



ÁREA TEMÁTICA: Educação e Aprendizagens Sociais

As desigualdades sociais na escola em contexto de massificação

Sebastião, João

Doutor, Sociologia

ESE Santarém/CIES/Observatório de Segurança Escolar

João.sebastiao@ese.ipsantarem.pt

Resumo

A aceleração da massificação dos sistemas educativos operada nas últimas décadas coloca à sociologia da educação um conjunto de questões que são simultaneamente teóricas, metodológicas e empíricas na análise das desigualdades sociais na escola. Nesta comunicação procuraremos sucintamente realizar um balanço dos bloqueios que os quadros teóricos produzidos nos anos 1960/70 evidenciam e debater algumas propostas para a sua ultrapassagem.

Palavras-chave: Educação, Desigualdades, Teoria Sociológica





As desigualdades sociais na escola em contexto de massificação

As grandes propostas teóricas da sociologia da educação produzidas durante os anos 60 e 70 definiram as linhas mestras do debate sobre as desigualdades sociais na educação tal como este é ainda hoje em parte entendido. O intenso debate realizado, marcado por uma importante actividade crítica, trouxe consigo progressos reais para a compreensão das desigualdades sociais na educação, e para a estruturação clara da sociologia da educação enquanto área de saber, assim como concorreu decisivamente para a respectiva afirmação pública. A crítica às teorias da hereditariedade da inteligência e às suas aplicações escolares (nomeadamente as pedagogias compensatórias) contribuiu para questionar a ideia de uma meritocracia de base tecnocrática, que oculta com base na defesa da sua pretensa neutralidade os processos sociais através dos quais a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Noutro sentido, o debate sociológico interrogou o contributo da escola para os processos de dominação simbólica, procurando avaliar a forma como nela se relacionam diversas formas culturais e se desenvolvem os processos de legitimação daquelas que se encontram associadas às classes sociais dominantes. Deste modo foi colocada em causa a ideia de uma escola única funcionando em bases igualitárias, vista doravante como promotora de processos de diferenciação social, resultantes da imposição a todos os grupos sociais dos quadros culturais das classes dominantes e da correspondente desvalorização de outros quadros culturais de classe.

Se estas conclusões significaram um progresso real na estruturação das problemáticas sociológicas sobre as desigualdades sociais perante o ensino, a partir de fins dos anos 90 o debate tem vindo a procurar novos caminhos, baseado na reavaliação do património conceptual acumulado e na progressiva sistematização dos avanços e bloqueios constatados.

Uma primeira dimensão deste debate pode ser referenciada: a discussão quer sobre os fenómenos educativos em geral, quer em particular sobre a desigualdade de oportunidades educativas, constituiu durante um largo período (em particular nas décadas de 60 e 70) parte central do debate sociológico mais geral, fornecendo frequentemente contributos importantes para o seu avanço. O debate acerca da relação entre estrutura e acção realizado no contexto das propostas de explicação das desigualdades perante o ensino é um exemplo desta afirmação, encontrando-se facilmente variados exemplos de circulação enriquecedora de argumentos entre as diversas áreas da sociologia e a análise educativa. Entre as diversas propostas destacamos o contributo de Bourdieu, aquele que, em nosso entender, de forma mais sistemática e coerente procurou estabelecer uma teoria que ultrapassasse a simples descrição das desigualdades perante o ensino ou que se limitasse a fazê-las decorrer de quadros de desigualdades mais amplas. É interessante verificar como Bourdieu alimentou a análise dos processos escolares com o trabalho teórico noutras áreas, ressaltando assim a importância do cruzamento de problemáticas e objectos de análise, delineando uma teoria que considera não apenas os constrangimentos sociais a que os indivíduos se encontram sujeitos, mas que procura igualmente integrar na explicação das desigualdades perante o ensino uma teoria da acção individual, à qual atribui progressivamente maior relevância ao longo da sua obra.

