

---

## POLÍTICAS DA REVERSIBILIDADE: EXTENSÕES E OPRESSÕES DA JUSTIÇA ESCOLAR

---

REVERSIBILITY POLICIES:  
EXTENTIONS AND OPPRESSIONS OF SCHOOL JUSTICE

---

POLÍTICAS DE LA REVERSIBILIDAD:  
EXTENSIONES Y OPRESIONES DE LA JUSTICIA ESCOLAR

---

*Bruno Dionísio*<sup>1</sup>

### RESUMO

Os estudos extensivos que denunciam a persistência de indicadores de desigualdade, injustiça ou exclusão educativa nem sempre dão conta das rotinas escolares mais ou menos invisíveis, dolorosas ou insuportáveis que procuram revertê-los. Este texto mapeia um conjunto de dispositivos existentes em escolas públicas, cuja missão é trabalhar na reversibilidade dos problemas educativos. Eles ilustram as extensões da justiça escolar a novas esferas de intervenção (orientar, cuidar, proteger) que têm na ideia de vulnerabilidade o motor da ação pública. Alicerçados em instrumentos de medida da eficácia, esses dispositivos metamorfoseiam o trabalho docente e as modalidades de governação escolar, condicionando o modo como os atores educativos se envolvem e qualificam as situações. Os sentimentos de opressão provocados pelo imperativo político de uma inclusão eficaz testam, enfim, os limites da reversibilidade, da justiça escolar e das possibilidades de fabricação de um mundo escolar comum.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas em educação. Inclusão educacional. Justiça educacional. Eficácia da escola.

### ABSTRACT

Extensive studies denouncing the persistence of indicators of inequality, injustice or educational exclusion often fail to account for the more or less invisible, painful, or unbearable school routines that seek to reverse them. This text maps a set of existing devices in public schools whose mission is to work on the reversibility of educational problems. They illustrate extensions of school justice to new spheres of intervention (guiding, caring, protecting) that have in the idea of vulnerability the key for public action. Based on instruments for measuring effectiveness, these devices metamorphose teaching work and school governance modalities, conditioning the way educational actors engage and qualify situations. The feelings of oppression provoked by the political imperative of effective inclusion test the limits of reversibility, school justice, and the possibilities of fabricating a common school world.

**KEYWORDS:** Public policies in education. Educational inclusion. Educational justice. School effectiveness.

---

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia - Universidade NOVA de Lisboa. Pesquisador integrado no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH/NOVA). Bolsista de pós-doutorado da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal). Professor convidado na NOVA FCSH. **E-mail:** [bmdionisio@gmail.com](mailto:bmdionisio@gmail.com)

**Submetido em:** 03/11/2017- **Aceito em:** 23/12/2017

## RESUMEN

Los estudios extensivos que denuncian la persistencia de indicadores de desigualdad, injusticia o exclusión educativa no dan cuenta muchas veces de las rutinas escolares más o menos invisibles, dolorosas o insoportables que buscan revertirlos. Este texto mapea un conjunto de dispositivos existentes en escuelas públicas cuya misión es trabajar en la reversibilidad de los problemas educativos. Ellos ilustran las extensiones de la justicia escolar a nuevas esferas de intervención (orientar, cuidar, proteger) que tienen en la idea de vulnerabilidad el motor de la acción pública. Estos dispositivos anclados en instrumentos de medida de la eficacia metamorfosean el trabajo docente y las modalidades de gobernanza escolar, condicionando los modos como los actores educativos se involucran y califican las situaciones. Los sentimientos de opresión provocados por el imperativo político de una inclusión eficaz ponen a prueba los límites de la reversibilidad, de la justicia escolar y de las posibilidades de fabricación de un mundo escolar común.

**PALABRAS CLAVE:** Políticas públicas en educación. Inclusión educativa. Justicia educativa. Eficacia de la escuela.

## 1 A JUSTIÇA ESCOLAR À PROVA DA REVERSIBILIDADE

Quer a afirmação da sociologia da educação como campo disciplinar, quer os sentidos de justiça que presidem às políticas educativas alicerçaram-se no princípio da reversibilidade como foco central dos modos de conceber o mundo educativo. Do lado europeu, por exemplo, os trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, dos anos 1960 e 1970, consagraram definitivamente o ‘social’ na leitura dos fenômenos educativos, desnaturalizando o mérito e denunciando a reprodução de desigualdades por via de uma ação pedagógica camufladora do *handicap* sociocultural. Do outro lado do atlântico, sincronicamente, tanto os trabalhos de Basil Bernstein como os trabalhos de James Coleman (cujo clássico relatório celebrou recentemente meio século de vida) contribuirão também, de maneira muito impactante, para a afirmação de uma nova leitura – científica, política, social – dos problemas educativos. A fortaleza dessas abordagens estilhou, decididamente, o paradigma dos dons naturalmente inatos ou herdados que, de alguma maneira, fez escola na primeira metade do século XX pela mão da psicologia (experimental). Essa desnaturalização promove, portanto, o esboroamento da crença em um destino fatalmente irreversível, dessacralizando o santuário escolar por via da crítica aos mecanismos-travão da reversibilidade, afirmando um mundo de não-impossíveis.

A abertura provocada pela crítica sociológica possibilita ao sistema educativo adentrar no mundo da justiça social, reconfigurando modos de confeccionar e de governar as políticas educativas: de um lado, priorizando as adversidades socioeconômicas e culturais de famílias e estudantes; de outro lado, enfatizando a desigual eficácia dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores na reparação desses *handicaps*. Num e noutro caso, as políticas de educação prioritária, compensatória ou de discriminação positiva, que emergem e se disseminam pelos anos 1960-70, estabelecem seus alicerces em torno de uma gramática da reversibilidade capaz de neutralizar o efeito reprodutor das desigualdades e, ao mesmo tempo, afirmar a ‘pureza do mérito’, descontaminado de vantagens e

desvantagens, engrandecendo a performance ‘puramente’ individual como princípio de justiça maior. A escola justa, assim configurada, seria aquela que asseguraria a igualdade (distributiva, meritocrática, social e individual) de oportunidades, garantindo a separação das esferas da justiça, quer dizer: salvaguardando que a posição ocupada numa determinada esfera de um bem (económico, social, cultural, ...) não favorece ou prejudica o acesso e desempenho na esfera de um outro bem (como o bem educativo).

Expurgar a justiça meritocrática dos efeitos contaminadores de origem e de contexto (o ‘mérito puro’) parece ser a “ficção necessária” (DUBET, 2004, p. 36) norteadora da retórica que sustentará as modernas políticas educativas. A ela se alia um sentimento moral altamente sensível aos horizontes irreversivelmente fechados, quer dizer, intolerante para com ‘sonhos de vida’ irremediavelmente inatingíveis. Mas a promessa de um mundo escolar justo por essa via dupla – de correção das desigualdades e de purificação do mérito – esbarra em uma miríade de paradoxos e de obstáculos que são ilustrativos da ambivalência constitutiva dessa promessa, o que a torna profundamente vulnerável. Três deles merecem ser trazidos a debate.

