

# POLÍTICAS EDUCATIVAS : CONSIDERAÇÕES BREVES SOBRE A TRANSDISCI- PLINARIDADE DE UM CAMPO DE ESTUDO

António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Departamento  
de Ciências Sociais e Humanas (Ciências da Educação)

Num tempo histórico relativamente curto, a educação, de um obscuro domínio da política doméstica, tem vindo a tornar-se, progressivamente, um tema central nos debates políticos, a nível nacional e internacional. Esta passagem da educação do domínio doméstico para o domínio público, com a centralidade que lhe é atribuída presentemente nos processos de desenvolvimento humano, coloca problemas complexos ao estudo das políticas educativas.

O campo de estudo das políticas educativas tem sido marcado por uma evidente ambiguidade, consequência em grande medida da diversidade de preocupações e de metodologias que o têm atravessado. Nas suas origens, figura o que W. L. Boyd e D. N. Plank (1994) designam de “macro-mach” approach, uma versão da análise política que acreditava que os grandes problemas nacionais, da defesa à segurança social, eram susceptíveis de encontrar soluções a partir de análises económicas, baseadas na intersecção entre teorias económicas, estatísticas, modelos computacionais e grupos de *experts* (*think tanks*). Acreditava-se que estes modelos podiam integrar a complexidade dos problemas e identificar as políticas alternativas mais eficientes, procurando-se numa espécie de engenharia social respostas para os problemas da sociedade.

A partir dos anos sessenta, tornaram-se evidentes as dificuldades dos modelos construídos nesta perspectiva teórica. Como afirmam Boyd e Plank (1994, p. 1836), “to the dismay of analysts, however, complexity triumphed over the aspirations of the analytical models”. Em pouco tempo, e após um período de confusão e de polémica, este *approach* macro foi confrontado com uma outra perspectiva, onde o incremental surgia como o oposto da mudança radical, a análise do pequeno substituíam os grandes problemas, a descentralização e a inovação a partir da periferia substituíam a centralização e a decisão de cima para baixo. A análise política tornava-se mais uma arte ou um ofício (*craft*) do que uma engenharia ou mesmo uma ciência. Por contraste, esta perspectiva tendia a ser fortemente marcada por problemas particulares, instituições particulares, contextos políticos particulares, em particulares períodos de tempo.

Trabalhos recentes (e.g., Ginsburg, 1991; Fuller & Rubinson, 1992; Nóvoa & Popkewitz, 1992; Popkewitz, 1994; Apple, 1995; Charlot & Beillerot, 1995; Elmore, Wells, Serna, Weiss & Nieto, 1996), estão a apontar uma outra perspectiva para este campo da análise das políticas educativas, que se situam no que se pode designar de educação comparada e que pretendem abarcar no seu objecto de estudo tanto o local como o global. Este duplo movimento, segundo António Nóvoa (1994, p. 105), é marcado por uma presença crescente das questões educativas na criação de identidades locais, “definidas não tanto numa perspectiva geográfica, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas”, e por “uma reorganização dos espaços educativos, através de regulações económicas e políticas que atravessam as fronteiras dos diferentes países”, o que conduz, ainda segundo Nóvoa (1994, p. 105), a que o conceito de comparação adquira novas conotações, “deslocando-se da referência tradicional inter-países para dimensões simultaneamente intra e extra-

Políticas Educativas...

nacionais, isto é, centradas nas comunidades de referência dos actores locais e nos processos de regulação ao nível internacional”.

