

Escola e exclusão social: das promessas às incertezas**

CRISE DA ESCOLA E EXCLUSÃO ESCOLAR

O mal-estar difuso, assinalado a partir do final dos anos 60, a que se convencionou chamar «crise da escola», corresponde a um défice de legitimidade e de sentido que é indissociável das mutações sofridas pela instituição escolar ao longo do século xx. Estas mutações podem ser sintetizadas numa fórmula segundo a qual a escola passou de um contexto de certezas para um contexto de promessas, situando-se hoje num contexto de incertezas (Canário, Alves e Rolo, 2001). Esta fórmula permite dar conta do percurso, ainda que com características singulares, realizado em Portugal, de forma acelerada e contraditória, durante os últimos trinta anos. A escola das certezas corresponde à escola da primeira metade do século, que pôde funcionar como uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis que lhe eram imanentes, «fabricava» cidadãos conformes com um modelo cívico preestabelecido. Durante este período, apesar do seu carácter assumidamente elitista, a escola não aparecia comprometida com a produção de injustiças sociais, favorecendo alguns percursos de mobilidade social ascendente em função do mérito. O período dos «trinta gloriosos» marca, através do crescimento simultâneo da oferta (políticas públicas) e da procura («cor-

* Universidade de Lisboa.

** Este texto foi produzido no âmbito de um projecto internacional, financiado pela Comissão Europeia, subordinado ao tema «Education governance, social inclusion and exclusion (EGSIE)», que decorreu entre 1998 e 2000. O objectivo deste projecto consistiu em analisar a relação entre as transformações dos modos de regulação do sistema educativo e os fenómenos de inclusão/exclusão social.

rida à escola»), a transição de uma escola elitista para uma escola de massas, processo iniciado, de forma tímida e contraditória, em Portugal no fim dos anos 60. A expansão dos sistemas escolares e a democratização de acesso estão associadas a uma perspectiva optimista que assinala a passagem da escola das certezas para a escola das promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, uma promessa de mais igualdade e justiça social.

O início de uma recessão durável, a partir de meados dos anos 70, que sucedeu ao «círculo virtuoso do fordismo» (que a sociedade portuguesa não chegou verdadeiramente a conhecer) conduz a que, relativamente à escola, à euforia suceda o desencanto. Paradoxalmente, a democratização do acesso à escola comprometeu-a com a produção das desigualdades sociais (Bourdieu e Passeron, 1970), sem, ao mesmo tempo, lhe permitir cumprir as suas promessas impossíveis (Boudon, 1973). Não podendo continuar a apresentar-se como uma instituição justa num mundo injusto (Dubet, 1999), a escola está condenada a fazer subir os níveis de frustração do seu público. É a passagem de uma procura «optimista» para uma procura «desencantada» (Grácio, 1986) que marca a entrada da escola, no início dos anos 80, num período de incertezas. A raridade dos empregos passa então a articular-se com a inflação dos diplomas, tornando-os, simultaneamente, menos rentáveis e mais necessários do que nunca. Esta situação permite compreender por que razão todos os indicadores estatísticos testemunham um acesso generalizado a percursos escolares cada vez mais longos e se assiste, ao mesmo tempo, a uma cada vez maior sensibilidade a fenómenos designados por «exclusão escolar», a interpretar no sentido de «exclusão relativa» (Dubet, 1996). Em Portugal, os esforços desenvolvidos durante os anos 90 para fazer cumprir a escolaridade obrigatória de nove anos confrontam-se com os resultados da investigação sociológica, segundo os quais o diploma terminal da escolaridade obrigatória é aquele que conheceu uma desvalorização mais rápida e acentuada (Grácio, 1997).

É neste contexto que deve ser situada a introdução recente, e rapidamente generalizada, do conceito de exclusão social em Portugal. O seu uso tornou-se corrente após 1995, com a subida ao poder do governo socialista, quer para designar os principais problemas sociais, quer para qualificar as políticas sociais concebidas para lhes darem resposta. A educação não foge a esta regra e, por isso, o conceito de exclusão social tornou-se um ponto de referência comum aos decisores políticos, aos administradores, aos professores e aos investigadores, que o adoptaram sem distanciamento crítico, como se correspondesse a algo de «natural» e objectivo, quando, obviamente, corresponde a uma construção social. Como referiu Esping-Andersen (1990, p. 266), estamos a deixar uma ordem social relativamente clara para nós e estamos a penetrar noutra cujos contornos são difíceis de discernir, o que explicaria o recurso a um conjunto de novos vocábulos (como, por

exemplo, «pós-moderno», ou «pós-industrial») que tendem a substituir-se à análise. Reside aqui a fragilidade analítica do conceito de exclusão social, que, como assinalou Delarue (1991), representa uma facilidade de linguagem que esconde uma dificuldade de análise.

No caso português, em termos de discursos e de políticas educativas, a referência à «luta contra a exclusão» coexiste com a referência à «igualdade de oportunidades», que constituiu o leitmotiv dos discursos e das políticas educativas nos anos 70. A coexistência das duas referências exprime a especificidade da formação social portuguesa e, portanto, da configuração do seu sistema educativo.

A POLÍTICA EDUCATIVA NUM CONTEXTO DE INCERTEZA

Com o acesso ao poder do Partido Socialista, a partir das eleições legislativas de Outubro de 1995, verifica-se uma tentativa, por parte da equipa do Ministério da Educação, para estabelecer alguma demarcação com o passado recente através da utilização de uma nova linguagem que se destina a introduzir uma ruptura no plano discursivo¹ com os anteriores governos sociais-democratas.

MODERNIZAR E DEMOCRATIZAR: A DIFÍCIL CONSTRUÇÃO DE UMA LEGITIMIDADE

A educação foi apresentada como uma das prioridades políticas do governo socialista. A justificação desta prioridade e a defesa das orientações propostas aparecem organizadas em torno de duas grandes linhas argumentativas: a primeira, fiel aos postulados da teoria do capital humano e aos pressupostos que orientaram as medidas vocacionalistas que caracterizaram os governos sociais-democratas, coloca em evidência uma relação de causalidade linear entre a educação e o desenvolvimento; a segunda, herdeira de uma concepção educativa que remonta aos ideais ocidentais do «progresso», enfatiza o papel e a importância da educação na valorização dos indivíduos como pessoas e na redução das desigualdades.

¹ Um dos eixos de investigação do projecto consistiu na análise de documentos produzidos pelo Ministério da Educação durante o primeiro mandato do governo socialista (1995-1999). Constituiu-se um conjunto documental formado pelos seguintes textos: Pacto Educativo para o Futuro, Lisboa, ME, 1996; Educação — Mudanças para o Futuro, Lisboa, ME, 1996; Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico — Educação, Integração, Cidadania, Lisboa, ME, 1998; Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário — Desenvolver, Consolidar, Orientar, Lisboa, ME, 1997; Currículos Alternativos no Ensino Básico — Guia Prático, Lisboa, ME/Deb, 1997; Relatório Síntese dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, Lisboa, ME/Deb, 1997; Educação para Todos, Uma Mudança em Construção, cadernos «Pept 2000», 1, 1993. Os textos foram analisados com o objectivo de identificar as narrativas que legitimam as transformações propostas, as concepções de actores educativos e as relações entre educação e inclusão e exclusão social.

A primeira linha argumentativa continua a organizar-se em torno de uma lógica de modernização (Correia, Stoleroff e Stoer, 1993) cuja pertinência tem como base um diagnóstico «negro» da situação educativa portuguesa, em que podemos distinguir quatro questões principais. A primeira questão, tendo como referente o modelo desenvolvimentista, cujo apogeu se situou nos «trinta anos gloriosos» que marcaram o pós-guerra, justifica a aposta na educação e na formação como um requisito indispensável ao desenvolvimento. A título de exemplo, o excerto do Pacto Educativo que a seguir se transcreve é ilustrativo da aceitação acrítica da relação causal entre escolarização e desenvolvimento:

A educação e a formação configuram áreas de prioridade política em Portugal. Da sua qualidade depende, em parte significativa, a sustentabilidade do desenvolvimento do país. A melhoria do nosso sistema de formação não é uma condição suficiente, mas é uma condição indispensável e altamente favorável para o nosso desenvolvimento social.

Uma segunda questão, decorrente da primeira, reside na constatação do nosso «atraso» em termos educativos, que se expressa, fundamentalmente, nos baixos níveis de habilitação escolar e correlativos baixos níveis de qualificação profissional, referidos com frequência nos documentos consultados, como, por exemplo, no Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, onde se afirma:

Portugal acumulou grandes atrasos no domínio educativo, sendo ainda hoje o país europeu com os mais baixos níveis de instrução da população adulta, pelo que o governo atribui uma grande prioridade à educação e à formação, com especial ênfase para a educação básica, pois «um bom começo vale para toda a vida».

O «atraso» educativo manifesta-se ainda através da obsolescência dos conhecimentos e das competências facultadas pelo sistema educativo face às rápidas mutações de carácter tecnológico, consubstanciadas na designada «sociedade do conhecimento». A intervenção no domínio educativo tende, assim, a assumir contornos reactivos e defensivos, como resposta às transformações da economia e da sociedade a nível mundial e europeu, em particular no que se refere aos processos de acelerada inovação científica e tecnológica. Esta terceira questão afecta não apenas o ensino básico, mas também o nível secundário, conforme se depreende do excerto retirado do Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário:

As mudanças culturais e tecnológicas da «sociedade do conhecimento» e os novos desafios da organização do trabalho obrigam não apenas a pensar uma

nova função e um novo papel para as formações secundárias, mas também novos modos de organização e distribuição dos recursos formativos que possam satisfazer as necessidades de um sistema em expansão e enriquecer significativamente áreas do currículo tradicionalmente deficitárias.