Num sentido teórico bastante diferenciado, Boudon realizou uma recuperação sistemática de contributos conceptuais e empíricos da sociologia para realçar a importância dos resultados não esperados resultantes dos efeitos de agregação das acções individuais, salientando a importância de construir modelos teóricos adaptados aos objectos de estudo específicos, mas mantendo sempre um permanente diálogo com a teoria sociológica mais ampla.



A partir dos anos 80, com a crítica crescente às perspectivas estruturalistas (vistas nas suas variadas formas como deterministas), a interacção entre o desenvolvimento da sociologia da educação e da teoria social sofrerá uma clara regressão dessa ligação.

A adopção de perspectivas interaccionistas, fenomenológicas ou de inspiração etnográfica, que questionaram a importância anteriormente atribuída a teorias e modelos de carácter geral, se permitiram alargar a compreensão dos fenómenos educativos pela integração de objectos de estudo e níveis de análise até aí raramente utilizados, contribuíram igualmente para um progressivo afastamento da sociologia da educação dos grandes debates sociológicos. Esta situação é assinalada por Sara Delamont ao constatar que a educação passou a estar ausente nos mais recentes desenvolvimentos da teoria sociológica sobre a modernidade tardia, a globalização, a modernidade reflexiva ou a economia dos símbolos e espaço, produzidos entre outros por Beck, Giddens, Lash, ou Urry (Delamont: 2000: 104).

Uma segunda dimensão do debate sobre as desigualdades perante a educação encontra-se relacionada com a reanálise crítica do processo de construção do próprio objecto de estudo. Esta questão tem vindo a emergir de forma lenta ao longo da última década e meia, em particular no que respeita ao balanço da relação entre a definição de prioridades políticas e emergência da problemática sociológica. Foster, Gomm e Hammersley (1996) e Delamont (2000) mostraram como no Reino Unido a preocupação política durante as décadas de 50 a 70 com a questão das desigualdades (e entre estas em particular com as educativas) condicionou a orientação problemática da sociologia da educação inglesa, e como o seu desaparecimento na agenda política do tatcherismo levou praticamente ao abandono pela sociologia da educação da problemática das desigualdades de oportunidades na educação. Semelhante constatação foi efectuada por Derouet para a realidade francesa, mostrando como no início da década de 80 as novas preocupações políticas com a descentralização educativa, os projectos de autonomia para os estabelecimentos escolares, a criação de zonas educativas prioritárias, etc. contribuíram para que a tónica colocada nos estudos de avaliação de projectos locais ou de estabelecimentos escolares particulares tivesse favorecido a predominância de abordagens centradas em metodologias qualitativas e em níveis de análise micro (Derouet, 2000/1; 2004), e, da mesma forma que no Reino Unido, levasse ao quase desaparecimento da problemática (embora aqui de forma menos radical). François Dubet assinala uma das consequências desta viragem ao sinalizar a forma imperceptível como em França a sociologia da reprodução foi sendo substituída pela análise dos problemas sociais e dos mecanismos internos da escola, retirando assim o foco da pesquisa da questão das desigualdades sociais e do papel da escola na sua reprodução e recentrando-o em problemas sociais (como a violência na escola) ou na influência sobre os estabelecimentos escolares da sua integração em meios sociais “difíceis” (Dubet, 2003: 37). Em ambos os casos assistiu-se uma fragmentação de problemáticas sem que daí resultasse um efeito cumulativo global e à forte redução da importância das desigualdades sociais na pesquisa em sociologia da educação.