Por seu turno, Giddens (1994) ao definir política como os meios que o poder utiliza para influir na natureza e no conteúdo das actividades do governo, inclui na esfera do político não apenas as actividades dos titulares dos órgãos políticos de governo, mas igualmente as acções de grupos e indivíduos exteriores ao seu aparelho mas que tentam influir nas suas decisões. Um outro autor, que tem dedicado às políticas de educação praticamente toda a sua produção científica, Stephen Ball, tem enfatizado um aspecto diferente: a política é uma questão de fixação autoritária de valores, constituindo declarações operacionais e intencionais com uma intenção prescritiva, inserindo-se em contextos sociais bem determinados e pretendendo projectar imagens de um ideal de sociedade (Ball, 1990). Para Ball, numa política está sempre presente um complexo e heterogéneo conjunto de elementos, pelo que no seu estudo importa tanto conhecer as prescrições e orientações como os compromissos, descontinuidades ou omissões.

Ambos os conceitos de política chamam a atenção, contudo, para a centralidade do poder. Centralidade que não significa que uma política possa ser entendida como uma resposta simples e directa aos interesses dominantes, mas antes o resultado, sempre provisório, de um processo de negociação assimétrico entre grupos e forças económicas, políticas e sociais potencialmente conflituais, como sublinham José Alberto Correia, Alan Stoleroff e Stephen Stoer (1993). Esta perspectiva significa que um ponto de partida necessário para o estudo da política educativa seja uma teoria crítica do poder e do Estado, como defendem Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, o que implica que se tenha de deslocar

a análise da estrita dimensão da escolha e da preferência individuais modeladas pelo comportamento organizacional para uma abordagem de carácter mais histórico-estrutural, no qual os indivíduos têm escolhas mas são obrigados ou constrangidos pelas circunstâncias históricas, pelos processos conjunturais e pelas diferentes expressões do poder e da autoridade (aos níveis micro e macro) através de regras concretas de elaboração de políticas. (Morrow & Torres, 1997, p. 313).

Antoine Prost (1992, p. 216) vai mesmo mais longe ao apelar para que se pensem as políticas educativas “comme l’histoire des stratégies plurielles d’acteurs sociaux eux-mêmes pluriels”. Recusando o paradigma unidimensional do decisor solitário, Prost considera que o conceito de estratégia apresenta sobre o conceito de política várias vantagens:

*Le concept de stratégie, emprunté à la sociologie, présente sur celui de politique plusieurs avantages. Il englobe d’abord l’analyse que chaque acteur, individuel ou collectif, fait des questions en débat, des points critiques, des solutions possibles, des décisions souhaitables, et de celles, voisines ou contrastées, qu’il prête aux mêmes acteurs. Mais la notion de stratégie ne se limite pas aux solutions proposées à un problème donné: comme le choix d’une solution dépend des objectifs poursuivis, l’analyse*

*d’une stratégie suppose l’identification de la pluralité d’objectifs que poursuivent les acteurs, et de la hiérarchie qu’ils établissent entre ces objectifs, hiérarchie elle-même changeante en fonction des acteurs et des circonstances. (Prost, 1992, p. 216)*

Nesta perspectiva, as políticas de educação são entendidas como uma construção, e não como uma simples dedução, em resultado de um trabalho de ajustamento ou de adequação das estruturas e dos meios da educação às evoluções demográficas ou económicas (Charlot & Beillerot, 1995). As políticas de educação, sobretudo nas sociedades contemporâneas, são construídas em meios marcados pela heterogeneidade e pela complexidade, sujeitas a procura sociais nem sempre compatíveis e muitas vezes contraditórias, e que obrigam a definir prioridades, a excluir caminhos e a ultrapassar compromissos. Bernard Charlot e Jacky Beillerot, referindo-se ao conjunto das políticas de educação e de formação, sublinham bem este aspecto de construção das políticas:

*Autrement dit, la construction des politiques d’éducation et de formation est bien un acte politique, au sens fort du terme. Elle ne révèle pas seulement de ce que l’anglais nomme policy (ligne de conduite, façon de s’y prendre, stratégie) mais de ce qu’il appelle politics (qui suppose une visée, la poursuite de grandes finalités). Établir des priorités, ce n’est pas produire de l’harmonie par mise en adéquation de demandes diverses, c’est gérer des rapports de forces entre demandes incompatibles (démocratisation et sélection, centration sur les ‘bases’ et ‘ouverture’ de l’école, etc.). Les politiques d’éducation et de formation disent (ou plus exactement expriment, car elles reposent sur beaucoup de non-dit) la façon dont une société se pense elle-même, se veut, se projette dans l’avenir. Elles expriment donc aussi les rapports de force dans une société – la domination socio-économique mais également la domination symbolique et culturelle. Ce jeu des rapports de force est d’autant plus complexe que toutes ces forces ne disposent pas d’une égale capacité à formuler des demandes d’éducation et de formation. (Charlot & Beillerot, 1995, p. 13)*

Assumindo que as políticas envolvem acção, ou a sua ausência, na definição de valores e na distribuição de recursos, e que a sua elaboração se traduz no exercício do poder político através da linguagem que é utilizada para as legitimar, John A. Codd (1988) defende que o estudo das políticas constitui um processo de pesquisa que pode proporcionar tanto uma base de informação sobre a qual as políticas são construídas como uma apreciação crítica sobre as políticas existentes. No primeiro caso, os objectivos dominantes situam-se ao nível de proporcionar informação que apoie o processo de elaboração das políticas e de produzir recomendações para a sua implementação prática, enquanto que, no segundo caso, predominam objectivos centrados na análise dos processos que influenciam ou determinam a construção das políticas e os seus efeitos sobre determinados grupos sociais, bem como os valores, os pressupostos e as ideologias que estão na base da construção das políticas educativas.

Segundo Roger Dale (1986), os estudos de política educativa (*education policy*) podem ser divididos em três grupos, conforme o seu pro-

jecto (*project*) dominante: (I) o projecto de administração social (*social administration*), (II) o projecto da análise política (*policy analysis*) e, (III) o projecto da ciência social (*social science*).

No primeiro grupo, o projecto da administração social, a preocupação dominante situa-se ao nível das propostas para melhorar o funcionamento de um dado aspecto do sistema educativo, concentrando-se em problemas práticos e localizados. Dale (1986) aponta diversas implicações desta perspectiva teórica: uma focalização em políticas nacionais e em problemas específicos; um contributo (*approach*) intervencionista e prescritivo; um empiricismo acentuado, ou seja, a concentração de esforços em factos, mais do que em teorias e interpretações teóricas; uma focalização nos problemas do Estado Providência e da análise das necessidades sociais.

O segundo grupo, o projecto da análise política, apresenta um nível de preocupações mais vasto, não se centrando na melhoria dos resultados de uma determinada política social, antes procurando encontrar caminhos seguros para uma efectiva e eficiente formulação e implementação das políticas sociais, independentemente do seu conteúdo concreto. Os estudos que se situam nesta perspectiva teórica dão uma particular ênfase aos aspectos da decisão política e à procura de novas políticas alternativas, ao planeamento estratégico e à reflexão prospectiva, aos métodos qualitativos e ao reconhecimento da complexidade e da interdependência das finalidades e dos processos de decisão.

O terceiro grupo, o projecto da ciência social, assenta, em primeiro lugar, nas próprias características do trabalho dos cientistas sociais, mais preocupados em descobrir como as coisas funcionam do que em as pôr a trabalhar. Contudo, Dale (1986) defende que este projecto não é homogêneo, distinguindo nele dois propósitos principais, em função da atitude dominante que se toma face às relações de poder nas instituições e na sociedade em geral. A um designa de teoria da resolução de problemas (*problem-solving theory*); a outro, de teoria crítica (*critical theory*).

Uma tal classificação, por rigorosa ou aleatória que seja, não nos pode jamais fazer esquecer que o conhecimento é uma prática política, como alerta Thomas Popkewitz (1997, p. 26):

political practice is not merely the conventional wisdom about having knowledge in order to participate more wisely in society. Rather, I chose to focus on the ways in which knowledge effects what is 'seen', felt, thought, and talked about as possibilities of action, participation, and reflection.

