer passar pontos de vista seus sobre os assuntos abordados. Esta hipótese pode ser tanto mais viável quanto mais o estudante entender a «educação para a cidadania» como um trabalho escolar formal, um trabalho como qualquer outro e por isso também ele sujeito a avaliação por parte dos professores. São disso exemplo os casos em que o estudante é solicitado a ter capacidade de reflexão crítica e de argumentação no contexto curricular de variadas disciplinas, como a Filosofia, mas em que esses exercícios críticos acabam por esbarrar nas avaliações e classificações dos docentes. Situação que, em última instância, desvirtua a prévia aceitação do estudante deste tipo de exercício quando constata que o mesmo é convertido em prova escolar (Rayou, 2001, 29).

NOTA FINAL

A pesquisa empírica destas realidades poderá ajudar a compreender se esta forma de conceber a experiência estudantil é extensível ou generalizável a diferentes contextos locais da escola secundária pública portuguesa. Na

verdade, o contexto local de escola e as *diferentes juventudes* que compõem a moldura humana do ensino secundário português terão uma palavra a dizer não só na identificação de perfis diferenciados de *juvencs-estudantes*, como também na cartografia de geometria variável que pode presidir ao envolvimento em discussões públicas estruturadas nas arenas escolares⁷.

Em todo o caso, com a atribuição, por parte do Estado, de autonomia aos estabelecimentos de ensino — quer no sentido de promoverem projectos educativos autónomos, quer convidando professores e alunos a introduzirem na arena escolar assuntos de cidadania —, a escola enfrenta hoje novos fenómenos e desafios. Um dos desafios prende-se justamente com a própria missão e finalidades da escola de massas. Com efeito, se uma das vocações históricas da escola se prendia com o reforço dos ideais universais, tudo leva a crer que estes novos desafios contrariam essa finalidade clássica: a conferência de uma autonomia ao espaço-escola local convida a que a discussão pública e política seja motivada pelo reforço de vínculos e laços locais de proximidade, fazendo-se, portanto, o percurso inverso ao tradicional, na medida em que serão as políticas de proximidade que potenciam a passagem ao espaço político e público mais geral, ou universal. Esta ideia assim apresentada parece fazer todo o sentido se a ela associarmos as lógicas de acção que presidem à forma como as sociabilidades e a experiência *estudiantis* emergem hoje, conforme foi referido em traços gerais anteriormente.

Nesse sentido, olhar para a forma como os estudantes se posicionam face ao novo convite político de introduzirem na sua agenda escolar a «educação para a cidadania» é olhar para as políticas de proximidade que se desenvolvem na escola actual, para as sociabilidades que se estabelecem, para os novos mundos de composição política. E passa igualmente por equacionar a forma como a promoção do «desenvolvimento do espírito crítico», ideia tão cara à escola actual, se reflecte quer na construção da individualidade do estudante, quer na sua relação com os outros. Faz, assim, todo o sentido falar de «político» se com isso se entender a forma como se produzem acordos sobre «valores partilhados» ao exprimirem-se, nas experiências *estudiantis*, denúncias e críticas permanentes que manifestam, verdadeiramente, adesões a universos de justiça.

⁷ Para além de outras variáveis que podem determinar esta cartografia de geometria variável no envolvimento público em questões de cidadania — espaço local da escola, geografia da escola e sua composição social, económica e escolar —, o género, quer dos docentes, quer dos estudantes, poderá ser um indicador particularmente interessante de investigar e porventura com um forte poder explicativo. O género pode, assim, ser um indicador importante no estudo da forma como se processa o trabalho de participação nas actividades da escola, na defesa de determinadas *causas cívicas*, em detrimento de outras, na forma como as diferenças e similitudes são postas em prática no contexto da sala de aula, quer na participação oral, quer nas tarefas relacionadas com os projectos da escola.