Primeiro. A justiça pura do diploma escolar não constitui um antídoto à prova de bala capaz de neutralizar outras modalidades de fabricação das desigualdades e injustiças sociais. Dubet, Duru-Bellat e Véréttout (2010) demonstram como em diferentes sociedades o ‘império do diploma’ tem maior ou menor capacidade de influenciar a (des)igualdade de posições sociais, não existindo uma correspondência mecânica entre um sistema educativo menos desigual e uma sociedade mais igualitária e coesa. A sociedades com indicadores de coesão mais fortes e assimetrias sociais menos acentuadas poderão corresponder sistemas educativos mais seletivos, desiguais e hierarquizados, em que o diploma escolar não detém o monopólio das qualificações necessárias à inclusão. Ou o seu contrário. Ora, a promessa do diploma pode encontrar aqui um primeiro efeito paradoxal e um obstáculo que frustra a crença nele depositada.

Segundo. A crença no mérito escolar e no diploma – justamente – alcançados, como garantias de um mundo (por essa via) reversível e justo, arrisca a gestação de sentimentos de opressão por parte daqueles que vivenciam a ‘tirania’ do mérito escolar (DURU-BELLAT, 2009) como aniquiladora de outros sentidos de justiça: do lado da instituição escolar e dos seus profissionais, ao serem postos à prova da reversibilidade (garantir a inclusão e o sucesso de todos) gera um mal-estar tanto mais insuportável quanto maior o sentimento de que a responsabilização (política, familiar, social) de que se sentem alvo é vivida como uma afronta inaceitável ao seu mandato profissional; do lado do estudantado, a redução de suas qualidades à esfera performativa estritamente escolar, pode ser vivida como uma desqualificação injusta de outras qualidades tidas como necessárias a um reconhecimento de si simultaneamente mais plural e singularizado (‘meu cadastro escolar não representa

aquilo que eu valho’), situação que se torna mais crítica entre os que se sentem mais humilhados, diminuídos e vencidos na competição meritocrática (DUBET, 2004, 2014).

Terceiro. Garantir a igualdade e promover o mérito constitui uma equação dificilmente solúvel, já que a colisão entre esses dois universos de justiça, dificilmente compósitos, transforma o desígnio da reversibilidade numa prova de realidade sempre instável, precária e contingente (MARTUCCELLI, 2006). Dez anos depois de escrever seu ensaio sobre o que seria uma escola justa, François Dubet (2004, 2014) deslocou sua reflexão para o que será uma escola boa para as pessoas. Essa deslocação, em certa medida pragmática, do enfoque sobre a justiça escolar, não é um mero detalhe. Ela significa que o autor considera que o princípio da igualdade já não é suficientemente robusto para funcionar como barômetro total(izante) de medida da justiça escolar e do modo como os laços de solidariedade se (re)fazem: seja porque a escola se encontra hoje disputada por uma pluralidade de sentidos do justo em concorrência, seja porque desigualdade e injustiça reportam experiências frequentemente dissonantes (por exemplo, as desigualdades sentidas como justas), seja porque existem ‘boas razões’ para ‘preferir as desigualdades’, o que faz de nós não apenas vítimas mas pequenos produtores de desigualdades (a escolha da melhor escola, a luta pela melhor classificação e pelo diploma mais valorizado ou distintivo, ...), mesmo que elas, no plano ideológico, nos embaracem, indignem ou firam nossas concepções de justiça social.

Os paradoxos e obstáculos de que demos conta afetam as possibilidades e os limites da reversibilidade, num equilíbrio radicalmente instável que condiciona as maneiras de fazer a justiça escolar. Por um lado, a pluralidade (de sentidos do justo) parece representar, hoje, a base da exigência de justiça (DEROUET, 2000); por outro lado, essa demanda por uma justiça no plural se constitui a partir da experiência singular(izada). Fazer, assim, uma “escola plural no singular” (DIONÍSIO, 2016) parece significar que o desafio da reversibilidade, como requisito de justiça, se metamorfoseia: de um enfoque na separação das esferas da justiça para o imperativo da composição dessas esferas de justiça. Compor (e não separar) pluralidade e singularidade aponta para a necessidade de confeccionar a justiça escolar como um trabalho artístico que conceba o singularismo como “forma inédita de consciência de si e uma formidável fábrica de exigência igualitária” (MARTUCCELLI, 2008). No fundo, que seja capaz de compor redistribuição e reconhecimento (FRASER, 2005).

Escapar-nos-á um entendimento desses processos sem uma observação mais fina dos quadros situacionais concretos em que estas disputas plurais por justiça se digladiam, com base em operações de (des)qualificação que as pessoas usam nas várias experiências da rotina escolar em que se envolvem. Esse é o ponto nevrálgico para o qual se pretende sensibilizar o leitor deste artigo: as demandas de justiça escolar, situadas contextualmente, e o modo como as pessoas as qualificam e nelas se envolvem. Fazer essa deslocação de uma sociologia das posições e das disposições para uma sociologia pragmática das situações

(THÉVENOT, 2007) oferece-nos a possibilidade de atender acuradamente a experiência singular, mais ou menos dolorosa, das provas escolares (MARTUCCELLI, 2010). Assim, o foco tende a centrar-se não tanto nas condições de chegada e de partida do sistema educativo (entrar e sair da escolarização) mas mais nas condições de vida escolar – estar na escola – e da tessitura mais ou menos turbulenta da “comunalidade escolar” (RESENDE, DIONÍSIO, 2016).

## 2 EXTENSÕES DA JUSTIÇA ESCOLAR: OS DISPOSITIVOS DA REVERSIBILIDADE

Os estudos extensivos, que denunciam a injustiça escolar evidenciando a persistência das desigualdades socioeducativas, nem sempre dão conta das rotinas escolares que visam revertê-las. É verdade que a crescente monitorização dos indicadores socioeducativos, de uma escala local a uma escala transnacional, equipada com ferramentas estatísticas cada vez mais sofisticadas (NORMAND, 2005), dão conta da manutenção de assimetrias que teimam em reproduzir-se. Esse olhar de sobrevoos coloca o dedo na ferida da ineficácia das políticas e da ação pública na reversão de velhos e novos problemas educativos: indicadores métricos de evasão, de insucesso e de turbulência escolar territorializados, etnicizados, racializados ou classizados. Contudo, e sem negligenciar a evasão escolar como um problema público que se mantém central, o alargamento da escolaridade obrigatória e a permanência duradoura de (quase) todos em meio escolar levantam outros problemas de justiça que se prendem com a vida escolar de todos os dias e as consequências, para a convivência de uns com os outros, numa escola em que se deve estar obrigatória e duradouramente. Esse imperativo político da inclusão escolar acarreta, assim, novas extensões da justiça escolar e a multiplicação de dispositivos de intervenção orientados para a reversibilidade, quer dizer: equipados para fazer prova de uma inclusão eficaz.