O estudo das políticas de educação e das mudanças no campo educativo, como toda a ciência social, está ainda muito marcado pela influência do positivismo lógico, ou neopositivismo, que tem constituído a base dominante da epistemologia contemporânea. Segundo esta perspectiva, o objecto de estudo situa-se, primordialmente, ao nível da identificação das variáveis independentes e das variáveis dependentes, procurando desse modo encontrar as relações que as ligam num contexto de causalidade. Aqui, o observador, ou o investigador, deve abstrair-se completamente da

sua subjectividade, observando o campo de estudo de fora e procurando submeter as suas verificações à prova do rigor e da precisão matemática (Mucchielli, 1996).

O relatório apresentado pela Comissão Gulbenkian para a Reestruturação das Ciências Sociais, chama precisamente a atenção para os problemas sérios criados pelas ciências sociais que tomaram as ciências naturais como modelo, alimentando expectativas que, "na sua formulação universalista, se revelaram impossíveis de alcançar: a expectativa da previsibilidade e a expectativa do controlo, ambas assentes, por sua vez, na expectativa do rigor e da quantificação" (Wallerstein *et al.*, 1996, p. 76). E acrescenta:

A aposta na ideia de que as ciências sociais nomotéticas<sup>1</sup> seriam capazes de produzir um conhecimento universal foi de facto – vemo-lo agora retrospectivamente – muito arriscada. E isso porque, ao invés do mundo natural tal como é definido pelas ciências naturais, as ciências sociais constituem um domínio em que não só o objecto de estudo engloba os próprios investigadores, como também as pessoas estudadas podem entrar em diálogo ou mesmo em competição com os próprios investigadores. (Wallerstein *et al.* 1996, p. 77)

O impasse criado pelo neopositivismo tem gerado múltiplos e ricos debates sobre o futuro das Ciências Sociais. No relatório citado, são apontadas três questões teórico-metodológicas fulcrais em torno das quais se poderá construir novos consensos heurísticos capazes de fazer com que o conhecimento registre novos e frutuosa avanços. A primeira, diz respeito à relação do investigador com a investigação. Socorrendo-se dos trabalhos de Prigogine e Stengers (1986), os autores do relatório apelam ao reenchantamento do mundo, através de um "desmantelamento das fronteiras artificiais existentes entre os seres humanos e a natureza, ao reconhecimento que ambos fazem parte de um universo único enformado pela flecha do tempo" (Wallerstein *et al.*, 1996, pp. 107-108). A segunda questão, que está no cerne das propostas dos fundadores da teoria crítica (Held, 1980), é a de saber "como reintroduzir os factores tempo e espaço por forma a fazer deles variáveis constitutivas internas das nossas análises e não meras realidades físicas imutáveis onde o universo social existe" (Wallerstein *et al.*, 1996, p. 108). A terceira, e última questão, particularmente significativa para o estudo das políticas de educação, trata do modo "como ultrapassar as divisões artificiais erigidas no século XIX entre os domínios supostamente autónomos do político, do económico e do social (ou do cultural, ou do sociocultural)" (Wallerstein *et al.*, 1996, p. 109).

As políticas educativas constituem um campo de estudo privilegiado onde se podem ultrapassar muitas das divisões artificiais criadas entre disciplinas e campos científicos. Já Émile Durkheim, em 1904-1905, no que à História e à Sociologia respeitam, o defendia em *l'Évolution pédagogique en France*:

<sup>1</sup> As ciências são qualificadas de nomotéticas quando privilegiam exclusivamente a explicação causal, ou seja, têm por único fim pôr em evidência as causas que explicam o fenómeno observado. Assentam em três fundamentos: a unidade da ciência, a utilização de uma metodologia de investigação igual à das chamadas ciências exactas e a procura de leis gerais (Mucchielli, 1996).