Uma outra limitação no desenvolvimento sociológico da problemática das desigualdades sociais na educação resultou da evolução do próprio debate, da qual a controvérsia sobre a hereditariedade da inteligência constitui um exemplo que coloca ainda hoje um conjunto de questões que importa voltar a discutir. Tendo sido realizado num contexto político e intelectual em que predominava a utilização sistemática de testes de avaliação dos quocientes de inteligência como instrumento de gestão e orientação dos públicos escolares, a pesquisa sociológica demonstrou como essa utilização se traduzia numa diferenciação marcada por fortes enviesamentos e selectividade social, o que constituiu um importante contributo da pesquisa para uma maior democratização dos sistemas educativos. Contudo, para a pesquisa sociológica esse debate resultou igualmente no reforço da recusa em aceitar a ideia de diferentes capacidades intelectuais como potencial origem de diferenças entre os alunos. Se a existência de diferenças de capacidades intelectuais está longe de constituir o núcleo central da explicação sociológica das desigualdades perante a educação, essa recusa parece ter contribuído para que esta tenha afastado a análise das diferenças individuais como dimensão relevante na compreensão das desigualdades sociais perante o ensino. A predominância desta concepção suportou a tese determinista de que qualquer diferenciação individual resultava de mecanismos selectivos destinados a favorecer as classes dominantes,



tendo sido levado a extremos como a da acusação de que a aprendizagem da leitura e da escrita não passaria de um processo destinado a ocultar o processo de inculcação ideológica capitalista (como em Baudelot e Establet, 1971).

Um terceiro conjunto de questões, profundamente ligado às anteriores, diz respeito à validade das teorias e conceitos produzidos nas décadas de 60/70, já que progressivamente foram sendo colocadas dúvidas quanto à manutenção da sua capacidade explicativa. Estes questionamentos surgiram, por um lado de questionamentos teóricos às teorias da reprodução, largamente dominantes à época; por outro, a partir dos resultados de pesquisas que analisavam algumas das mudanças operadas nas últimas décadas na estrutura e públicos dos sistemas educativos dos países industrializados, mudanças essas temporalmente coincidentes com importantes transformações sociais e culturais (demográficas, nas relações de género, no mercado de trabalho, na intensidade dos processos migratórios, etc.). A partir do início da década de 80 a progressiva massificação dos níveis mais elevados dos sistemas educativos dos países industrializados, conjugada com a irrupção “ruidosa” das raparigas e o crescendo de visibilidade sobre os grupos étnicos ou nacionais, muitos dos quais chegados no decurso de processos migratórios recentes, colocou novas questões à análise das desigualdades sociais na educação, já que agora o centro da discussão se encontra cada vez mais afastado das dimensões clássicas abordadas durante o debate sobre a igualdade de oportunidades de acesso ao sistema educativo.

Se os grandes contributos teóricos dos 60/70 possuíram sem dúvida um papel relevante no avanço da teoria sociológica aplicada à educação, permitindo uma melhor compreensão do funcionamento dos sistemas educativos, acabaram igualmente por evidenciar múltiplas insuficiências. Em particular as teorias da reprodução foram alvo de diversas críticas, já que na maioria dos casos apresentaram dificuldades para ultrapassar modelos explicativos deterministas. O recurso a explicações baseadas na enunciação de causas finais ou leis históricas foi frequente, acabando qualquer ideia de transformação social por perder o sentido, já que os actores sociais eram descritos como condenados à reprodução, contribuindo assim para obscurecer algumas dos seus contributos mais interessantes na explicação das desigualdades sociais.

Estas limitações teóricas surgiram mais evidentes a partir do momento em que se evoluiu para um contexto de escolaridades obrigatórias prolongadas, dando origem a uma dupla dificuldade. Por um lado a percepção social da selectividade escolar é hoje mais difusa, como resultado da menor visibilidade sobre o que anteriormente fora identificado como “evidências” de fenómenos de exclusão social precoce, fenómenos esses aparentemente “corrigidos” pela universalização e pouco visíveis na diversidade de percursos em escolaridades prolongadas. Por outro, a esta perda de visibilidade social haverá ainda que adicionar um conjunto de explicações socialmente difundidas (através dos sistemas político e mediático, do senso comum docente, etc.) sobre as causas da diferenciação dos percursos escolares, fundado numa mistura de elementos descontextualizados do discurso das ciências sociais relativos a características individuais (o empenho, a motivação, o desejo de aprender, a inteligência) ou sociais (as características culturais e sociais da família, o bairro). A legitimação das desigualdades produz-se assim hoje no cruzamento entre a ocultação dos mecanismos de selecção e a produção de “novas evidências” através da acção de discursos de senso comum, criando novas dificuldades analíticas.