### *Orientar*

Nos anos 1990, nascem e disseminam-se, nas escolas públicas portuguesas, os designados ‘serviços de psicologia e orientação’. A ideia de orientação escolar e profissional e a figura do especialista em orientação não eram uma novidade – já vinham do início do século, com a criação do Instituto de Orientação Profissional em 1925 e a figura do professor conselheiro de orientação – mas a relativa massificação desses dispositivos nas escolas, a alteração da moldura de profissionais que os constituem, os sentidos e os modos de ‘fazer a boa orientação’, sofreram grandes metamorfoses com a legislação de 1991, que cria esses dispositivos de orientação vocacional e de apoio psicopedagógico, à luz das novas missões e finalidades atribuídas à democratização escolar, já preconizadas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, celebrada cinco anos antes. À presença tradicional, mas em progressiva erosão do professor conselheiro de orientação, se junta agora uma nova figura profissional – o psicólogo escolar. Sua presença no espaço escolar não deixa de gerar estranheza inicial à tríade de atores que tradicionalmente habitavam a escola – professores,

pais e alunos. As lutas pelo reconhecimento da utilidade do seu ofício atestam essa dificuldade de afirmação e de acomodação a um novo lugar profissional (DIONÍSIO, 2007). Mas fazem a escola pública entrar, decisivamente, num mundo povoado por uma cada vez maior pluralidade de atores que contribuirão para alargar o seu campo de atuação para além da clássica trilogia: educar, ensinar e aprender.

Esses dispositivos surgem assim animados pela missão de coadjuvar os estudantes na confecção de escolhas de futuro escolar e profissional. Preparar o futuro no presente através da mediação pericial (de psicólogos e conselheiros de orientação) introduz nas escolas a gramática do projeto de vida e a gramática das competências que o aluno deve acionar no presente para projetar seu futuro (DIONÍSIO, 2011). À medida que a escolaridade se torna um processo - irreversível - de construção biográfica (VIEIRA, 2010), esses dispositivos funcionariam assim como mecanismos de reversibilidade de trajetórias escolares frágeis (pautadas pelo fracasso), de escolhas de futuro desajustadas à singularidade do aluno e ao seu cadastro escolar, de descoberta de interesses, aptidões e sonhos de vida.

### *Proteger*

A relação cada vez mais estreita que se foi estabelecendo entre a ideia de exclusão escolar e a ideia de exclusão social, traz a instituição escolar para o coração dos problemas públicos. Aderir à causa escolar parece constituir a única irreversibilidade num mundo confeccionado pela promessa da reversibilidade (DIONÍSIO, 2015), quer dizer, a escolarização entendida como a condição irreversível para um mundo de reversíveis. Se é certo que há hoje entre os professores um sentimento mais ou menos generalizado de uma ‘sociedade contra a escola’ (RESENDE, 2010) – fomentado pelo ‘declínio do programa institucional’ (DUBET, 2002), por se sentirem acossados pelas exigências do Estado, pela dificuldade em lidar com novas molduras familiares e estudantis – ele não deixa de ser consequência da afirmação (tardia mas vertiginosamente acelerada) de uma escola contra a sociedade. Para além da necessidade de “naturalizar o ato de matrícula” (RESENDE, 2010, p. 19), passa a ser imperativo permanecer longa e duradouramente numa escola que protege – contra a rua, contra o trabalho infantil, contra a família maltratante... A escola contribuiu assim para reduzir a pluralidade, produzindo uma concepção exclusiva de (vi)ver a infância e a juventude, uma nova maneira de ser criança e jovem: condicionada irreversivelmente pela marca da experiência escolar, pela relação umbilical entre ser criança/jovem e ser estudante.

Essa redução da pluralidade de infâncias e juventudes agudiza a percepção do risco e do perigo, intensificando os holofotes junto dos que não têm na escola(ridade) a marca da sua consistência biográfica. A vulnerabilidade converte-se, então, numa categoria absolutamente central da ação pública (BRODIEZ-DOLINO, 2015), presente no modo como



as políticas e os dispositivos de intervenção social escolar qualificam os problemas e neles se engajam. Se vulnerabilidade pode significar “a potencialidade de ser magoado” (SOULET, 2014, p. 139), ela promove a explosão política de sinalizações de seres frágeis e de territórios sensíveis que se multiplicam à medida que a hiperatenção civil aos problemas escolares, infantis e juvenis amplia os faróis do alarme social. É nesse contexto que as políticas de educação compensatória – como é o caso dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, implementados em Portugal desde 1996 – se afiguram como a “expressão da urgência em lidar com problemas sociais graves” (LOPES, 2017, p. 8).

Os dispositivos escolares, montados para lidar com os casos socialmente difíceis, confrontam a escola com a necessidade de estender seu campo de atuação a esferas que tradicionalmente não faziam parte de suas atribuições: o *care*. A intensificação das ligações entre escolas e comissões de proteção de crianças e jovens, aliada a uma maior presença de uma nova categoria profissional dentro da escola – o assistente social - é bem devedora dessa outra extensão da justiça escolar que enfatiza o ‘cuidar’ como garantia de reversão das condições inóspitas ou adversas da vida (pessoal, familiar, comunitária) que ameaçam a ideia de inclusão socioeducativa.

### *Reparar*

Apetrechar as escolas de equipamentos (técnicos, instrumentais, relacionais) capazes de assegurar diferentes camadas da intervenção, graduadas consoante os sinais de alerta, de urgência e de prioridade com que as situações de vulnerabilidade vão sendo qualificadas e monitorizadas, pulveriza os dispositivos de reparação, especialmente nos contextos educativos mais sensíveis, quer dizer, aqueles que condensando estatisticamente um conjunto de problemas num dado local, cristalizam a ideia de território local problemático. Para além do psicólogo e do assistente social, a escola vê-se assim povoada por uma crescente pluralidade de atores que a habitam, tanto maior quanto mais os problemas são avaliados como complexos, urgentes e prioritários.

É disso exemplo a presença cada vez mais familiar de animadores, professores de educação especial ou mediadores comunitários. A criação de currículos alternativos, diversificação de fileiras e novos programas de educação e formação procuram ajustar a escola à singularidade de cada aluno, quer no sentido de reparar *handicaps* (motores, cognitivos) diagnosticados, quer no sentido de seduzir para as aprendizagens os alunos ‘inadaptados’, mal sucedidos ou em risco de evasão. A constituição de gabinetes de apoio ao aluno e à família, de gabinetes de apoio pedagógico, de gabinetes de intervenção comportamental, são algumas ilustrações da panóplia de dispositivos (MELO, 2012) que alargam o campo de atuação da justiça escolar, radicalizando o princípio da reversibilidade através do imperativo da reparação de laços com a escola(ridade), do robustecimento de laços deteriorados entre os atores educativos que aliviem tensões nas rotinas escolares e

que, enfim, tornem suportável a vida em comum no espaço escolar (RESENDE, CAETANO, DIONÍSIO, 2014).