Uma quarta questão, referente ao diagnóstico da situação educativa portuguesa, é a sistemática comparação entre Portugal e os países mais «avançados» da União Europeia e da OCDE com base em indicadores de natureza estatística. A abordagem «comparativa» baseada em indicadores estatísticos, conjugada com a invocação da caução de entidades supranacionais, constitui um importante argumento para justificar e fundamentar as medidas de política educativa, construindo para elas uma legitimidade social e política. O modo como o programa Educação para Todos é apresentado é, a este respeito, elucidativo:

O programa Educação para Todos enquadra-se nas recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Março de 1990, em Jomtiem, sob os auspícios da UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial e da Conferência dos Ministros da Educação da OCDE, realizada em Novembro de 1990, em Paris.

Nesta perspectiva, a comparação internacional sistemática serve um duplo objectivo: ao mesmo tempo que confere visibilidade à distância que nos separa dos países do centro, cria também as condições para que as orientações defendidas para a educação sejam apresentadas como inevitáveis em nome das exigências da integração europeia, do desenvolvimento e da globalização.

Uma segunda linha argumentativa organiza-se em torno de uma lógica de democratização, marcada por algum voluntarismo e orientada para três distintas orientações de acção. A primeira orientação aponta para a tendencial superação do carácter tardio e inacabado da construção da «escola de massas» em Portugal (Canário, 1997), conforme ressalta do Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário:

[...] uma muito lenta aproximação a uma escolaridade básica que, sendo hoje de nove anos, em pouco ultrapassa o que já há vinte anos se considerava ser o mínimo imprescindível para, por um lado, realizar as aprendizagens escolares de base e, por outro, inibir a sua regressão.

Uma segunda orientação da acção educativa inscreve-se num combate às desigualdades sociais e escolares com base numa ideia da relação entre a escola e a sociedade que podemos fazer remontar aos «anos de ouro» do período desenvolvimentista do pós-guerra. Este combate às desigualdades tem como referência central o conceito que, na mesma época, sustentou uma visão optimista dos fenómenos de expansão da escolarização, ou seja,

o conceito de «igualdade de oportunidades», cuja importância é enfatizada no Pacto Educativo:

A finalidade essencial do processo educativo é o desenvolvimento e a formação global de todos, em condições de igualdade de oportunidades, no respeito pela diferença e autonomia de cada um.

Uma terceira orientação da acção educativa, apesar de virada também para contrariar as desigualdades escolares e sociais, não é, contudo, susceptível de ser confundida com a anterior, na medida em que se estrutura, não em torno do conceito «clássico» de «igualdade de oportunidades», mas sim em torno de um conceito cuja passagem rápida a slogan o carregou de imprecisão e ambiguidade (Dubar, 1996; Dubet, 1996): o conceito de «exclusão social». Este conceito, que emerge num contexto em que os progressos da democratização do sistema educativo são evidentes e constantes, traduz, necessariamente, uma realidade muito diferente daquela em que se colocaram (nos anos 60 e 70) as questões da escola e da igualdade.

As duas lógicas argumentativas que identificámos — a de modernização e a de democratização — não têm o mesmo peso na retórica discursiva governamental. É a primeira que se afirma como lógica dominante, exprimindo a visão, comum às instâncias de decisão da União Europeia, de uma subordinação funcional das políticas educativas relativamente a uma racionalidade económica de desenvolvimento assente na trilogia produtividade-competitividade-emprego (Nóvoa, 1996).

PROFESSORES E ALUNOS: A CONSTRUÇÃO SUBJECTIVA DOS ACTORES

No que diz respeito aos professores, estamos perante uma retórica que guarda traços da ambiguidade que marcou o modo como estes profissionais foram encarados no período da reforma educativa: eles eram vistos, em simultâneo, como os garantes da reforma e como os principais obstáculos à sua concretização. A política de esbatimento de conflitos conduz a que neste conjunto documental o estatuto do professor seja enfatizado pela positiva, atribuindo-se-lhes um papel privilegiado enquanto agentes de mudança. Nos documentos analisados eles são frequentemente definidos como «profissionais altamente qualificados» e «força motriz da inovação». A importância simbólica que é conferida aos professores, a par da complexidade de conhecimentos que lhes são exigidos para o desempenho das suas funções, é acompanhada por um discurso recorrente em torno da valorização do profissionalismo docente.

Este discurso de valorização da profissão docente aparece sistematicamente associado à atribuição de uma «acrescida responsabilização», traduzida na proliferação de modalidades de reforço dos mecanismos de controle

exercidos sobre os professores, como é o caso da formação contínua, da reorganização dos tempos de trabalho ou da anunciada intenção de proceder à «regulamentação de disposições importantes», como as relativas «à avaliação do desempenho», criando um regime de avaliação do trabalho docente baseado no «incentivo ao mérito».

É possível sintetizar a visão sobre a figura do professor, que nos é sugerida pelos documentos analisados, pondo em evidência a articulação entre uma retórica de reforço da autonomia, diversificação de papéis e responsabilização do professor e uma outra que advoga o reforço dos mecanismos de controle sobre o exercício profissional, naquilo que se pode configurar como uma espécie de autonomia sob tutela (Canário e Correia, 1998). Esta situação paradoxal é concomitante com um tendencial esbatiamento, pelo menos para uma parte do professorado, dos traços de profissão liberal que caracterizaram o exercício da profissão docente, segundo o paradigma do ensino secundário. Por sua vez, o reconhecimento da complexidade crescente das tarefas pedidas aos professores é concomitante com a enfatização de uma visão predominantemente técnica desta profissão.

No que diz respeito aos alunos, a escola é-nos apresentada como uma instituição que, com base num conjunto de valores que lhe seriam imanentes, «fabrica» indivíduos segundo uma dimensão tripla: a dimensão da pessoa, a do cidadão e a do profissional, esta última com uma presença mais forte no documento que traça as orientações para o ensino secundário. Aquilo que nos é proposto nestes documentos é uma visão idealizada do aluno, a ideia do que ele deveria ser, a partir de um funcionamento de «qualidade» do sistema escolar. Esta visão idealizada (em abstracto, os alunos são «bons») contrasta fortemente com a visão que nos é proposta dos alunos «concretos» que nos são referidos quer a propósito dos grupos de risco abrangidos pelos currículos alternativos, quer a propósito dos públicos escolares (e respectivas famílias) das zonas consideradas de intervenção prioritária. Num e noutro caso, é dominante uma imagem negativa em que os alunos, pelos seus atributos pessoais e sociais, se constituem, em si mesmos, em «o problema». Em Currículos Alternativos no Ensino Básico — Guia Prático, os alunos-alvo desta medida de política educativa são caracterizados nos seguintes termos:

[...] jovens em que foram detectadas características comportamentais e de aprendizagem muito problemáticas e que correm o risco de abandono da escolaridade obrigatória por várias razões (familiares, económicas, psicológicas — falta de motivação pessoal, etc.).

A ESCOLA: CONSTRUINDO NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

Um fenómeno de «descoberta» da escola enquanto organização social marcou a investigação e a intervenção educativas a partir dos anos 80 (Ca-

nário, 1996). Esta tendência para evoluir de um pensamento centrado num sistema escolar para um outro centrado num sistema de escolas está bem presente nos textos analisados, que acentuam a necessidade de «colocar a escola no centro das preocupações», considerando-a o «lugar nuclear do processo educativo» ou o «espaço privilegiado para a função educativa» e «centro das políticas educativas». Além disso, ela é-nos também apresentada como uma «comunidade educativa», desenvolvendo uma «competência mobilizadora de toda a comunidade envolvente».

Esta perspectiva supõe uma reapreciação do papel desempenhado pelo Estado (Charlot, 1994 e 1998), que tende a evoluir do conceito de Estado educador para o de Estado regulador, em que emerge a sua função arbitral. Assim, propõe-se no Pacto Educativo:

«Redefinir o papel do Estado, favorecendo uma maior participação das diversas forças sociais nas decisões e na execução de políticas educativas, em todos os níveis da administração», o que permitirá «assegurar um equilíbrio dinâmico entre, por um lado, as funções centrais de concepção, arbitragem, regulação e identificação/correção das assimetrias».

Esta redefinição implica um processo de descentralização das políticas educativas, com a respectiva transferência de poderes para as instâncias locais, nomeadamente escolas e autarquias, passando a caber às instâncias centrais de decisão política «um papel de estímulo e de regulação normativa». A intenção de construir novos modos de regulação do sistema educativo pode ser sistematizada, a partir da análise dos textos, em torno de três orientações fundamentais: territorialização das políticas, diversificação das ofertas, política de inclusão.