As questões atrás referenciadas colocam portanto o problema de que a utilização dos quadros teóricos produzidos nos anos 60/70, assim como de uma parte significativa das diversas abordagens produzidas durante as décadas de 80/90, se confrontar hoje com fenómenos educativos para cuja explicação os seus recursos surgem como limitados, já que foram produzidos em torno da primeira explosão escolar num contexto social e escolar bastante diferenciado. Coloca-se pois a questão de saber como as ultrapassar, o que, em nosso entender, implica promover uma maior interligação entre as propostas de explicação das desigualdades sociais na educação e as diversas propostas de renovação teórica que se tem desenvolvido na sociologia durante as últimas duas décadas. A aproximação dos dois debates possui aliás pontos comuns, já que parte relevante dos bloqueios teóricos na compreensão dos fenómenos



educativos é comum a vários identificados noutros campos da sociologia, resultantes da adopção de modelos teóricos deterministas que excluía ou atribuíam um papel reduzido à acção individual.

Um dos elementos teóricos centrais que sustentou as teses deterministas na explicação das desigualdades perante a educação diz respeito à utilização, nomeadamente pelas teorias da reprodução, do conceito de constrangimento social. As pesquisas realizadas identificaram um conjunto significativo de variáveis positivamente associadas à existência de percursos escolares socialmente diferenciados – classe social, nível de escolaridade dos pais, tipo de práticas culturais, etc. – que se tornaram centrais na explicação dessas desigualdades. A concepção de constrangimento utilizada levava a que estes fossem definidos como exteriores aos indivíduos, face aos quais não possuiriam capacidade para agir, ou definir e desenvolver estratégias autónomas. A sua influência sobre os percursos escolares traduzir-se-ia assim pela inevitabilidade da reprodução escolar das características sociais que os indivíduos e grupos eram portadores à entrada no sistema educativo. A noção foi utilizada de forma muito diferenciada pelos vários autores, tomando o formato de conformação aos valores em Parsons ou de interiorização/exteriorização disposicional em Bourdieu (autores que incorporaram formas limitadas de acção individual); ou então traduziu-se pela pura anulação da presença do actor social nos modelos teóricos, como em Althusser ou Baudelot e Establet, para quem a escola surgia como um todo-poderoso mecanismo de inculcação ideológica.

Tal concepção de constrangimento foi criticada por Boudon (1979) como uma reificação, já que este recusava que as estruturas sociais pudessem exercer uma influência exterior e autónoma sobre as acções individuais, como se se tratasse de uma entidade exterior aos sujeitos. Noutra perspectiva Giddens (2000) considerou que a concepção de constrangimento, entendido como uma acção exterior sobre o agente social, resulta de perspectivas teóricas em que o sujeito é definido como separado do todo social, traduzindo-se pela não consideração quer da possibilidade de este poder desenvolver acções intencionais, quer das consequências não intencionais resultantes dessa mesma acção. Se Boudon se centra na recusa da primazia ontológica da estrutura sobre a acção, Giddens salienta o carácter contingente dos processos de reprodução social e a recusa de explicações de base teleológica (Pires, 2003: 19), pois estas partem do pressuposto “de que as coerções actuam como forças da natureza, como se ‘não ter escolha’ fosse equivalente a ser irresistível e incompreensivelmente impellido por pressões mecânicas” (Giddens, 1989: 12).