### **3 FAZER UM MUNDO ESCOLAR REVERSÍVEL: COMPOSIÇÕES CRÍTICAS**

Os dispositivos de orientação, proteção e reparação são enformados por justificações públicas que visam legitimar sua implementação. Em nome do bem educativo, visto como um bem comum, essas justificações engrandecem determinados sentidos de justiça que devem nortear a ação pública (CORRÊA e DIAS, 2016). Todavia, dois problemas se levantam. O primeiro é o da composição crítica de sentidos do justo, cada um se sustentando em uma gramática de justificação dificilmente conciliável com a de outro (em nome de que princípio de justiça se deve orientar, proteger, reparar?). O segundo é o dos dilemas quanto à melhor maneira de equipar a ação e de se engajar na qualificação dos problemas, para neles intervir (qual o formato de envolvimento mais ajustado em cada ato de orientação, proteção e reparação?).

Retomando o primeiro problema. Há, sem dúvida, um princípio de justiça que é premente no modo como essas políticas educativas orientadas para a reversibilidade se engendram. Ele se sustenta no engrandecimento do ‘mundo cívico’. A gramática da igualdade de oportunidades, da solidariedade e da compensação (dar mais a quem tem menos), da escola para todos, da neutralização dos efeitos humilhantes da meritocracia, ilustra o universo lexical desta ‘grandeza cívica’. Mas outros princípios de justiça concorrem com ele e é nessa colisão que a composição de sentidos do justo se torna crítica: é, por exemplo, o caso da ‘grandeza mercantil’ (uma concepção justa de escola assente na ideia de mercado, de oferta e de procura do bem educativo, do cliente com direito à escolha da melhor escola ou fileira de ensino, de competição, ...) ou de uma ‘gramática liberal’ (engrandecedora da autonomia e da performance individuais, da apologia da autenticidade e da singularidade, do projeto de vida e da vida de projetos, ...).

Quanto ao segundo problema. Ele se cruza com o primeiro já que a administração de sentidos do justo, que são contraditórios, condiciona os quadros situacionais, exigindo modalidades de atuação variáveis. Engrandecer a gramática liberal, desqualifica o mundo cívico. Elevar a gramática cívica, eclode as vozes críticas entre os que sentem a gramática liberal ou gramática mercantil injustamente diminuídas. Ademais, agir nesses dispositivos através do imperativo da reversibilidade, acarreta a composição de regimes de envolvimento numa deslocação sensível entre a esfera do ‘público’ e a esfera do ‘íntimo’ (THÉVENOT, 2007). De fato, intervir na vulnerabilidade requer essa operação delicada de descida ao nível mais pessoal (penetrar nos bastidores conturbados das vidas íntimas, atuando a partir da subjetividade) e de subida ao nível mais público (converter em problemas públicos as provas trazidas de um mundo íntimo vulnerabilizado). Ora, se em nome da inclusão escolar enquanto princípio de justiça total(izante), essa entrada da escola



em esferas outrora mais resguardadas da sua intervenção pode ser vista como legítima e aceitável, ela contém ao mesmo tempo uma outra dimensão mais crítica que se prende com os limites morais e éticos da intervenção escolar.

#### **4 A IRREVERSIBILIDADE INTOLERÁVEL: FAZER PROVA DA REVERSIBILIDADE**

O imperativo da reversibilidade vai sofrendo uma inflação tanto maior quanto mais aguda a intolerância pública à persistente manutenção de fenômenos educativos problemáticos. Ela é devedora da enorme sofisticação que caracteriza hoje a monitorização dos sistemas educativos, patrocinada pela medida comparativa de indicadores estatísticos, de uma escala transnacional a uma escala local. Além disso, a avaliação da performance dos sistemas e dos estabelecimentos educativos é tanto mais dramatizada politicamente quanto mais eles representarem o barómetro de aferição da resiliência face às exigências de um futuro tido como incerto e contingente. Justificar a irreversibilidade através do *handicap* sociocultural perde poder de convicção quando a ‘razão estatística’ vem evidenciar, com a força do número, que há “escolas que fazem melhor” (SEABRA, 2014), reforçando o argumento de efeito-escola e de efeito-professor na medida da eficácia (desigual) em reverter cenários aparentemente irreversíveis.

A ‘razão estatística’, neutralizando outras possibilidades de crítica (‘os números não mentem!’), recoloca a atividade docente e sua ação pedagógica no olho do furacão, como na verdade já o haviam feito Bourdieu e Passeron nos anos inaugurais de 1960 e 1970. Criticar a irreversibilidade a partir do paradigma da eficácia desigual que escolas e professores demonstram na reversão de problemas, cria condições para que a ‘grandeza industrial’ se instale e colonize a atividade docente. Fazer prova de eficácia na reversão dos problemas metamorfoseia assim o ofício e introduz na atividade docente ferramentas trazidas de mundos que, não lhes sendo familiares, geram mal-estar ou sofrimento profissional (LANTHEAUME, 2006).

Essas ferramentas da eficácia industrial (NORMAND, 2005, THÉVENOT, 2014), das quais os professores estavam tradicionalmente mais protegidos, entram no coração da atividade escolar nos últimos tempos. Elas introduzem novas modalidades de governação: do sistema educativo, da escola e de si próprio. Se a obrigatoriedade de cada escola elaborar seu projeto educativo não é nova - é um requisito político desde os anos 1990 (VIEIRA, 2006) -, na última década, a injunção à eficácia *transformata* os projetos educativos em planos de atividades, de ações e de melhorias, equipados de indicadores quantitativamente mensurados, monitorizados periodicamente, avaliados interna e externamente. A “folha de excel” (RESENDE, 2017, p. 65) converte-se, assim, numa metáfora da medida industrial da eficácia, da obrigação de fazer prova de reversibilidade com base em resultados objetivamente mensuráveis e publicamente justificados.