Relativamente ao processo de territorialização, é possível distinguir uma primeira dimensão, tributária de preocupações de racionalização de modos de gestão. As medidas que vão no sentido de racionalizar a rede escolar — encerramento de escolas rurais, criação de agrupamentos de escolas, para efeitos de gestão, incentivo à constituição de parcerias — inserem-se nesta linha de preocupações, que enfatiza as formas de colaboração e articulação entre escolas de diferentes ciclos, bem como outros actores sociais, situados num mesmo território. Inscrevem-se também nesta linha racionalizadora e técnica a ênfase da importância dos processos de avaliação, nomeadamente das escolas e, mais recentemente, dos alunos, bem como a presença sistemática da referência à busca da «qualidade» (Barroso, 1997).

Uma segunda grande orientação refere-se à diversificação das ofertas formativas, o que, sem colocar em causa a existência de currículos nacionais construídos com base na definição de um conjunto nuclear de aprendizagens e competências (como é sustentado nos documentos), supõe a capacidade de gerir uma inevitável tensão entre a uniformização e a hetero-

geneidade. Esta diversificação, inicialmente circunscrita ao ensino secundário, estende-se agora à escolaridade obrigatória, com o lançamento de medidas como os currículos alternativos, ou o 9.º ano mais um, entre outras.

Uma terceira grande orientação diz respeito às preocupações com a exclusão/inclusão social. Sem que em momento algum se apresente um significado preciso, a utilização da palavra «exclusão» ou se inscreve numa declaração de intenções de carácter universal ou surge associada à «exclusão escolar», à prevenção do insucesso e do abandono. O modo como a expressão «exclusão» é utilizada nestes textos aproxima-a do que se designa por lugares-comuns, ou topoi (Amossy e Pierrot, 1997). Os topoi são banalidades que, ao serem universalmente aceites, se transformam em verdades que não precisam de ser questionadas. São princípios gerais que servem de apoio ao raciocínio mas não são raciocínios. Quem os emite nunca se identifica como o seu autor. São quase sempre apresentados como sendo objecto de um consenso no seio de uma comunidade.

Nesta perspectiva, a palavra «exclusão» faz parte de um conjunto mais vasto onde pontificam expressões como «qualidade da educação», «sociedade do conhecimento», «formação e educação ao longo da vida», que congregam um acordo generalizado em torno de um significado que, ao ser aceite como único e universal, não precisa de ser explicitado. No entanto, é quando procuramos analisar a relação entre os modos de regulação e inclusão e exclusão social que melhor podemos compreender o sentido destes dois últimos termos. Nos textos em análise, a relação entre estes dois fenómenos é conceptualizada com base na perspectiva da equidade. Ou seja, a política educativa é concebida no sentido de accionar um conjunto de medidas que propiciem um acesso mais equitativo das diferentes categorias de alunos ao sistema educativo, promovendo a sua inclusão. As medidas preconizadas incidem fundamentalmente sobre três domínios distintos: o currículo; a acção social e a educação especial.

MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO: O PONTO DE VISTA DE POLÍTICOS E DE QUADROS SUPERIORES DO MINISTÉRIO

A CENTRALIDADE DA ESCOLA

As imagens que os entrevistados² veiculam da escola dividem-se entre uma visão optimista, francamente minoritária, e uma outra, mais pessimista,

² Foram realizadas entrevistas a cinco responsáveis políticos pela educação (ministros, secretários de Estado), a três quadros superiores da administração e aos dirigentes das duas maiores federações de sindicatos de professores. Com estas entrevistas pretendeu-se recolher informações sobre a forma como os entrevistados analisam as alterações que nos últimos quinze anos se registaram no sistema educativo português e a sua articulação com a proble-

partilhada pela generalidade dos políticos e quadros superiores do ME. A visão optimista mantém-se fiel à concepção de escola que esteve subjacente à expansão dos sistemas educativos no pós-guerra e ao aumento da procura social de educação e está bem patente nas palavras de um dos entrevistados quando afirma:

[A escola é] a instituição mais generosa da democracia, porque ainda é a única que pode atenuar os efeitos das desigualdades [E10].

Todavia, para a maioria dos entrevistados, a descrença e a desconfiança são as tónicas dominantes de um discurso que recupera alguns dos argumentos geralmente enunciados para justificar a «crise da escola». A visão pessimista veiculada resulta, no essencial, do questionamento do pressuposto que durante aproximadamente três décadas sustentou a procura optimista da educação. A existência de uma relação directa entre qualificações escolares, emprego e mobilidade social ascendente é posta em causa e apresenta-se como o elemento-chave dos discursos que os entrevistados produzem sobre a escola:

A escola, pelo próprio processo de massificação, já não é vista pelas pessoas como um veículo de mobilidade social, embora seja considerada ainda uma condição necessária, embora não suficiente. Por outro lado, a instituição escolar tem uma inércia que faz com que ela reproduza para a escola de massas a filosofia e a lógica de funcionamento da escola elitista. As expectativas que são criadas são expectativas que são falsificadas pela própria realidade social [E 4].

No capítulo das mudanças, a reconfiguração dos processos de regulação do sistema educativo é também uma temática recorrente que vai ao encontro da ideia, repetida insistentemente pelas equipas ministeriais socialistas, de colocar a escola no «centro das políticas educativas». Neste contexto, as principais mudanças referidas organizam-se em torno de três aspectos essenciais: gestão e autonomia das escolas, participação de actores sociais tradicionalmente afastados das questões educativas e papel do Estado na educação.

O modelo de gestão e administração das escolas suscita entre os entrevistados opiniões diferenciadas. De um lado, temos os que a ele aderem incondicionalmente; do outro, os que o rejeitam e criticam abertamente. No que respeita às opiniões favoráveis, elas organizam-se em torno de duas ideias fundamentais: a aproximação da escola à comunidade e a construção de

mática da exclusão/inclusão social. A este eixo de análise associa-se um outro através do qual se procura analisar as narrativas dos entrevistados com base nas categorias e nas imagens a que recorrem e nos argumentos que desenvolvem, bem como a forma como definem os vários actores educativos.

mecanismos de auto-regulação e controle que contribuem para conferir aos estabelecimentos de ensino uma responsabilidade acrescida:

[Com este modelo] as escolas estão mais integradas nos territórios, as escolas agrupam-se umas com as outras e têm de dar resposta às necessidades locais, sem perderem as orientações, que são orientações nacionais e de natureza geral [E10].

Antigamente não havia este órgão [a assembleia de escola] e eles [os professores] não eram controlados, eles eram exclusivos. Agora eles são controlados e têm de explicar aos seus parceiros o que é que fazem e o que é que não fazem [E7].

As críticas avançadas incidem sobre dois aspectos distintos: a incapacidade deste modelo de introduzir mudanças significativas no governo das escolas, por um lado, e a sobrevalorização da dimensão administrativa, por outro. No essencial, o modelo é acusado de fazer depender as decisões dos protagonistas tradicionais e de subordinar os aspectos pedagógicos aos aspectos administrativos:

O que está a ocorrer são processos administrativos tendentes a alterar os órgãos de gestão e de administração da escola e mais nada [...] Mudam os órgãos e muda o funcionamento para ficar mais ou menos na mesma, é o que eu acho, porque os actores são os mesmos [E3].

Neste novo modelo, o conselho pedagógico é uma espécie de assessor da direcção executiva da escola e, portanto, lá está subvertido aquilo que nós considerávamos ser a maior herança vinda do 25 de Abril, que era perceber-se que a escola não podia ser gerida administrativamente, tinha de ser gerida pedagogicamente [E5].

O discurso dos entrevistados sobre a temática da participação apresenta algumas particularidades que importa reter. Em primeiro lugar, apesar de alguns dos interlocutores recorrerem à metáfora da «abertura da escola ao meio», a ideia de participação por eles transmitida incide, exclusivamente, sobre a participação institucional na gestão dos estabelecimentos de ensino, aspecto que congrega, aliás, a unanimidade de opiniões favoráveis. A segunda particularidade reside nas dúvidas que alguns entrevistados colocam quanto à efectiva participação dos novos parceiros, nomeadamente pais e autarquias. Para estes, o principal problema parece residir na dificuldade em ultrapassar os efeitos da inexistência de uma cultura de participação na sociedade portuguesa. Essa dificuldade é expressa por um dos entrevistados quando afirma:

Eu acho que, quer seja em associações de pais ou não, a participação dos pais dentro das escolas tem de ser mais considerada no que se refere aos aspectos de administração, isto é, nos órgãos de gestão. Na minha

perspectiva, acho que, se nunca se começar essa participação dos encarregados de educação, nunca se criará uma cultura de participação dos encarregados de educação. Eu acho que a participação dos autarcas é importante, eu sei que é difícil [E6].

No quadro das mudanças em curso, não é de estranhar que uma das tónicas do discurso dos entrevistados incida sobre a necessidade de reconfigurar o papel do Estado. A defesa de um Estado regulador é, neste contexto, a opinião dominante. O consenso generalizado em torno de um novo papel do Estado na educação estende-se também ao domínio mais concreto da definição das suas competências. Regulação, acompanhamento, tutela e financiamento são as competências atribuídas pela generalidade dos entrevistados ao Estado. Esta unanimidade de opiniões apenas é quebrada por um dos políticos entrevistados que, fazendo eco do discurso neoliberal da privatização e livre escolha (Whitty, Power, Halpin, 1998), exprime, nos seguintes termos, o seu pensamento:

A minha utopia para a educação básica e secundária é o sistema radicalmente descentralizado, onde o essencial das tarefas e da responsabilidade competem às comunidades. A escola é devolvida às comunidades [...] Passa-se-lhes o orçamento segundo uma capitação qualquer e elas decidem, contratam os professores, fazem o plano estratégico da escola, o projecto educativo [...] O Ministério da Educação não deve ser o prestador dos serviços educativos e o gestor do sistema, como é hoje, de uma forma absurda [E2].