Os constrangimentos, vistos como condicionamentos resultantes da situação de interdependência entre indivíduos e grupos, não podem ser considerados como uma coacção que determina de forma absoluta a capacidade de agir desses mesmos indivíduos e grupos, mesmo considerando que as posições na hierarquia social expressam diferentes capacidades para accionar recursos, nomeadamente a utilização das diversas formas de poder. Por outro lado, como assinala Mouzelis (2000), torna-se necessário tomar em conta as diferenças entre actores sociais resultantes da sua posição nas hierarquias sociais, já que estas se traduzem por diferentes possibilidades de distanciamento e acção face às regras sociais. Os constrangimentos sociais não afectariam assim todos os actores sociais da mesma forma, o que, em termos de explicação das desigualdades perante a educação, coloca novas exigências ao estabelecimento de relações de causalidade. Neste sentido falar de constrangimentos sociais significa falar de uma condição lógica, entre outras, do processo de estruturação, já que pressupõe a definição do carácter activo da agência, que assim é qualificada como de reprodução/transformação (Pires, 2003).

Tomando esta perspectiva como ponto de partida podemos concluir que nas explicações até agora predominantes quer a acção individual quer a estrutura surgem praticamente como epifenómenos. Do ponto de vista estruturalista a acção individual existe como o resultado da actuação (mecânica ou incorporada) dos constrangimentos existentes em instâncias exteriores ao indivíduo, sem que este possua capacidade de acção para deles se autonomizar. O individualismo metodológico ao considerar apenas os efeitos das acções individuais reduz os contextos sociais a conjuntos de indivíduos cuja capacidade de actuação parece ilimitada, embora dependente dos efeitos de agregação não desejados. A intencionalidade do actor



parece ser raramente capaz de se traduzir nos objectivos desejados ou antecipados, o que, ao limite, se traduziria necessariamente pelo reconhecimento da inconsequência da definição de estratégias.

Em termos de explicação das desigualdades sociais na educação a análise da noção de constrangimento coloca a questão de saber em que grau as desigualdades resultam de condicionamentos sociais que, ao nível estrutural e sistémico, condicionam e limitam a capacidade de agência do actor social, e que importância devemos atribuir à acção individual na configuração final das desigualdades.

As propostas apresentadas por Giddens para explicar os processos de reprodução social constituem, sem dúvida, um progresso na teoria sociológica, pois tentam resolver algumas das dificuldades presentes em propostas como as de Bourdieu ou Boudon, e permitem a partir dela dar passos para repensar propostas analíticas mais sensíveis ao carácter multidimensional das desigualdades sociais na educação. Contudo o seu excessivo carácter metateórico coloca alguns problemas na transição para a pesquisa empírica, nomeadamente quando consideramos as características particulares do sistema educativo e dos actores sociais em que nos centramos (crianças e adolescentes).

A análise das características específicas do sistema educativo coloca a questão de saber como as conciliar com os pressupostos do teorema da dualidade da estrutura. Ao definir a dualidade da estrutura Giddens atribui a prioridade ontológica à acção humana, sendo tal posicionamento uma condição lógica na explicação da reprodução social. Porém, como alguns autores referem, a reprodução da estrutura não depende em todas as situações da presença dos actores, podendo mesmo parte significativa dessa reprodução dar-se noutros locais do espaço-tempo social. No caso do sistema educativo os sistemas de regras e os recursos que o caracterizam e estruturam são frequentemente reproduzidos ou alterados em outros locais, nomeadamente no sistema político ou em diversos patamares administrativos do sistema educativo, possuindo os vários intervenientes capacidades muito diferenciadas para intervir sobre essas decisões. Neste sentido os actores sociais podem relacionar-se de forma diferenciada com a estrutura (enquanto ordem virtual), tomando as regras como dadas em situações de activação rotineira ou distanciando-se delas quando a sua posição nas hierarquias sociais lhe permite níveis diferenciados de actividade estratégica (Mouzelis, 2000: 754). A este propósito Healy recorda que as estruturas podem possuir “propriedades relacionais que são independentes das intenções e concepções dos agentes” (Healy, 1998: 519), o que conduz a reavaliar a concepção de constrangimento no quadro da relação sujeito-objecto.