Entre 2009 e 2015, observei de muito perto a implementação dessa governação por objetivos mensuráveis (THÉVENOT, 2014), em escolas públicas portuguesas. Esse período coincidiu com uma reedição do programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, em duas novas fases que o alargaram (em abrangência territorial, em âmbito e finalidades) comparativamente a seu período inicial de 1996. Entre as metamorfoses que essas políticas de educação prioritária sofreram, do primeiro ‘espírito’ para o segundo ‘espírito’, três se destacam: (1) a multiplicação de categorizações de (novos) seres vulneráveis, em risco e/ou em perigo, inflacionam os sentidos da urgência e da prioridade da intervenção; (2) a preocupação política com os problemas e resultados de natureza puramente escolar (evasão, insucesso, indisciplina,...) parecem reduzir a conceção de território educativo a uma conceção de território pedagógico, privilegiando a sala de aula e a intervenção individualizada, em detrimento de uma intervenção comunitária territorialmente mais abrangente; (3) a implementação da lógica do projeto de inclusão, governado por provas mensuráveis de reversão dos problemas, refaz o modo como os fenómenos são dramatizados, qualificados e intervencionados, afetando a profissionalidade docente e as rotinas escolares.

Estas metamorfoses estão patentes no trabalho que é feito no interior dos dispositivos de intervenção social escolar que tenho observado com maior acuidade. Para legitimar sua utilidade do ponto de vista público e político, é necessário fazer um diagnóstico dos problemas que seja alicerçado em indicadores quantitativamente objetivados, que afirmam a amplitude do problema, dramatizando-o e justificando assim o alarme social enquanto condição para o acionamento do motor da urgência em intervir. Por sua vez, o estabelecimento de objetivos de intervenção, e de metas mensuráveis a alcançar, coloca esses dispositivos e seus profissionais diretamente à prova da (in)eficácia na reparação dos problemas diagnosticados. Desenvolver uma visão de lince junto de sinais problemáticos, e “trabalhar de corpo e alma” (LANTHEAUME, 2006), ilustram as duas competências requisitadas aos profissionais que trabalham condicionados pela bitola da eficácia na prestação de provas de reversibilidade.

Nos dispositivos de orientação, psicólogos e professores conselheiros procuram ser eficazes na prevenção da evasão escolar, na monitorização de trilhos escolares em risco ou na reparação de percursos mal sucedidos. Reconciliar estudantes divorciados com a escolaridade, reverter trajetórias escolares fragilizadas pelo insucesso, conferir sentido à biografia escolar quando ele está ausente das projeções de futuro que o estudante faz de si, constituem dimensões que estes profissionais trabalham a partir da gramática da construção de projetos de vida (DIONÍSIO, 2011, 2015). Os riscos de ineficácia destes dispositivos prendem-se, nomeadamente, com o sentimento de inutilidade de uma orientação mediada pericialmente quando o cadastro escolar é considerado, por si só, um filtro poderoso dos horizontes possíveis de futuro (“eles não têm consciência de que não têm capacidade para fazer isto ou aquilo”, “como é possível querer ir para esse curso?

Tens noção do que vai acontecer, que disciplinas vais ter?”, narram alguns orientadores entrevistados), ou quando estudantes e famílias hesitam na confecção de escolhas que possam estreitar precoce e irreversivelmente os horizontes de futuro (“têm receio de bater as asas e voar”), ou, ainda, quando a ausência de sentido da biografia escolar obstaculiza o envolvimento na confecção de um projeto de vida (“ficam muito preocupados porque dizem que não gostam de nada ... mas nós temos de descobrir no meio daquele nada alguma coisa que tenha a ver com os interesses deles”, “a vocação não existe, as capacidades treinam-se e os interesses mudam constantemente”, acrescentam os orientadores entrevistados).

As reuniões de conselho de turma – momentos formais que os professores realizam entre si, trimestralmente, para avaliar seus alunos – são ilustrativas do modo como os dispositivos de proteção e de reparação são acionados. Elas permitem observar, indiretamente, diferentes formatos de envolvimento que os professores investem na relação com os alunos (e famílias). Nuns casos, a intervenção dos professores nessas reuniões se cinge à enunciação de uma relação estritamente pedagógica, convocando para a discussão provas exclusivamente acadêmicas, baseadas na avaliação de desempenho meritocrático de seus alunos. Noutros casos, porém, se evidenciam relações pedagógicas desverticalizadas, pautadas por deslocamentos que os professores fazem entre o nível público (da sala de aula, do trabalho escolar) e o nível mais íntimo (dos problemas pessoais, emocionais, familiares), trazendo a debate provas de vulnerabilidade que são reveladoras do investimento em uma proximidade afetiva que extravasa largamente o frio quadro situacional da sala de aula. O diário de campo resultante da observação destas reuniões é bem elucidativo da ‘colonização da intimidade’ que alguns professores desenvolvem, justificado pela necessidade de (re)conhecer os cenários de vulnerabilidade de seus alunos e, assim, estar em melhores condições para agir eficazmente na proteção e reparação de casos sensíveis (“a miúda precisa ser encaminhada para um nutricionista”; “pode ser muito penalizante chumbar a aluna, que anda num psicólogo e ainda não se adaptou à escola”; “a diretora de turma aconselhou a mãe de H. a ir com ele ao psicólogo”; “a professora de português enumera os alunos que têm necessidade de um apoio individualizado devido à falta de bases que têm”).

As reuniões de avaliação do projeto educativo são também ocasiões onde os professores fazem um balanço prospetivo dos problemas do estabelecimento de ensino, fundamentado em dados estatísticos sobre taxas de evasão e níveis de aproveitamento escolar de seus alunos. O Quadro 1 é bem ilustrativo desta governação por objetivos mensuráveis (THÉVENOT, 2014). Ele faz parte do plano de ação e de melhoria de um agrupamento de escolas integrado no programa político de educação compensatória TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Nele podemos encontrar as ferramentas do mundo industrial e o modo como a intervenção é condicionada pela prova de reversibilidade medida através de indicadores de eficácia.

**QUADRO 1** – Ilustração de um instrumento de medida e de governação do desempenho escolar**Objetivo Estratégico:** Melhorar as taxas de transição/aprovação

Indicadores	Metas
Taxa de transição/ aprovação 2º ano	Obter taxas de transição/ aprovação 2º ano $\geq 85\%$
Taxa de transição/ aprovação 3º ano	Obter taxas de transição/ aprovação 3º ano $\geq 95\%$
Taxa de transição/ aprovação 4º ano	Obter taxas de transição/ aprovação 4º ano $\geq 95\%$
Taxa de insucesso escolar 1º Ciclo	Obter taxas de insucesso escolar no 1º ciclo do ensino básico $\leq 7,5\%$
Taxa de transição/ aprovação 5º ano	Obter taxas de transição/ aprovação 5º ano $\geq 95\%$
Taxa de transição/ aprovação 6º ano	Obter taxas de transição/ aprovação 6º ano $\geq 92\%$

Fonte: Projeto educativo de uma escola TEIP

Estas ferramentas não são exclusivas das escolas que fazem parte dos programas de educação compensatória ou prioritária como é o caso dos TEIP. Elas também estão presentes na vida rotineira de escolas que não estão sob os holofotes da prioridade, incluindo escolas públicas de excelência (que esmiúçam e monitoram ao detalhe a sua realidade, comparando-a com a de outros estabelecimentos de ensino, dedicando uma atenção minuciosa a variações milimétricas de resultados de um ano letivo para outro). O Quadro 2 é um exemplo de como a gramática da eficácia atravessa hoje a governação escolar, independentemente de se tratar ou não de territórios marcados pelo crivo da vulnerabilidade. Ele representa um instrumento de ação utilizado em um agrupamento de escolas públicas «não prioritário», quer dizer, um território educativo com resultados estatísticos que o colocam numa posição confortável relativamente à média regional e nacional. Comparando o Quadro 1 e o Quadro 2 conclui-se, assim, que a administração dos problemas educativos, independentemente do seu caráter mais ou menos problemático, se funda, cada vez mais, numa qualificação apoiada em objetivos medidos pelos instrumentos estatísticos da eficácia, o que metamorfoseia não só a maneira como a realidade educativa é concebida, categorizada e dramatizada como também a natureza dos dispositivos técnicos que deverão equipar a ação e o envolvimento nos problemas assim tratados.