OS FACTORES DE MUDANÇA

As narrativas sobre as mudanças na educação organizam-se em torno de três ideias fortes: as mudanças sociais, os novos alunos e a influência dos organismos internacionais. As mudanças sociais referidas pelos entrevistados são, na sua maioria, identificadas com a transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, com a difusão de modelos de organização de trabalho pós-fordista e com o aumento da multiculturalidade. O segundo aspecto ao qual políticos e quadros superiores atribuem algumas das mudanças recentes consiste na chegada à escola dos novos alunos. Estes novos alunos deixam de ser os filhos das classes médias para passarem a ser «os filhos dos drogados», «os filhos das famílias desestruturadas» ou, mais recentemente, «os filhos do rendimento mínimo garantido». A terceira ideia forte desenvolve-se em torno da importância dos organismos internacionais e da forma como eles influenciam a política educativa nacional. Fazendo eco do que é defendido por alguns autores (Nóvoa, 1996), os entrevistados rejeitam liminarmente a existência de uma política educativa comum ao nível da UE e são unânimes

em afirmarem a autonomia do governo nacional. Admitem, contudo, que se trata de uma autonomia relativa. Algumas das medidas tomadas são o resultado directo da influência dos organismos internacionais e daquilo que alguns apelidam de uma agenda comum. A ideia de uma agenda política comum é apresentada nos seguintes termos:

O ensino pré-escolar, a rede pública do pré-escolar, a formação dos professores, tudo isto são assuntos que vão da África do Sul até à Suécia [E8]

Não existe uma política educativa comum, existe uma agenda política comum [...] marcada por influências recíprocas, por programas, por financiamentos [E3].

Uma das linhas de orientação da acção governativa dos últimos anos estrutura-se em torno do primado do combate à exclusão social. Com efeito, o termo «exclusão social» tem vindo a invadir o discurso recente sobre política educativa e a luta contra os fenómenos de exclusão social tem estado na origem de algumas das medidas tomadas no âmbito das políticas sociais, das quais o rendimento mínimo garantido é, sem dúvida, a mais emblemática.

Entre os entrevistados, a exclusão social é objecto de duas interpretações distintas. Para uns é um fenómeno interno à escola; para outros é o resultado de transformações sociais mais vastas. A exclusão centrada na escola confunde-se, num primeiro momento, com os problemas de insucesso e de abandono para, em seguida, ser apresentada como indutora de futuras situações de exclusão social. Neste caso, a exclusão define-se pelo não acesso à escola, a aprendizagens com sucesso e, conseqüentemente, a um emprego num futuro mais ou menos próximo:

A exclusão social está ligada à exclusão educativa. E a exclusão educativa significa que nem sequer vão à escola, ou vão à escola e não têm sucesso, ou vão à escola e são afastados. Se quiser, há estas formas todas de insucesso, porque aqueles que não vão à escola também têm insucesso, simplesmente nem chegam a ir lá; por isso é que a palavra «exclusão» é educativa [E8].

A exclusão como resultado de fenómenos sociais novos que ocorrem nas sociedades actuais é, no entanto, a versão dominante entre os entrevistados. Recusando-se, nalguns casos, a reduzir a exclusão a problemas da esfera estritamente educativa, ela surge associada às transformações que têm vindo a registar-se no sistema económico ou é apresentada como uma consequência das políticas neoliberais das duas últimas décadas:

A internacionalização das economias e a globalização dos mercados foram acompanhadas de um fenómeno terrível de internacionalização e

globalização da exclusão daqueles que se vêem afastados do processo de desenvolvimento porque não são participantes activos. O sistema tem vindo a colocar na beira do caminho grupos profissionais, grupos etários, regiões, países inteiros [E1].

A exclusão social é uma realidade terrível. No meu entender, é uma realidade terrível e tem contornos novos. Eu diria que é a marca mais evidente das políticas neoliberais [E5].

PROFESSORES E ALUNOS: AS IMAGENS DOS ACTORES

A imagem que políticos e quadros superiores veiculam dos professores constrói-se, quase exclusivamente, por referência à relação directa que estes profissionais da educação estabelecem com os alunos. Para os entrevistados, o papel dos professores continua a ser inquestionável, definindo-se, exclusivamente, por via da relação pedagógica. Curiosamente, não existe qualquer referência à intervenção dos docentes no contexto mais alargado que é a escola. O que domina é a imagem do professor como aquele que ensina, aquele que forma:

O que se pede aos professores do ensino básico é que a criança aprenda a ler e a escrever. No ensino secundário, o que se pede aos professores é que preparem os alunos para terem boas notas no final do 12.º ano [E3].

A importância que é atribuída à figura do professor surge acompanhada da referência a alguns aspectos que, de um modo geral, estão na origem do que se designa por mal-estar docente. A desvalorização do estatuto e da imagem pública do professor e a diversidade de tarefas que são chamados a desempenhar são referências a que os professores recorrem com alguma insistência para explicarem o desconforto com que vivem a profissão e a que políticos e quadros superiores não parecem ser estranhos:

Há uma imagem pública degradada da profissão docente [E4].

Eu acho que os professores estão sujeitos, dentro das escolas, a alguns problemas [E6].

Aquilo que se exige dos professores, nalgumas situações, são verdadeiras atrocidades [E5].

O discurso sobre os professores é, no entanto, marcado por uma elevada ambiguidade. Ao mesmo tempo que se exalta o papel central que desempenham na sociedade e se verifica uma compreensão relativamente às tensões que atravessam o exercício da profissão, esse mesmo discurso deixa também transparecer o sentimento de desconfiança com que estes profissionais têm sido

olhados pelo poder político e pela administração. Este sentimento de desconfiança exprime-se, principalmente, através dos argumentos que são avançados para justificar, quer o carácter obrigatório da formação contínua, quer a necessidade de introduzir mecanismos de avaliação de desempenho dos docentes.

Relativamente à formação contínua, o facto de o Estatuto da Carreira Docente contemplar a frequência de acções de formação como condição indispensável para a progressão na carreira, consagrando assim a sua obrigatoriedade, é referido de uma forma positiva pelos entrevistados, que nele vêem uma medida para combater o reduzido empenhamento de alguns professores no seu aperfeiçoamento profissional. Por seu turno, os argumentos avançados para justificar a introdução de mecanismos de avaliação de desempenho são reveladores, quer da desconfiança que paira sobre o corpo docente, quer do choque entre os diferentes objectivos que podem ser preconizados com tal avaliação: sustentar a progressão na carreira; contribuir para o desenvolvimento profissional ou das organizações (Curado, 1997). Da análise das entrevistas é possível identificar uma concepção minoritária, defendida apenas por dois dos entrevistados, segundo a qual a avaliação deve ser encarada numa perspectiva de desenvolvimento profissional. A esta concepção contrapõe-se uma outra que vê na avaliação um instrumento para premiar o mérito e castigar o «desleixo», com as consequentes repercussões na progressão na carreira. O excerto que se segue exprime, de uma forma exemplar, esta concepção:

Nenhuma carreira se faz sem avaliação e apenas por antiguidade. Tem de haver, inclusivamente para a credibilidade do sistema educativo perante a sociedade, mecanismos que permitam premiar os melhores, aqueles que são mais competentes, mais devotados, que preparam mais as aulas, que estudam, que se actualizam, e que castiguem os piores, aqueles que são preguiçosos, que não querem saber dos alunos, que não preparam as aulas, etc. [E2].

Diversidade e heterogeneidade são as palavras-chave a que todos recorrem quando se referem à população estudantil actual. Muito mais lacónicos quando se referem aos alunos do que quando falam dos professores, os entrevistados identificam como principais transformações as que ocorrem na composição social, cultural e étnica do público escolar, as quais atribuem à massificação e democratização do sistema educativo:

O 9.º ano tornou-se obrigatório e, realmente, isso está praticamente instituído em todo o lado, quer sejam ciganos, africanos, emigrantes ilegais, brancos [E9].

Um dos aspectos mais interessantes do discurso sobre os alunos é, sem dúvida, a sobrevalorização do social. Em caso algum os entrevistados se referem aos alunos como aprendentes. Quando solicitados a pronunciarem-se

sobre o que distingue o público escolar actual do de há quinze anos, são sempre e exclusivamente as suas características sociais que são enunciadas:

Eu diria que, antigamente, quando um aluno chegava ao 7.º ano de escolaridade, há quinze anos, ou não chegava, ou, quando chegava, tinha uma determinada base que hoje já não se verifica. Hoje cada vez menos chegam alunos com uma base de formação sólida, julgo que isto é verdade [...] Começam a emergir alunos filhos de drogados, filhos de famílias não constituídas, alunos filhos de famílias complexas e também com sintomas de violência maiores em determinadas áreas. Portanto, acho que os professores se confrontam, nos dias de hoje, com uma população escolar mais difícil, mais difícil no sentido em que está mais diversificada e mais distante da cultura de base que os professores enquanto alunos tiveram [E6].

A sobrevalorização da dimensão social sobre a cognitiva na construção da imagem do aluno que é veiculada pelos entrevistados reproduz, ainda que com matizes diferentes, a dificuldade em gerir a heterogeneidade crescente da população estudantil, frequentemente reiterada por parte dos professores.