BIBLIOGRAFIA

- ABBOTT, A. (1988), *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago e Londres, The University of Chicago Press.
- AFONSO, A. J. (1998), *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BARRÈRE, A., e MARTUCCELLI, D. (2000), «La fabrication des individus à l'école», in A. van Zanten (coord.), *L'École, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 254-262.
- BAUDELLOT, C., e ESTABELET, R. (1977), *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- BERTAUX, D. (1978), *Destinos Pessoais e Estrutura de Classes*, Lisboa, Moraes Editores.
- BOLTANSKI, L., e THÉVENOT, L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU, P., e PASSERON, J. C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P., e PASSERON, J. C. (1985 [1964]), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., e SAINT-MARTIN, M. (1965), «Les étudiants et la langue d'enseignement», in *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton e Co., The Hague, e Ecole Pratique des Hautes Études, pp. 39-69.
- BOWLES, B., e GINTIS, H. (1976), *Schooling for Capitalist America*, Nova Iorque, Basic Books.
- CABRAL, M. V. (2000), «O exercício da cidadania política em Portugal», in M. V. Cabral, J. Vala e J. Freire (coords.), *Trabalho e Cidadania*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 123-159.
- CANDEIAS, A. (2001), «Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português», in S. Stoer, L. Cortesão e J. Correia (coords.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 23-89.
- CORCUFF, P. (1997), *As Novas Sociologias*, Sintra, Editora Vral.
- DEROUET, J.-L. (dir.) (2000), *L'École dans plusieurs mondes*, Paris, Bruxelas, De Boeck Université, INRP.
- DUBET, F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- DUBET, F., e MARTUCCELLI, D. (1996), «Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école», in *Revue française de sociologie*, xxxvii, pp. 511-537.
- DUBET, F. (1996), «Des jeunesses et des sociologies. Le cas français», in *Sociologie et sociétés*, vol. xxviii, n.º 1, pp. 23-35.
- DUBET, F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DURKHEIM, E. (1977), *A Divisão do Trabalho Social*, I e II vols., Lisboa, Editorial Presença e Livraria Martins Fontes.
- FERNANDES, A. (1998), «Identidade nacional e cidadania europeia», in M. V. Cabral e J. M. Pais (coords.), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta, pp. 307-357.
- FOUCAULT, M. (1996), *Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões*, Petrópolis, Vozes.
- FREIRE, A., e MAGALHÃES, P. (2002), *A Abstenção Eleitoral em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- GALLAND, O. (1997), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- GIDDENS, A. (2001), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta.
- HALSEY, A. H., FLOUD, J., e ANDERSON, C. A. (1961), *Education, Economy and Society*, Nova Iorque, Free Press.
- ILLICH, I. (1971 [1970]), *Une société sans école*, Paris, Seuil.
- KAUFMANN, J.-C. (2004), *L'Invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.
- NORMAND, R. (2003), «Le mouvement de la «school effectiveness» et sa critique dans le monde anglo-saxon», in A. van Haecht (dir.), *Sociologie, politique et critique en éducation. Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelas, ULB, pp. 135-166.

- PAIS, J. M. (1996), «Levantamento bibliográfico de pesquisas sobre a juventude portuguesa — tradições e mudanças (1985-1995)», in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 21, pp. 197-221.
- PUREZA, J. M., HENRIQUES, A. M., CIBELE, C., e PRAIA, M. (2001), *Educação para a Cidadania. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos-2*, Lisboa, Ministério da Educação — DES.
- RAYOU, P. (1998), *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.
- RAYOU, P. (2001), «Les nouvelles sociabilités des lycéens», *Hors série — sciences humaines*, n.º 33, pp. 26-29.
- RESENDE, J. M., e VIEIRA, M. M. (1992), «Subculturas juvenis nas sociedades modernas: os hippies e os yuppies», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 35, pp. 131-147.
- RESENDE, J. M. (2003), *O Engrandecimento de Uma Profissão. Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- ROSAS, F. (1994), «O Estado Novo (1926/1974)», in J. Mattoso (dir.), *Nova História de Portugal*, Lisboa, Círculo de Leitores, vol. 7.
- ROSAS, F. (2000), «Estado Novo e modernização económica», in F. Rosas, *Salazarismo e Fomento Económico*, Lisboa, Notícias Editorial, pp. 20-61.
- SINGLY, F. (2000), «Penser autrement la jeunesse», in *Lien social et politiques*, n.º 43, pp. 9-21.
- THÉVENOT, L. (1994), «Le régime des familiarités des choses en personnes», in *Genèses*, n.º 17, pp. 72-101.
- VIEGAS, J. M., e FARIA, S. (2004), «A abstenção nas eleições legislativas de 2002», in A. Freire, M. C. Lobo e P. Magalhães (orgs.), *Portugal a Votos: as Eleições Legislativas de 2002*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- VIEIRA, M. M. (2003), «Famílias e escolas: processos de construção da democratização escolar», in M. M. Vieira, J. Pintassilgo e B. P. Melo (coords.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 75-103.
- VINCENT, G. (1994), «Forme scolaire et modèle républicain», in Guy Vincent (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 207-227.
- WAGNER, P. (1996), *Liberté et discipline. Les deux crises de la modernité*, Paris, Éditions Métailié.
- WEBER, M. (1993 [1922]), *Economia y Sociedad*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.