**QUADRO 2** – Ilustração de um instrumento de medida e de governação do desempenho escolar

	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
<b>No ensino básico</b>	<b>Manutenção dos resultados (têm sido superiores à média concelhia e nacional)</b>			
<b>Taxa de abandono no ensino básico</b>	<b>Manutenção da taxa atual (hoje é inferior a 1%)</b>			
<b>No ensino secundário</b>	<b>Aproximação à média nacional</b>		<b>Superior à média nacional</b>	<b>Melhor escola do concelho</b>
<b>Taxa de conclusão no ensino secundário</b>	<b>No mínimo, igual à média nacional</b>			
<b>Taxa de conclusão no ensino profissional</b>	<b>Aumento de 5%</b>	<b>Aumento de 5%</b>	<b>Aumento de 5%</b>	<b>Aumento de 5%</b>

Fonte: Projeto educativo de uma escola não TEIP

Não são só os problemas de desempenho propriamente académico que são objeto dessa objetivação métrica. Também os fenómenos relacionados com os laços turbulentos entre os atores educativos sofrem essa requalificação, pela via da quantificação. É o caso das situações relacionados com a violência em meio escolar, os comportamentos desajustados à ordem escolar, a indisciplina em sala de aula. Se, outrora, as situações mais conturbadas e tensionais da relação pedagógica eram grandemente invisibilizadas, vividas em segredo, sofridas em silêncio (BARRÈRE, 2002), elas convertem-se em problema público, que deve afetar o coletivo, objeto de visibilização através do registo e da expressão numérica dos casos, produzindo uma visão – mais ou menos dramática e alarmante – dos fenómenos. O Quadro 3 aponta justamente nessa direção. Ele é extraído do projeto educativo de um agrupamento de escolas TEIP. Partindo de uma realidade quantitativamente diagnosticada (registo e tratamento estatístico de todas as ocorrências disciplinares, dentro ou fora da sala de aula, num dado período temporal), os professores chegam a acordo quanto às metas a atingir no próximo triénio para reduzir o número de casos de violência e/ou indisciplina, em cada um dos indicadores de medida identificados.



**QUADRO 3** – Ilustração de um instrumento de medida e de governação da indisciplina

**Objetivo Estratégico:** Diminuir o clima de indisciplina e violência

Indicadores	Metas
Percentagem de alunos com ocorrências disciplinares	Obter uma percentagem de alunos com ocorrências disciplinares $\leq 13,50\%$
Percentagem de alunos com procedimentos disciplinares	Obter uma percentagem de alunos com procedimentos disciplinares $\leq 4\%$
Taxa de participações de ocorrências fora da sala de aula	Diminuir em 4,5% a taxa de participações de ocorrências fora da sala de aula (VP:107)
Taxa de participações de ocorrências dentro da sala de aula	Diminuir em 12% a taxa de participações de ocorrências dentro da sala de aula (VP:568)
Número de medidas disciplinares por aluno	Não ultrapassar 0,01 medidas disciplinares por aluno
Taxa de participações disciplinares dos alunos tutorados	Atingir uma taxa de participações disciplinares dos alunos tutorados $\leq 20\%$

Fonte: Projeto educativo de uma escola TEIP

Garantir a reparação da uma relação turbulenta com a escola(ridade), aliviar as tensões que eclodem nas rotinas escolares mais imprevisíveis, evitar que os laços deteriorados entre os atores educativos se estilhacem irreversivelmente, são as provas de reversibilidade que são requisitadas para garantir eficácia no cumprimento das metas que o Quadro 3 estabelece. A necessidade de preservar os laços necessários à convivência de todos – numa escola que, sendo inclusiva, não pode excluir e tudo deve fazer para recuperar ou evitar que o dano transforme o comum numa experiência insanavelmente insuportável – implica, por vezes, criatividade artística na montagem dos dispositivos técnicos e relacionais. É o caso dos gabinetes de apoio e de mediação de conflitos que, no espaço escolar, procuram fazer a arte da reparação. O extrato seguinte faz parte do diário de campo em uma pesquisa anterior (LOPES, 2012), no qual são descritas algumas técnicas usadas para suturar situações turbulentas:

A sala GIPE, assim como o GAA (Gabinete de Apoio ao Aluno) constituem-se como uma estratégia pedagógica que tem procurado resolver problemas de indisciplina e mau comportamento. Na ocorrência de uma situação de indisciplina, o aluno é ‘convidado’ a sair da sala de aula e é encaminhado para este gabinete assegurado por professores. Quando tal acontece, o aluno é convidado a assistir a um pequeno filme de imagens de locais considerados paradisíacos durante 10 minutos, acompanhado de uma fonte de água a correr e cheiro a incenso. Tudo isto serve para o aluno ficar mais calmo. A seguir, o educando relata oralmente o sucedido em sala de aula ao professor que está presente, fazendo a descrição escrita de seguida. Por fim, o aluno passa para o outro espaço da sala, que está dividido por armários, para realizar trabalhos (FERREIRA e TEIXEIRA, 2012: 55).



Adicionalmente, as técnicas usadas passam ainda por um trabalho de autorreflexão, por um trabalho de (auto)reconhecimento de suas qualidades e dos defeitos perturbadores de uma conduta consentânea com a ordem escolar, da assunção de um contrato, firmado por escrito, em que o aluno se compromete ativamente a um trabalho de reversão de suas condutas desajustadas. Numa recolha de registos de procedimentos disciplinares efetuada em uma escola pública portuguesa, de ensino médio e fundamental, encontrei inúmeros exemplos de utilização dessas táticas relacionais que, embora precárias e contingenciais, aliviam provisoriamente o clima inóspito gerado por conflitos, evitando, com maior ou menos eficácia, roturas insanáveis, e salvando, de alguma maneira, a face de todos os intervenientes.