PROFESSORES: UMA IDEOLOGIA DEFENSIVA

Os professores constituem, no quadro da União Europeia, um dos grupos profissionais mais numerosos, correspondendo a quase 3% da população activa e, em números absolutos, a cerca de 4 milhões de efectivos. No conjunto dos países europeus, o número total de professores duplicou durante os últimos trinta anos. Este crescimento quantitativo do grupo profissional dos professores, que é acompanhado pelo reconhecimento da sua importância, é, contudo, atravessado por uma ambiguidade fundamental.

Esta ambiguidade manifesta-se por uma inflação retórica sobre a «missão» dos professores (tendente a conferir-lhes um crescente prestígio social), concomitante com a instauração de modalidades de controle que implicam uma real depreciação das suas competências. Os professores encontram-se, assim, mergulhados num quadro marcado por tensões contraditórias em que «elementos de afirmação profissional se misturam com lógicas de desvalorização e de controle autoritário da profissão» (Nóvoa, 1998, p. 167).

MUDANÇA EDUCATIVA: UMA VISÃO MARCADA PELO CEPTICISMO E PELA INCERTEZA

Relativamente às mudanças verificadas no passado recente, e identificadas pelos professores³ como positivas e mais importantes, aquela que é mais

³ Foram entrevistados 31 professores. Todos os entrevistados eram docentes em escolas e jardins-de-infância integrados em TEIPs (Monte da Caparica, Damaia, Galinheiras, Évora e

explícita e consensualmente apontada é, sem dúvida, a democratização do acesso aos diferentes níveis do sistema escolar. Incluem-se nesta perspectiva quer a política de expansão da educação pré-escolar (prioridade assumida pelo governo socialista), quer o prolongamento da escolaridade obrigatória, quer ainda o aumento da procura do ensino secundário.

Uma segunda mudança assinalada como importante e, ao mesmo tempo, implícita ou explicitamente considerada positiva reporta-se ao conjunto de alterações verificadas no âmbito curricular que remetem para uma mudança nos processos de trabalho pedagógico utilizados com os alunos. É nesta dimensão de relação directa com os alunos que as mudanças do currículo são claramente valorizadas, mas apenas pelos professores do ensino básico:

Pronto, resumindo as grandes mudanças, são de aulas mais directivas, mais centradas no professor, para novas pedagogias, para aulas mais centradas nos alunos [prof. 19].

Fazer as aulas vivas, activas, com os alunos a participar, foi a grande reviravolta [prof. 22].

Um terceiro aspecto em que são identificadas mudanças de sinal claramente positivo diz respeito à melhoria das condições de trabalho dos professores. Esta melhoria integra referências quer ao estatuto da profissão docente e à política de formação contínua, quer às condições materiais e apetrechamento das escolas.

Mas, se estas referências positivas existem e são significativas, apesar de minoritárias, o que é dominante no discurso dos professores sobre as grandes tendências de mudança do sistema educativo é uma atitude de cepticismo que se desdobra em duas grandes vertentes. A primeira diz respeito ao carácter virtual das mudanças produzidas pelo processo de reforma educativa:

Mas, em termos concretos, depois da aplicação dessas situações às escolas e aos professores, nem sempre as inovações trazidas por essa legislação se transformaram em grandes alterações práticas [prof. 2].

As políticas educativas mudam no papel, mas depois, na prática, as pessoas acabam por fazer da mesma forma [prof. 26].

A segunda vertente do cepticismo reporta-se à interiorização de um discurso retrógrado sobre o «facilitismo», versão portuguesa dos discursos sobre o «abaixamento do nível», no sistema de ensino. A adopção do slogan do «facilitismo» exprime um cepticismo crítico e profundo relativamente ao sentido global das mudanças verificadas. Expressa-se aqui o dilema vivido

Paços de Ferreira) e nas escolas secundárias da sua área de influência. Os objectivos destas entrevistas são semelhantes aos das realizadas aos políticos e quadros superiores do Ministério da Educação (cf. nota 2).

pela instituição escolar e pelos professores, sujeitos ao duplo constrangimento da selecção e da democratização:

Uma mudança significativa foi, não sei se estou a ser muito exagerada, mas penso que se está a caminhar para o facilitismo, para um aligeirar das coisas, o que vai ter sérias consequências [...] nos primeiros anos a reforma criou um espírito pouco favorável por causa da burocracia, em que o aluno só é retido em situação excepcional. Ora isso influenciou e levou, de algum modo, a que os valores mínimos tenham sido tornados cada vez mais mínimos [prof. 5].

[...] penso que as leis e, a meu ver, o próprio sistema foram pervertidos. Há uma grande preocupação com o sucesso e tem-se acrescentado uma diminuição do nível de exigência do aluno de ano para ano [prof. 12].

Este ponto de vista marcado pelo cepticismo, sobre o passado recente, projecta-se, relativamente ao futuro numa visão simultaneamente vaga e nebulosa, mas marcada pela incerteza. As previsões relativamente aos grandes temas que estarão no centro do debate e da acção educativa restringem-se à transposição dos temas que constituem a actual agenda, nomeadamente: o modelo de gestão das escolas e o seu regime de autonomia, os problemas relacionados com a carreira docente e a formação de professores, o alargamento da rede da educação pré-escolar, a reforma dos planos de estudo e dos programas, principalmente do ensino secundário, onde esse tema estava em discussão. Se o passado é olhado com cepticismo, o futuro não é encarado de forma optimista. Resta a alguns refugiarem-se no discurso do desejo:

Eu gostaria era que se estabilizassem as escolas, se fizesse uma consciencialização e uma avaliação do que as escolas fazem de bem feito e desenvolvessem isso ao máximo do ponto de vista das experiências pedagógicas, das metodologias, dos modelos pedagógicos. Gostaria que isso acontecesse, mas tenho algum receio [prof. 1].

Ou como afirma, lapidarmente, um outro professor:

Espero que o governo arranje uma solução mágica de estabilizar o corpo docente [prof. 24].

As mudanças em curso no que diz respeito aos processos de regulação do sistema escolar organizam-se em torno de três questões principais: a questão do governo das escolas, modelo de gestão, relações de poder entre os estabelecimentos de ensino e os diferentes níveis da administração central e local, ou seja, a questão da autonomia e as relações de parceria a instituir a nível local, quer dizer, os processos de participação. A posição dos professores face a estas questões decorre do facto de estes assumirem uma posição essencialmente reactiva às propostas e decisões da administração, que detém

sempre a iniciativa. Através das entrevistas, os professores manifestam sobretudo dúvidas, receios, por vezes anseios, mas dificilmente estruturam um pensamento crítico sólido e fundamentado. Por isso, podemos caracterizar como defensivo e distanciado (remetendo para a administração a responsabilidade de eventuais falhanços) o ponto de vista expresso pelos professores.

A substituição das formas tradicionais de controle, exercidas a priori com base em prescrições e normativos precisos a partir do centro, por modos de regulação local e de controle a posteriori constitui o cerne do projecto de reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino prosseguido pela administração. O acordo de princípio relativamente ao reforço da autonomia é comum ao conjunto dos entrevistados. É, contudo, pertinente discernir entre dois modos distintos de conceber, ainda que de forma implícita, a autonomia das escolas. Para a maioria, a autonomia aparece como algo que é outorgado às escolas pelo poder central, oscilando as posições entre uma adesão com reservas ou uma visão positivamente céptica:

Eu não sei até que ponto essa autonomia tem vantagens. Não sei bem o que eles querem fazer [...] Não sei até que ponto vai haver mudanças. Eu não sou contra, mas ainda não sei como é que é, nem em que moldes vai aparecer, mas estou aberta às inovações [prof. 26].

«Eu acho que no papel está a mudar muita coisa, mas depois, na prática, a pessoa diz que tem autonomia, mas quando quer fazer qualquer coisa não pode fazer [...] Agora tem é de ser posto na prática, porque nós aqui, na escola, nessa coisa da autonomia, se quisermos fazer qualquer coisa, temos de ir sempre ao ministério pedir autorização [prof. 31].

Para um outro grupo, minoritário, a autonomia é encarada como algo que já existe e que é construído, no contexto da própria escola, pelos respectivos actores:

Acho que os principais obstáculos somos sempre nós [...] É muito vantajoso que as escolas tenham a maior autonomia possível, porque nós temos de trabalhar em função da localidade onde estamos, não é? [...] E é claro que essa autonomia é extremamente necessária para que nós possamos trabalhar de acordo com as necessidades reais dos alunos que temos. É essencial que sejamos nós a ter, sei lá, a grande fatia do bolo e que o ministério nos ajude essencialmente, mais que nos ordene ou mande fazer, não é? [prof. 21].