A mobilização da concepção de ciclo morfogenético de Margaret Archer, organizado em torno das concepções de dualismo e sequencialismo, contribui para uma melhor especificação do contributo dos processos educativos para os processos de reprodução das hierarquias sociais. Baseando-se numa visão estratificada da vida social, Archer olha para os processos de reprodução social como uma sequência produzida a partir do condicionamento estrutural, visto como uma influência causal não determinista sobre as situações e os processos de interacção posteriores em que os actores se envolvem, resultando em consequências largamente não intencionais que se traduzem por alterações nas propriedades estruturais anteriores (Archer, 1998: 11-12). Pode assim olhar para o sistema educativo como um série de ciclos, em que “as influências exógenas da acção social sobre a evolução da estrutura do sistema são tomadas em consideração, mas a ideia de uma plasticidade total das estruturas institucionais é negada” (Archer, 1981: 305).

A escola, enquanto contexto estruturado e hierarquizado, possui como uma das suas características mais relevantes a sua permanência no tempo, sendo marcado pela tendência para a auto-reprodução e autonomização face aos outros sistemas. Trata-se, no que respeita à escola, de uma situação marcada por uma razoável autonomia relativa no que respeita à reprodução do seu sistema de regras e pela sua contribuição para os processos mais gerais de reprodução social. Se os constrangimentos estruturais existentes são resultantes de decisões ou situações do passado (financiamentos, currículos, formação de professores, escolaridade dos pais, etc.), a sua actuação é contudo influenciada e transformada pelos processos de interacção, de que resulta uma acumulação de pequenas mudanças que se traduzem pelo enfraquecimento progressivo da estrutura original do sistema e pela sua transformação. Torna-se então



necessário na análise das desigualdades sociais na educação considerar o que Mouzelis (2000) designa por nível paradigmático, tomando em conta a actuação dos sistemas de regras que dão forma ao sistema educativo e às relações que este estabelece com os outros sistemas (económico, político, nomeadamente), mas igualmente ao nível sintagmático, ou seja, os padrões de interacção e as relações sociais observáveis.

Um outro tipo de dificuldades teóricas encontra-se associado à forma como considerar a acção individual e as suas limitações. Podemos considerar que a capacidade de agência do actor social individual para accionar a ordem virtual é limitada, não apenas pelo seu conhecimento e capacidade de manipulação das gramáticas sociais ser circunscrito, como também pela sua posição nas hierarquias sociais. Tomar em consideração estas questões mantém-nos afastados de concepções inspiradas em perspectivas próximas da etnometodologia, para quem a vivência da experiência escolar pelos agentes educativos se produz num quadro quase absoluto de indefinições e incertezas no qual nem escola nem sociedade possuem “coerência”. Olhar para a escola como um agregado de agentes sociais em que o sentido central da sua acção é reconstruir o sentido da sua experiência escolar, facto que caracterizaria a escola actual, leva a obscurecer a importância da actividade sistemática levada a cabo por esta de conformação de comportamentos, de adaptação cognitiva e biológica, de selecção escolar e social das crianças, através da actuação sistemática e coordenada de professores, funcionários, pais, decisores políticos e administradores educativos, em quadros de interacção preexistentes e significativamente estruturados e estáveis no tempo, traduzida nos “conteúdos historicamente variáveis das actividades que aí se entrelaçam e dos saberes que aí circulam, os gestos de estudo ou as técnicas intelectuais que aí se transmitem, as disposições que, sem cessar, aí se constituem e reconstituem, as formas de relações pedagógicas (que são também relações de poder) que aí se ligam” (Lahire, 2000: 170). Este facto não significa necessariamente que essa actividade seja sempre coerente, já que os diferentes actores participam nos processos de interacção a partir de posições com recursos e motivações muito diferenciadas, mas ignorar essa dimensão de integração social e sistémica leva a subavaliar a capacidade reprodutora do sistema educativo.