Sou um rapaz alegre, divertido, simpático, gosto de estar com os meus amigos, conhecer pessoas novas, sair à noite, estar com a minha família, ser amigo do meu amigo, estar com a minha namorada, gosto mais ou menos da escola, as minhas disciplinas favoritas são educação física e matemática, gosto de praticar desporto. A minha viagem de sonho é a Marrocos porque me parece um país muito bonito e deve ser muito diferente do nosso, conhecer a sua cultura e novas pessoas.

«O que é que eu tenho de modificar no meu comportamento: 1. Estar atento; 2. Não dizer coisas fora do âmbito das aulas; 3. Não falar muito; 4. Não olhar para trás; 5. Não me distrair com os outros; 6. Não me distrair com o que se passa lá fora; 7. Entrar ordenadamente na sala; 8. Não baloiçar a cadeira; 9. Não discutir com os colegas sobre a opinião de cada um».

É claro que injunção à reversibilidade não é isenta de tensões e controvérsias. Ela sujeita os profissionais a um difícil trabalho – de corpo e alma – nem sempre compatível com o universo da medida industrial, nem sempre medível, visibilizado ou engrandecido pela bitola da eficácia mensurada objetivamente. É a esse assunto que me dedicarei brevemente nas próximas linhas: os sentimentos de opressão gerados por uma governação comandada pela prova da eficácia.

## **5 A TIRANIA DA REVERSIBILIDADE. COMO SUPORTAR A VIDA ESCOLAR?**

Estas extensões da justiça escolar, e o que elas implicam em termos de envolvimento das pessoas, são sinais flagrantes do declínio do programa institucional (DUBET, 2002), quer dizer: da dessacralização do ‘santuário escolar’ (DUBET, 2002). O trabalho de proximidade – que o ato de cuidar, além de ensinar, exige – confronta os professores com o lugar dos afetos, numa relação pedagógica que se desverticaliza à medida que a neutralidade afetiva é tida como um formato de envolvimento desajustado às exigências do ofício. De fato, se o lugar do afeto, da singularização da ação, da atenção à pessoa para além do aluno, se traduziam em ingredientes das competências relacionais que os profissionais do social (VIEIRA, DIONÍSIO, 2012) faziam valer como distintivas do seu ofício, em contraste com a relação pedagógica (mais fria, distante e vertical) entre professores e alunos, tudo indica que cada vez mais essas competências são requisitadas aos professores e ao modo como se

envolvem (pedagogicamente e não só) com os seus alunos. Mas isso não deixa de causar embaraço em muitos professores que sentem essa *injunção ao care* um desengrandecimento da sua profissão e da sua autoridade, uma responsabilização – injusta, inaceitável – por problemas que os ultrapassam ou não deveriam fazer parte de seu mandato profissional.

A reversibilidade tem, assim, limites. A outra face dos ‘olhos de lince’ são os olhos cansados pela fadiga relacional, pela intervenção ineficaz, pela exaustão provocada por um estado de alerta permanente. A “ditadura dos números” (RESENDE, 2010, p. 274) ou a ideia de um ofício comandado pela “folha de excel” (RESENDE, 2017, p. 55) geram um sentimento de sufoco devido à burocratização da profissão e à ideia de um ofício oprimido pela tirania das métricas (“os números não valorizam tudo aquilo que eu faço”, desabafa uma professora, em reunião de avaliação de projeto educativo). Na verdade, as reuniões entre professores desvelam episódios extremamente ricos de disputa entre sentidos de justiça (“vocês preferem ter maus alunos do que ter horário zero, mas eu não”), de desacordo quanto aos limites da intervenção social escolar (“estes miúdos já estão tão abandonados que se nós os abandonamos também, que será deles?”), de uma forte ambivalência quanto aos possíveis efeitos perversos de uma escola que ensina, protege e cuida (“só falta andarmos com eles ao colo”, “quanto mais fazemos por eles, mais eles se encostam”, “nós não promovemos a responsabilidade deles”).

Como suportar um mundo escolar assente na promessa da reversibilidade? Se o imperativo da inclusão é uma demanda de justiça contra a irreversibilidade intolerável, o insuportável dos problemas e da convivência proximal assombra as possibilidades de um horizonte comum (BREVIGLIERI, 2009). Descansar os olhos de lince, cerrando-os ou entreabrindo-os consoante os momentos, pode ser a miopia seletiva vital ao evitamento cirúrgico de um sofrimento pela sobrecarga que o excesso de preocupação com o outro acarreta. Adicionalmente, fintar a injunção à eficácia, estabelecendo arranjos localizados em face das situações de rotina escolar mais ou menos imprevisíveis, constitui um outro formato de envolvimento nos problemas que evita sua dramatização e a tirania das provas públicas de reversibilidade.

A demanda por uma escola justa – em sua dupla missão de promotora da justiça social e meritocrática – não pode, assim, escamotear um outro problema que paradoxalmente eclode da prossecução desse desígnio: o da justiça relacional, da convivência de uns com os outros em meio escolar. Evitar que a justiça meritocrática contamine os laços necessários à preservação da comunidade escolar, pluralizando as fontes de obtenção de qualidades para se reconhecer e ser reconhecido, alargará as possibilidades de geração de um sentimento de pertença a um mundo comum. Inversamente, o clima inóspito provocado pelos problemas escolares e pelas atribuladas

relações deles resultantes, ao gerar a desconfortável sensação de não fazer parte daquele mundo, agudiza as possibilidades de fazer o comum.

Como afirma Dubet (2014), talvez seja necessário um deslocamento de uma concepção de 'escola justa' para uma concepção de 'escola fraterna', capaz de assim refundar os laços de solidariedade enfraquecidos pela dificuldade de uns e outros se sentirem parte de um mesmo mundo, sob pena de a escola, além de reprodutora de desigualdades, se converter em destruidora de subjetividades. Em 1997, João Teixeira Lopes, no final do seu livro *Tristes Escolas*, escrevia que nossas escolas são tristes porque os alunos não encontram lá a felicidade. Vinte anos depois, dificilmente se pode afirmar o contrário. Talvez por isso seja necessário repensar a justiça escolar não através daquilo que ela pode fazer pela sociedade mas daquilo que ela pode fazer pela escola e pelos que a habitam.

## REFERÊNCIAS

BARRÈRE, Anne. Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. **Déviance et Société**, v. 26, n. 202/1, p. 3- 19.

BREVIGLIERI, Marc. L'insupportable. L'excès de proximité, l'atteinte à l'autonomie et le sentiment de violation du privé. In : BREVIGLIERI, TROM e LAFAYE. **Les compétences critiques et sens de justice**. Paris: Economica, 2009.

BRODIEZ-DOLINO, Axelle. La vulnérabilité, nouvelle catégorie de l'action publique. **Informations Sociales**, n° 188, 2015/2, p. 10-18.