Relativamente à questão da participação, o discurso da totalidade dos entrevistados situa-se na perspectiva do «politicamente correcto» e por isso não há vozes desfavoráveis, nem abertamente críticas, em relação ao princípio da participação, na vida e nas decisões da escola, de outros parceiros. Os dois grandes tipos de interlocutores identificados pela generalidade dos

entrevistados a propósito da participação são, por um lado, os pais e, por outro lado, os autarcas. As referências a outros tipos de parceiros (como, por exemplo, os empresários) permanecem a um nível inteiramente residual. Os pais e os autarcas são vistos pelos entrevistados como elementos exteriores ao estabelecimento de ensino, concretizando-se a participação a partir de uma dinâmica de fora para dentro da escola. Ou seja, a efectividade da participação decorre principalmente (segundo o discurso dos entrevistados) de os respectivos parceiros virem ou não à escola. A partir desta perspectiva, a característica mais marcante dos discursos é o de se exprimirem sob a forma de juízos de valor, quer sobre os pais, quer sobre os autarcas. É das suas qualidades intrínsecas e da sua disponibilidade que depende o grau de participação. Essas apreciações podem ser divididas em apreciações positivas e negativas, sendo, em ambos os casos, mais numeroso o segundo grupo. A apreciação positiva dos pais decorre da interacção directa com as famílias no desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que acontece nos primeiros níveis de ensino ou, numa perspectiva de tipo «representativo», no caso das escolas em que há um núcleo activo na associação de pais:

Logo no início do ano ponho os pais à vontade, dizendo-lhes que a boa articulação entre os pais e o professor, até por causa do rendimento escolar, é óptima. Por isso, qualquer coisa que eu preciso dos pais eu obtenho [prof. 6].

[...] houve uma grande abertura e uma grande presença dos pais, que começaram a sentir que podiam activamente dizer mais alguma coisa (prof. 9).

As apreciações negativas são, como atrás referimos, muito mais numerosas e constituem-se como uma acusação aos pais, colocando, implicitamente, a escola e os professores na situação de vítimas:

Se se quer que os pais participem nalgumas decisões, que dêem alguma opinião, eles não vêm, não querem saber [prof. 7].

Os pais deveriam ser muito mais activos. Deveriam começar por vir mais vezes aqui à escola obter informações. Deveriam começar por aí e depois interessar-se mais pela vida dos filhos [prof. 8].

[...] as escolas fazem actividades para os pais, mas eles não aparecem, porque estão na taberna, no café [...] porque eles acham que isto não lhes diz nada» (Prof. 12);

OS PROFESSORES, A BATALHA DA «QUALIDADE» E A LUTA CONTRA A «EXCLUSÃO»

Os vocábulos «qualidade» e «exclusão» constituem os elementos centrais de uma retórica governamental destinada a legitimar, justificar e dar um

sentido às suas políticas educativas, nomeadamente no que se refere às mudanças dos modos de regulação do sistema escolar, organizadas em torno da trilogia autonomia-gestão-participação. O uso insistente destes vocábulos tende a retirar-lhes operacionalidade, como conceito, convertendo-os em meros slogans. Os dois vocábulos, frequentemente associados num mesmo discurso, remetem para as duas vertentes das políticas educativas recentes: a modernização e a democratização. É compreensível, tratando-se de uma linguagem que é imposta de fora, que os professores expressem dificuldades em lidar e definirem-se perante este tipo de conceitos. É também compreensível que os professores tentem reinterpretar a pertinência destes conceitos à luz do diagnóstico que fazem da situação educativa e que não é coincidente com o diagnóstico da administração.

A retórica da «qualidade» inscreve-se numa perspectiva política de reforço das dimensões selectivas e competitivas da escola, ao mesmo tempo que, no quadro de uma lógica gerencialista, defende a transposição para a realidade escolar de procedimentos de gestão de tipo empresarial (Barroso, 1997). Este tipo de orientação não apenas coloca novos tipos de exigências aos professores (ao nível da sua avaliação, por exemplo), como é conflitual com as finalidades de «democratização», que tendem a ser responsabilizadas pela «degradação» do nível do ensino. Este quadro tende a encerrar os professores numa situação, paradoxal, de duplo constrangimento, perturbador do ponto de vista cognitivo. A dificuldade em lidar com a noção de «qualidade» é evidente nos discursos dos professores e exprime-se por um conjunto de afirmações vagas ou mesmo incongruentes que traduzem o carácter indefinível de tal vocábulo:

O sistema educativo deve assegurar uma qualidade de ensino que inclua o máximo de pessoas [prof. 1].

A pessoa tem de aprender a dar a tal qualidade, que é ir de encontro à criança [prof. 4].

O que é qualidade? Pois é. Eu acho tão difícil que agora até estou a ter dificuldade para definir o que é isso de qualidade [prof. 11].

Relativamente ao entendimento do conceito de «exclusão», a partir da análise das entrevistas, é possível identificar dois posicionamentos distintos, mas em tudo semelhantes aos evidenciados por políticos e quadros superiores do ME. Para um primeiro grupo, a uma nova terminologia não corresponde nada de substancialmente diferente a nível dos fenómenos. A exclusão, fenómeno interno à instituição escolar, corresponde à «velha» problemática do insucesso e do abandono escolar:

Realmente há uma mudança de vocabulário, mas, na sua essência, há aí algo que se complementa. Isto é, quem tem mais tendência para a exclusão social é quem tem mais insucesso escolar [prof. 23].

Para o segundo grupo, que exprime a tendência dominante, a exclusão corresponde a um conjunto de fenómenos sociais novos que tendem a invadir e a «contaminar» a realidade escolar, perturbando o seu funcionamento:

Eu acho que estamos com problemas novos porque tudo aquilo que o mundo está a atravessar e que nós vemos nas televisões e nos jornais e nos outros meios de comunicação social, muitas dessas coisas, muitas vezes, são transportadas para a escola e [...] é um bocado difícil de se viver dentro da escola com esse tipo de situações [prof. 13].

ALUNOS: O INCONTORNÁVEL OBSTÁCULO DA HETEROGENEIDADE

As rápidas e acentuadas mudanças registadas nas últimas décadas dos públicos escolares estão presentes, como não podia deixar de ser, no discurso dos entrevistados. Para um grupo que constitui uma minoria absoluta essas mudanças são vistas como positivas, traduzindo-se numa atitude marcada pela empatia em relação aos alunos:

Nos estudantes há uma diferença enorme [...] agora são mais rebeldes. Por um lado, é bom, porque falam mais, participam mais, têm mais à vontade com os professores [...] Antigamente, os alunos eram mais passivos, com mais medo do professor, que ia ali despejar matéria, como se costuma dizer [prof. 7].

Acho que têm um bocadinho mais vontade de aprender, estão mais motivados, gostam mais de estar na escola, isso também é muito importante [...] Os miúdos são muito agradáveis e são simpáticos. Acho que é um meio muito acolhedor aqui na escola. Em geral, eles gostam de vir para a escola [prof. 14].

Sendo esta postura a excepção, a quase totalidade dos professores organiza o seu discurso a partir de uma visão negativa e desvalorizada dos novos públicos escolares. A palavra-chave desse discurso é a heterogeneidade. Mutações internas da instituição escolar, decorrentes da política de democratização de acesso, bem como fenómenos de natureza social, extrínsecos à escola (migrações, crise urbana) estão na origem do crescimento exponencial da população escolar e da sua diversidade interna. Essa diversidade é claramente identificada como a razão principal dos disfuncionamentos da instituição escolar. A heterogeneidade aparece como um obstáculo de fundo ao tipo de trabalho pedagógico que os professores pensam dever desenvolver. Alguns limitam-se a verificar a existência objectiva da mudança, deixando implícito o seu carácter negativo, tido como evidente:

Os pontos de partida das crianças são muito diferentes, há muitas assimetrias [prof. 1].

Para outros professores, as dificuldades sentidas perante os novos públicos escolares são o resultado directo de a escola ser «invadida» por problemas sociais novos, ou que se agravaram, no exterior:

A comunidade onde a escola está inserida é uma comunidade que precisava de ser muito trabalhada, mas a escola sozinha não conseguirá [...] é um bairro com estratos sociais muito diferentes, muitos problemas de droga, muitos problemas de abandono do lar, os pais muito tempo fora de casa, só regressam à noite. Passe o termo, estão-se borrifando para os filhos [prof. 22].

Nós aqui apanhamos com imensos miúdos que não sabem estar numa aula, não sabem estar numa rua, não sabem estar em sítio nenhum [...] alguns deles vêm de uma cultura completamente diferente da nossa [...] eles, no fundo, reproduzem um bocado em casa os costumes de Cabo Verde e depois [...] é muito difícil integrarem-se na nossa sociedade como ela está organizada [prof. 31].

Outros ainda apontam, de forma explícita, o processo de democratização do acesso à escola como a causa primeira das dificuldades:

O facto de ficarem na escola até ao 9.º ano fez com que houvesse alunos muito diferentes dentro da sala de aula. Antigamente chumbavam por faltas e agora vão-se mantendo e a escola tem de fazer alguma coisa por eles [...] Eu tinha alunos que começavam a dar problemas e chumbavam-nos logo e agora a escola já não os pode excluir sem mais nem menos. Esse é um grande problema que se põe à escola, porque até ali era fácil. É difícil lidar com essa heterogeneidade [prof. 20].