Estas questões colocam a necessidade de renovar a análise sobre as formas como a escola contribui para os processos de reprodução social, pois como afirmam Morrow e Torres “o que quer que seja que uma sociologia da educação faça, ela tem de entender o contributo da actividade educativa para os processos de socialização como fonte de continuidade e potencial descontinuidade social, ou da reprodução do existente e produção do novo” (Morrow e Torres, 1997: 21). Nesta perspectiva é preciso tomar em conta na análise não apenas a contribuição directa da escola para a reprodução das hierarquias e desigualdades sociais através da segmentação e selecção dos públicos escolares; mas igualmente considerar a forma como esse processo se combina no interior do sistema educativo com a produção de actores sociais e os modos de reprodução do próprio sistema educativo. O desenvolvimento de tal processo não tem de ser definido como caracterizado por uma coerência elevada, pois entre estas dimensões são frequentes os desencontros. A orientação para papéis sociais feita pela escola entra frequentemente em conflito com as solicitações externas provenientes dos sistemas político e económico, mas igualmente com os modos como a instituição escolar entende a produção de actores sociais, processo esse frequentemente questionado por processos interactivos que escapam ao seu controlo. Por outro lado, a crescente massificação e autonomia da instituição escolar colocam a necessidade de avaliar a forma como a auto-reprodução do sistema de regras específico da escola pode interferir e reorientar o processo de reprodução social através da escola.



Bibliografia

- ARCHER, Margaret S. (1981), "Systèmes d'enseignement", *Revue Internationale des Sciences Sociales*, XXXIII (2), pp. 283-309.
- ARCHER, Margaret S. (1998), "Théorie sociale et analyse de la société", *Sociologie et Sociétés*, XXX (1-14), pp. 1-14.
- BAUDELOT, Christian e ESTABLET, Roger (1971), *L'École Capitaliste en France*, Paris, François Maspéro.
- BOUDON, Raymond (1979), *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique*, Paris, Hachette.
- DELAMONT, Sara (2000), "The Anomalous Beasts: Hooligans and the Sociology of Education", *Sociology*, 34(1), pp. 95-111.
- DEROUET, Jean-Louis (2000/1b), "La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire: déplacements des questionnements et relance de la critique", *Éducation et Sociétés* (5), pp 9-23.
- DEROUET, Jean-Louis (2004), "A sociologia das desigualdades de educação numa sociedade crítica ", *Sociologia, problemas e práticas* (45), pp. 131-143.
- DUBET, François (2003), "A escola e a exclusão", *Cadernos de Pesquisa* (119), pp. 29-45.
- FOSTER, Peter; GOMM, Roger e HAMMERSLEY, Martyn (1996), *Constructing educational inequality. An assessment of research on school process*, London, The Falmer Press.
- GIDDENS, Anthony (2000), *Dualidade da estrutura. Agência e estrutura*, Oeiras, Celta.
- GIDDENS, Anthony (1998), "Durkheim e a questão do individualismo", *Política, Sociologia e Teoria Social: confrontos com o pensamento social clássico*, Oeiras, Celta.
- HEALY, Kieran (1998), "Conceptualising constraint: Mouzelis, Archer and the concept of social structure", *Sociology*, 32 (3), pp. 509-522.
- LAHIRE, Bernard (2000), "Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire", em Van Zanten, A., *L'École, l'état des savoirs*, Paris, Éditions de la Découverte.
- MORROW, Raymond Allen e TORRES, Carlos Alberto (1997), *Teoria Social e Educação*, Porto, Edições Afrontamento.
- MOUZELIS, Nicos (2000), "The subjectivist-objectivist divide: against transcendence", *Sociology*, 34 (4), pp. 741-762.
- PIRES, Rui Pena (2003), *Migrações e integração: teoria e aplicações à sociedade portuguesa*, Oeiras, Celta.