C'est une idée fort répandue qui quiconque se préoccupe de la pratique doit se détourner en partie du passé pour concentrer sur le présent toutes les forces de son attention. Puisque le passé n'est plus, puisque nous ne pouvons rien sur lui, il semble qu'il ne puisse avoir pour nous qu'un intérêt de curiosité. C'est, croit-on, le domaine de l'érudition. Ce n'est pas ce qui a été, mais ce qui est, qu'il nous faut connaître et, mieux encore, c'est ce qui tend à être qu'il nous faut chercher à prévoir afin de pouvoir satisfaire aux besoins qui nous travaillent. Je me suis attaché, dans la dernière leçon, à montrer combien cette méthode est décevante. Le présent, en effet, dans lequel on nous invite à nous renfermer, le présent n'est rien par lui-même; ce n'est que le prolongement du passé dont il ne peut être séparé sans perdre en grande partie toute sa signification. Le présent est formé d'innombrables éléments, si étroitement enchevêtrés les uns dans les autres qu'il nous est malaisé d'apercevoir où l'un commence, où l'autre finit, ce qu'est chacun d'eux et quels sont leurs rapports; nous n'en avons donc par l'observation immédiate qu'une impression trouble et confuse. La seule manière de les distinguer, de les dissocier, d'introduire par suite un peu de clarté dans cette confusion, c'est de rechercher dans l'histoire comment ils sont venus progressivement se surajouter les uns aux autres, se combiner et s'organiser (Durkheim, 1990 [1938], p. 22)

Mais recentemente, Antoine Prost defendia mesmo a complementaridade das abordagens históricas e sociológicas no estudo das políticas de educação. Segundo Prost, na abordagem sociológica há uma concentração prioritária nos constrangimentos, nas condições e mesmo nas determinações que encerram a acção dos actores; na abordagem histórica, por seu turno, privilegiam-se os momentos de crise, de desestabilização e de ruptura, bem como as decisões que tomam os actores em função das suas intenções face aos acontecimentos. Assumir uma e outra abordagem é, na feliz síntese de Antoine Prost (1992, p. 214), combinar a eficácia própria dos actores com a força das coisas.

A superação dessas fronteiras disciplinares conduz, como sublinha Pierre Bourdieu, à recusa de todas as formas de monismo ou absolutismo metodológico. Considerando que todo o acto de investigação é simultaneamente empírico e teórico, defende que a organização e a prática da colheita, ou melhor, como precisa, da construção dos dados, estão tão intimamente imbricados na construção teórica do objecto de estudo que não podem ser reduzidas a meras tarefas técnicas. Bourdieu designa esta conduta de investigação de reflexividade (Bourdieu & Wacquant, 1992).

Ao reduzir-se a influência do neopositivismo, o campo de estudo das políticas de educação tem vindo a afirmar-se pelo recurso a um paradigma compreensivo, assente na interdependência do objecto e do sujeito de investigação. Tal significa que as características da démarche de investigação neste campo se têm vindo a aproximar muito das que são descritas como distintivas da investigação qualitativa:

- 1) *la recherche menée comprend presque toujours un contact personnel et prolongé avec un milieu ou des gens et une sensibilité à leur point de vue (ou perspective, expérience, vécu, etc.);*
- 2) *la construction de la problématique demeure large et ouverte;*
- 3) *le design méthodologique n'est jamais complètement déterminé avant le début de la recherche en tant que telle, mais évolue, au contraire,*

*selon les résultats obtenus, la saturation atteinte, le degré d'acceptation interne obtenu, etc.;*

4) *les étapes de cueillette et d'analyse des données ne sont pas séparées de manière tranchée, se chevauchant même parfois (comme en ethnologie, ethnométhodologie, analyse de contenu qualitative par théorisation, etc.);*

5) *le principal outil méthodologique demeure le chercheur lui-même, à toutes les étapes de la recherche;*

6) *l'analyse des données vise la description ou la théorisation de processus et non la saisie de 'résultats';*

7) *finale, la thèse ou le rapport de recherche s'insèrent dans un espace dialogique de découverte et de validation de processus et non pas d'une logique de la preuve. (Mucchielli, 1996, p. 197-198)*

*Method is the road after one has travelled it*, defende Mark Ginsburg (1993) a propósito dos estudos de política educativa. A estratégia de investigação assenta então, seguindo a recomendação de Ginsburg, no recurso a diversas técnicas de recolha e de análise qualitativa, com destaque para as técnicas documentais, e, obviamente, a observação interna e participante.