Por fim, um outro grupo de entrevistados assinala a contradição essencial entre a organização escolar e os problemas postos pela heterogeneidade dos alunos. Como refere João Barroso (1995), a organização escolar tem a sua génese na passagem de uma relação dual (mestre-aluno) para uma relação mestre-classe, com a finalidade de «ensinar muitos como se fossem um só». São as exigências de um ensino simultâneo que impõem processos uniformes de ensino que conduzem a tratar o público escolar como homogéneo. Esta resposta da instituição escolar, que tende a reduzir a complexidade inerente à diversidade do público escolar, tem o seu sinal mais expressivo na referência ao «aluno médio» que tem estado subjacente ao pensamento e acção pedagógicos (Canário, 1999). É, precisamente, esta nostalgia da homogeneidade perdida que atravessa o discurso dos professores:

Há dez, quinze anos trabalhava-se para o aluno médio. Toda a intervenção educativa era trabalhada e planificada em função do aluno médio, de

modo que os que tivessem direito a sobressair sobressaíam pela positiva, e depois havia os que estavam na cauda, que estavam sempre no canto. Mas estes meninos que estavam no canto deixaram de ser dois ou três para passarem a ser grupos mais consistentes em termos de número e é preciso dar resposta [prof. 1].

PROFESSORES: A DIFÍCIL RECONFIGURAÇÃO PROFISSIONAL

A percepção de que a evolução da profissão docente tem vindo a ser marcada por uma degradação do estatuto social e profissional constitui a ideia relativamente à qual é possível identificar uma maior convergência de opiniões por parte do conjunto de professores entrevistados. Este sentimento de perda, que está no cerne do famoso «mal-estar docente», é, essencialmente, referido a dois aspectos que mutuamente se reforçam: por um lado, o estatuto remuneratório; por outro lado, o grau de reconhecimento social.

Sendo este o pano de fundo geral, destacam-se três problemas que alimentam o mal-estar docente. O primeiro problema resulta do facto de a administração central ter dos professores uma visão instrumental no que se refere à produção de mudanças no sistema escolar. Trata-se de conceber os professores, como afirmou um ministro da Educação, como uma «alavanca humana» para aplicar as reformas. O segundo problema consiste em, paralelamente a uma degradação do estatuto social do professor, este ser chamado a desempenhar uma cada vez maior diversidade de funções e de, ao mesmo tempo, pesarem sobre ele elevadíssimas expectativas sociais:

Acho que toda a gente espera sempre muito. O Ministério espera muito, os directores regionais esperam muito, os pais esperam muito... [prof. 3].

Eu acho que hoje se espera muito mais de um professor. Hoje espera-se tudo, não se espera que ele seja só professor. Muitas vezes espera-se que ele seja o pai, a mãe, o psicólogo, e não só o transmissor de conhecimentos. Mas penso que o professor tem agora um papel mais alargado [prof. 20].

A diluição dos contornos clássicos da profissão docente é acompanhada de condições mais penosas de exercício profissional. Mas esta diversidade de funções e a elevação do nível de expectativas que pesam sobre os professores são manifestações de uma questão mais profunda que diz respeito à transformação daquilo que durante muito tempo foi visto como o essencial da profissão docente. Um dos entrevistados sintetiza bem esta mudança:

Dantes a gente limitava-se a trabalhar com os miúdos e não havia mais nada. Agora são os projectos, há as reuniões, quer dizer, agora o trabalho do professor não é só com os alunos, é tudo o que o rodeia [prof. 22].

A necessidade de tomar em consideração não apenas os alunos, mas «tudo o que os rodeia», corresponde a uma mutação da profissão docente (Hirschorn, 1993). As rápidas mutações em curso parecem lançar os professores numa situação perturbante em que tentam ler os acontecimentos do presente com o recurso a referentes conceptuais do passado. Por isso, um dos traços marcantes da visão que das mudanças educativas têm os professores é, inequivocamente, um olhar nostálgico sobre o passado, onde parece residir a idade de ouro da escola e dos professores. O presente é encarado no duplo registo da lamentação e do temor. Não surpreende, pois, que a postura dos professores seja, de forma tendencial, uma postura sobretudo reactiva às medidas tomadas pela administração. Os professores suportam as mudanças, mas renunciam à iniciativa. O futuro é encarado com a incerteza e a perplexidade de quem não domina as condições de exercício da sua profissão e, por isso, dificilmente pode fazer raciocínios de carácter antecipativo. É no quadro de uma «ideologia defensiva» da profissão que o discurso dos professores parece fazer sentido.

MODOS DE REGULAÇÃO E INCLUSÃO E EXCLUSÃO ESCOLAR

A importação para o campo educativo da problemática da exclusão, fazendo corresponder, de modo simétrico, um fenómeno que seria exterior à escola (exclusão social) a um outro fenómeno, este interno à escola (exclusão escolar), exprime, não um agravamento dos problemas especificamente escolares, mas sim uma maior sensibilização por parte da instituição escolar a fenómenos de natureza social cuja origem se situa no mundo do trabalho. As mutações (ou «metamorfoses») verificadas no mundo do trabalho estão no cerne de fenómenos de dualização social (Dubet e Martucelli, 1998) que configuram o que se convencionou chamar a «nova questão social» (Castel, 1995; Rosanvalon, 1995). A centralidade da crise do mundo do trabalho traduz-se, nos países ricos da Europa ocidental, por um fenómeno de desemprego estrutural de massas e pelo carácter precário da relação de trabalho que se afirmam a partir da década de 70, na sequência dos «choques petrolíferos». É nesta precariedade crescente dos trabalhadores assalariados que reside o fundamento para o fenómeno que Castel designa por regresso da «vulnerabilidade de massa», que está no cerne do fenómeno denominado «exclusão social». É esta «vulnerabilidade de massa» que dá fundamento a uma leitura da realidade social como uma realidade dual, polarizada entre os «incluídos» no mercado de trabalho, com rendimentos e níveis de consumo muito elevados, e os «excluídos» do mercado de trabalho, que sobrevivem com base em políticas sociais de carácter paliativo.

Os rápidos progressos tecnológicos das últimas décadas tornaram possíveis níveis elevados de acréscimo de produtividade, associadas ao cresci-

mento exponencial do volume global de riqueza produzida, concomitantes, porém, com consequências sociais graves, nomeadamente o agravamento e produção de novas desigualdades (Fitoussi e Rosanvalon, 1996). O agravamento dos problemas sociais (desemprego, precariedade, «nova pobreza», degradação urbana), bem como das desigualdades, acentuou-se em Portugal durante a última década, de forma concomitante com o surto de «progresso» e «modernização» que sucedeu à adesão à Comunidade Europeia. O ressurgimento das ameaças à coesão social (materializadas, como no século XIX, por uma questão social polarizada na existência de «classes perigosas») constitui o resultado combinado das transformações do mundo do trabalho e do enfraquecimento dos laços sociais decorrentes da hegemonia da lógica do mercado, que conduziu a processos de integração económica supranacional, que se traduzem por um processo de «mercantilização de tudo» (Wallerstein, 1999) e por uma «monetarização da vida social», em que o mercado «vampiriza a democracia» (Perret, 1999).

A instituição escolar que promoveu o acesso massivo à escolarização, como instrumento de políticas públicas baseadas na «igualdade de oportunidades», está ela também profundamente afectada pelas mudanças do seu contexto. As mudanças verificadas no mundo do trabalho, que estão na raiz dos fenómenos de exclusão social, decorrem de processos de integração económica supranacional em que o poder financeiro tende a sobrepor-se aos mecanismos institucionais tradicionais de exercício do poder político no quadro dos Estados nacionais (Crouch e Streeck, 1996; Habermas, 1998; Wallerstein, 1999a). As mutações sofridas pelo Estado inscrevem-se no processo de transformação do Estado-Providência, que no período áureo do fordismo consubstanciou o compromisso político entre a democracia e o capitalismo. A crise desse compromisso (Santos, 1990 e 1998) está associada a um conjunto de fenómenos aparentemente contraditórios: um acesso mais democrático a níveis cada vez mais elevados de escolarização é concomitante com desigualdades sociais mais acentuadas; o progresso tecnológico e o conseqüente aumento de produtividade, em vez de gerarem emprego, aparecem associados, na Europa, a formas estruturais de desemprego de massas; o aumento exponencial da capacidade de produzir riqueza afirma-se em paralelo com a emergência, no coração dos países ricos, de formas extremas de pobreza. Este quadro é o resultado de um processo de «modernização», de «progresso» e de novas formas de regulação social que convidam a reequacionar o papel da educação e da escola.

As relações entre a economia, o Estado e a escola não correspondem a laços de natureza funcional, regidos por princípios de causalidade linear. Há, contudo, processos de mudança que são concomitantes e relações de isomorfismo cuja descrição ajuda a compreender as interdependências que ligam estas três dimensões. A escola das certezas representou um instrumen-

to fundamental na construção do Estado-nação, expressão política do capitalismo liberal, marcado por violentos afrontamentos entre o capital e o trabalho, nomeadamente no período entre 1914 e 1945. O fim do Estado liberal, a «grande transformação», segundo a expressão de Polanyi (1983), coincide com o início de um período de crescimento (fordismo) em que a produção e o consumo de massa têm a sua contrapartida política no compromisso consubstanciado no Estado-Providência. A escola de massas, escola das promessas, é isomorfa da grande empresa fundada sobre a produção standardizada e as economias de escala. Num contexto de tendencial pleno emprego, a relação estre a escola e o mundo do trabalho é encarada como uma relação de adequação.