CORRÊA, Diogo Silva, DIAS, Rodrigo de Castro. A crítica e os momentos críticos: De la justification e a guinada pragmática na sociologia francesa. **MANA**, v. 22, n.1, 2016, p. 67-99.

DEROUET, Jean-Louis. **L'école dans plusieurs mondes**. Bruxelas: De Boeck Université, 2000.

DIONÍSIO, Bruno. O psicólogo na escola e a escola no psicólogo: interrogações preliminares de um tema de pesquisa. In: VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **Escola, jovens e media**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007. p. 95-108.

DIONÍSIO, Bruno. A gramática do projecto de vida nas políticas de orientação escolar e profissional. In: RESENDE, José, MARTINS, Alexandre, DIONÍSIO, Bruno, GOMES, Catarina, CAETANO, Pedro (Orgs.). **Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário**. Portalegre: Coleção C3I (1), Instituto Politécnico de Portalegre, 2011. p. 139-152.

DIONÍSIO, Bruno. O que os orientadores fazem com os alunos? O trabalho de preparação das competências para uma carreira de escolhas. In: VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **O Futuro em Aberto**. Lisboa: Mundos Sociais, 2015, p. 131-156.

DIONÍSIO, Bruno. Escola plural no singular: arquitetura de uma agenda de investigação. In: RESENDE, José; DIONÍSIO, Bruno; CAETANO, Pedro; ALVES, João; CALHA, António (Orgs.). **As Artes de (re)fazer o mundo: habitar, compor e ordenar a vida em sociedade**. Portalegre, Coleção C3I (7), Edição do Instituto Politécnico de Portalegre, 2016, p. 307-316.

DUBET, François. **Le déclin de l'institution**. Paris: Seuil, 2002.

DUBET, François. **L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?** Paris: Seuil, 2004.

DUBET, François ; DURU-BELLAT , Marie ; VÉRÉTOU, Antoine. **Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale**. Paris: Seuil, 2010.

DUBET, François. **La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités**. Paris : Seuil, 2014.

DURU-BELLAT, Marie. **Le mérite contre la justice**. Paris: Presses des Sciences Po, 2009.

FERREIRA, Isabel, TEIXEIRA, Ana Rita. Caracterização genérica dos agrupamentos de escolas estudados. In: LOPES, João Teixeira (Coord.). **Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos**. Porto: Afrontamento, 2012. p. 29-70.

FRASER, Nancy. **Qu'est-ce que la justice sociale. Reconnaissance et redistribution**. Paris: La Découverte, 2005.

LANTHEAUME, Françoise. Mal-estar docente ou crise do ofício? Quando o 'belo trabalho' desaparece e é preciso 'trabalhar de corpo e alma'. **Fórum Sociológico**, n. 15/16, 2ª série, 2006, p. 141-156.

LOPES, João Teixeira (Coord.). **Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos**. Porto: Afrontamento, 2012.

LOPES, João Teixeira. A intrínseca ambiguidade da educação compensatória. **Jornal de Sociologia da Educação**, n. 0, maio 2017, p. 1-10. Disponível em: <https://journalsocedu.files.wordpress.com/2017/05/a-intrc3adnseca-ambiguidade-da-educac3a7c3a3o-compensatc3b3ria1.pdf>

MARTUCCELLI, Danilo. **Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine**. Paris: Armand Colin, 2006.

MARTUCCELLI, Danilo. L'égalité à l'épreuve du singularisme (1-2). **Vacarme**, n.43, abr. 2008. Disponível em : <http://www.vacarme.org/article1555.html>

MARTUCCELLI, Danilo. **La société singulariste**. Paris: Armand Colin, 2010.

MELO, Maria Benedita Portugal. A (des)ordem escolar nos TEIP: o papel dos gabinetes de apoio. In: LOPES, João Teixeira (coord.). **Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos**. Porto: Afrontamento, 2012, p. 71-82.

NORMAND, Romuald. La mesure de l'école : de la tradition statistique à la modernité économétrique. **Éducation et Sociétés**, n. 16, 2005/2, p. 209-226.

RESENDE, José Manuel. **A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza**. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

RESENDE, José; CAETANO, Pedro; DIONÍSIO, Bruno. Das experiências de desqualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar. **Dilemas – Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 7, n. 1, 2014, p. 11-38.

RESENDE, José; DIONÍSIO, Bruno. Itinerários à luz da Sociologia Pragmática: o que os lugares comuns trazem à comunalidade escolar. **Terceiro Milênio – Revista Crítica de Sociologia e Política**, v. 6, n.1, p. 198-235, jan. /jun., 2016,

RESENDE, José Manuel. Hoje a folha de excel é que manda? As outras faces das desigualdades na educação. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in) justiça escolar Brasil e Portugal**. São Paulo: Annablume, 2017, p. 55-75.

SEABRA, Teresa (Coord.), et al. **Escolas que fazem melhor: o sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica**. Relatório Final. FCT/CIES-IUL, Agosto, 2014.

Disponível em:

[http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=474&fileName=relat\\_riofinalcompleto26nov2014.pdf](http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=474&fileName=relat_riofinalcompleto26nov2014.pdf)

SOULET, Marc-Henry. Vulnérabilité et enfance en danger. Quel rapport ? Quels apports ? In: **ONED, Vulnérabilités, identification des risques et protection de l'enfance. Nouveaux éclairages et regards croisés**. Paris : La Documentation française, 2014, p. 128-139.

THÉVENOT, Laurent. The plurality of cognitive formats and engagements. Moving between the familiar and the public. **European Journal of Social Theory**, v. 10, n.1, p. 409-423, 2007.

THÉVENOT, Laurent. Autorités à l'épreuve de la critique. Jusqu'aux oppressions du 'gouvernement par l'objectif'. In. FRÈRE, Bruno (Dir.). **Le tournant de la théorie critique**. Paris : Descléde Brouwer, 2014, p. 269-292.

VIEIRA, Maria Manuel. Late modernity and multiple modernities: representations of education in Portuguese schools. In: RESENDE, José; VIEIRA, Maria Manuel (Eds.). **The school at the frontiers of modernity**. Newcastel: Cambridge Scholars, 2006, p. 137-157.

VIEIRA, Maria Manuel. Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, v. 20, p. 265-280, 2010.

VIEIRA, Maria Manuel; DIONÍSIO, Bruno. O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP. In: LOPES, João Teixeira (Org.). **Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos**. Porto: Afrontamento, 2012, p. 83-98.

## AGRADECIMENTOS<sup>i</sup>

Este texto integra o projeto de pós-doutorado: “*Do íntimo ao público: a vulnerabilidade intervencionada*”, no qual o autor beneficia de uma bolsa de pós-doutorado (SFRH/BPD/109136/2015), concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal.

---

<sup>ii</sup> Revisão gramatical do texto sob a responsabilidade de : Ricardo Boléo - E mail: [ricardoboleo@hotmail.com](mailto:ricardoboleo@hotmail.com).