A crise económica e a crise de governabilidade do mundo capitalista, no início dos anos 70, marcou o início de uma nova etapa. A aceleração dos processos de integração económica supranacional, ou seja, a globalização, significa instituir novos modos de regulação da vida económica e política que relativizam a importância do quadro nacional, abrem a crise do Estado-Providência e instituem novas formas de controle e exploração do trabalho (Bernardo, 1991). A este período corresponde a escola das incertezas, que, tendo sofrido um processo de «fragmentação analítica», já não é uma «instituição», (Dubet e Martucelli, 1996 e 1998). Os novos modos de regulação do sistema educativo, bem ilustrados pelas políticas educativas em Portugal na última década, que se exprimem por um novo vocabulário («projecto», «autonomia», «local», «avaliação», «qualidade»), traduzem a inserção da escola das incertezas naquilo a que Boltanski e Chiapello (1999) chamam o «novo espírito do capitalismo». Mais do que fenómenos de privatização e, portanto, de dicotomia entre o Estado e o mercado, o que está em causa no caso português é a importação para o campo da educação da cultura do novo management.

A utilização que tem vindo a ser feita do conceito de exclusão social no quadro europeu remete para dois tipos principais de entendimento: o primeiro, dominante no mundo anglo-saxónico, encara os fenómenos de exclusão por oposição a uma concepção integrada e não conflitual do social, de raiz durkheimiana, em que a coesão social é assegurada pelo acesso equitativo dos cidadãos a um conjunto crescentemente alargado de bens individuais e colectivos. Nesta perspectiva, a exclusão exprime imperfeições ou disfuncionamentos de um Estado-Providência que tem como referência o tipo ideal do modelo social-democrata proposto por Esping-Andersen; o segundo, dominante no mundo francófono, encara a exclusão social como um fenómeno de oposição entre os que estariam in e out, dualização social, territorializada («crise urbana»), que viria substituir-se ao paradigma dos conflitos capital-trabalho, fundados na exploração. Ora nenhum destes dois sentidos fornece um quadro conceptual adequado à descrição e compreen-

são das transformações sofridas desde os anos 80 pelas sociedades capitalistas ocidentais congruente com a informação empírica disponível, nomeadamente no caso português (Canário, Alves e Rolo, 2001). Mais do que designar uma realidade de facto, o conceito de exclusão social representa, nos anos 90, uma proposta de releitura da realidade social que está longe de ser neutra. O conceito desempenha um papel ideológico na medida em que contribui para naturalizar o funcionamento económico decorrente da globalização e das políticas ultraliberais que a têm sustentado (Forrestier, 2000), deslocando o debate da questão social do terreno da igualdade e da justiça para o terreno do controle social e da caridade (Roger, 2000; Wacquant, 1998 e 1999).

No caso da formação social portuguesa, a introdução do conceito de exclusão significa operar uma mudança de paradigma no modo de perceber a realidade social e as suas mudanças nos últimos vinte e cinco anos. Em meados dos anos 70, após a revolução de Abril de 1974, os problemas económicos eram equacionados em termos de desenvolvimento, os problemas sociais em termos de pobreza, mas sobretudo de exploração, e os problemas educativos em termos de democratização. Hoje os problemas económicos são equacionados em termos de adequação à realidade (inelutável) da globalização, os problemas sociais são vistos como problemas de exclusão e os problemas educativos são problemas de modernização, em que a perspectiva da qualidade veio substituir-se à perspectiva da pertinência. É no quadro de uma tendencial subordinação das políticas educativas à lógica económica prevalectente, comum ao conjunto da União Europeia, que ganham sentido as mudanças iniciadas ou anunciadas no sistema educativo português. A ênfase da centralidade do estabelecimento de ensino, da autonomia e do local, deve ser compreendida no quadro das transformações do Estado que tende a exportar problemas para a periferia, difundindo as potenciais fontes de conflito e procurando construir formas de legitimidade compensatória (Delamotte, 1998).

Um dos resultados mais interessantes da investigação conduzida nos últimos três anos sobre a relação entre os modos de regulação do sistema educativo e os fenómenos de exclusão/inclusão social, no quadro da sociedade portuguesa, consiste no reexame crítico de um conceito que, à partida, se impunha como «natural». Um trabalho de desconstrução sociológica do «problema» da «exclusão social» impõe-se como necessário, pois só esse trabalho, como sugere Lahire (1999), permite pensar e imaginar outros problemas e outras formas de os colocar.

BIBLIOGRAFIA

- AMOSSY, R., e PIERROT, A. (1998), *Stéréotypes et clichés*, Paris, Nathan.
- BARROSO, J. (1995), «Organização pedagógica e disciplina escolar. Uma abordagem sócio-histórica», in *Colóquio, Educação e Sociedade*, 10, pp. 75-98.
- BARROSO, J. (1997), «Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino. Consequências para a investigação», in *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*, Porto, SPCE.
- BERNARDO, J. (1991), *A Economia dos Conflitos Sociais*, São Paulo, Cortez Editora.
- BOLTANSKI, L., e CHIAPELLO, E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOUDON, R. (1973), *L'Inégalité des chances*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU, P., e PASSERON, C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- CANÁRIO, R. (1996), «Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas», in J. Barroso (org.), *O Estudo da Escola*, Porto, Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (1997), «L'école à la recherche du temps perdu. Les débats sur l'école au Portugal», in *Revue internationale d'éducation*, pp. 99-113.
- CANÁRIO, R. (1999), *Educação de Adultos. Um Campo e Uma Problemática*, Lisboa, Educa.
- CANÁRIO, R., e CORREIA, J. A. (1998), *Enseignants au Portugal. Formation continue et enjeux identitaires*, comunicação ao Congresso Mundial de Sociologia, Montréal, 25 a 31 de Julho de 1998.
- CANÁRIO, R., ALVES, N., e ROLO, C. (2001), *A Escola e a Exclusão Social*, Lisboa, Educa/ IIE.
- CASTEL, R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.
- CHARLOT, B. (1998), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT, B. (dir.) (1994), *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin.
- CROUCH, C., e STREECK, W. (dir.) (1996), *Les capitalismes en Europe*, Paris, La Découverte.
- CORREIA, J., STOER, S., e STOLEROFF, A. (1993), «A ideologia da modernização e o sistema educativo», in *Caderno de Ciências Sociais*, pp. 12-13 e 25-51.
- CURADO, A. (1997), «Avaliação do desempenho dos professores e desenvolvimento organizacional da escola», in A. Luís, J. Barroso e J. Pinhal (eds.), *A Administração da Educação: Investigação; Formação e Práticas*, Lisboa, FPAE.
- DELAMOTTE, E. (1998), *Une introduction à la pensée économique*, Paris, PUF.
- DELARUE, J.-M. (1991), *Banlieues en difficulté: la relégation*, Paris, Syros-Alternatives.
- DUBAR, C. (1996), «Socialisation et processus», in S. Paugam (org.), *L'Exclusion: l'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte.
- DUBET, F. (1996), «L'exclusion scolaire. Quelles solutions?», in S. Paugam (org.), *L'Exclusion: l'état des savoirs*, Paris, Editions La Découverte.
- DUBET, F. (1999), *Pourquoi changer l'école?*, Paris, Textuel.
- DUBET, F., e MARTUCELLI, D. (1996), «Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école», in *Revue française de sociologie*, xxxvii, pp. 515-535.
- DUBET, F., e MARTUCELLI, D. (1998), *Dans quelle société vivons-nous?*, Paris, Seuil.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1990), *Les trois mondes de l'Etat-Providence. Essai sur le capitalisme moderne*, Paris, PUF.
- FITOUSI, J.-P., e ROSANVALLON, P. (1996), *Le nouvel âge des inégalités*, Paris, Seuil.
- FORRESTIER, V. (2000), *Uma Estranha Ditadura. A Opressão Ultraliberal*, Lisboa, Terramar.
- GRÁCIO, S. (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.
- GRÁCIO, S. (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa.

- HABERMAS, J. (1998), *Après l'Etat-nation*, Paris, Fayard.
- HIRSCHORN, M. (1993), *L'Ère des enseignants*, Paris, PUF.
- LAHIRE, B. (1999), *L'Invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte.
- NÓVOA, A. (1996), «L'Europe et l'éducation: éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives européennes», in T. W. Jensen (ed.), *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*, Sonderdruc, Peter Lang.
- NÓVOA, A. (1998), *Histoire et comparaison (Essais sur l'éducation)*, Lisboa, Educa.
- PERRET, B. (1999), *Les nouvelles frontières de l'argent*, Paris, Seuil.
- POLANYI, K. (1983), *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*, Paris, Gallimard.
- ROGER, P. (2000), *Vers l'Etat charitable?*, Paris, Les Editions de l'Atelier.
- ROSANVALLON, P. (1995), *La nouvelle question sociale. Repenser l'Etat-Providence*, Paris, Seuil.
- SANTOS, B. (1990), *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto, Afrontamento.
- SANTOS, B. (1998), *Reinventar a Democracia*, Lisboa, Gradiva.
- WACQUANT, L. (1998), «L'ascension de l'Etat pénal en Amérique», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 124, pp. 7-26.
- WACQUANT, L. (1999), *Les prisons de la misère*, Paris, Raisons d'Agir.
- WALLERSTEIN, I. (1999), *L'après libéralisme. Essai sur un système-monde à réinventer*, Paris, Éditions de l'Aube.
- WALLERSTEIN, I. (1999a), *O Capitalismo Histórico*, Vila Nova de Gaia, Estratégias Criativas.
- WHITTY, G., POWER, S., e HALPIN, D. (1998), *Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market*, Buckingham, Open University Press.