Trabalhos recentes (e.g., Walford, 1994) têm sublinhado a importância da entrevista de protagonistas destacados na formulação, decisão e implementação das políticas estudadas, metodologia que pode ser integrada numa das práticas do que Kathleen Casey (1995) designa de *narrative research*, onde se procura recriar os contextos das tomadas de decisão, de imergir na cultura política do decisor, de procurar compreender as suas racionalidades, de "estar por dentro" (*get inside*), como diz Stephen Ball (1994) a propósito de investigações que realizou sobre as políticas educativas inglesas dos anos oitenta. Esses depoimentos constituem, muitas vezes, importantes fontes documentais, que, em geral, conduzem a fontes primárias (algumas apenas existentes em arquivos pessoais), e permitem a recolha de informação sobre instâncias de decisão cujos actos, na sua maioria ou em parte, não são públicos (ou publicitados), havendo como único registo a memória dos protagonistas<sup>2</sup>.

Como sublinha Bourdieu (1984), os obstáculos ao conhecimento científico provêm tanto de um excesso de proximidade como de um excesso de distância, bem como da dificuldade em instaurar uma relação de proximidade rompida e restaurada com o objecto de estudo. O que seguramente implica, de forma sistemática e praticamente como um estado de espírito (Mucchielli, 1996), é o recurso às técnicas de validação por triangulação, tanto na recolha e construção dos dados, como nos percursos metodológicos e na elaboração teórica. Neste complexo campo teórico-metodológico deve-se procurar seguir a avisada recomendação de António Hespanha (1982, p. 62), feita a pensar especificamente na historiografia:

Uma das ideias ocorrentes na nova historiografia, sobretudo na história das ideias, é a de que a história não deve ser uma paráfrase, mas uma descodificação; ao historiador não compete reviver ou repetir o discurso histórico, mas

<sup>2</sup> Neste caso, mais do que em outros, torna-se fundamental proceder a uma triangulação com outras fontes, de forma a superar os limites de um discurso exclusivamente de legitimação.

dar a voz ao que não foi dito, ao que não podia ser dito, ao subjacente, ou mesmo ao inconsciente. Mais do que o sentido manifesto dos textos (dos factos), interessa o sentido implícito que esses textos (esses factos) cobram quando relacionados com outros textos (outros factos) – por vezes aparentemente muito distantes – em função de um certo esquema explicativo. O discurso das fontes é, assim, posto em suspeição e o primeiro cuidado do historiador deve ser o de não se deixar encantar pela aparente evidência do sentido que elas manifestavam.

*Writing is an intellectual journey of discovery and dialogue*, testemunha Carlos Alberto Torres a propósito da elaboração de um texto seu (Torres, 1995). A redacção de uma pesquisa no campo das políticas educativas, decorrendo directamente da própria problemática e das hipóteses formuladas, deve ela própria ser construída nesse vaivém constante entre a recolha, a análise dos dados, o debate e a sua apresentação escrita, de forma a potenciar esse processo de descoberta e diálogo apontado por Carlos A. Torres.

### Referências bibliográficas

- APPLE, M. W.: (Ed.) *Review of Research in Education 21*, American Educational Research Association, Washington, DC, 1995.
- BALL, S. J.: *Politics and Policy Making in Education. Explorations in Policy Sociology: Education Reform Act*, Routledge, Londres & Nova Iorque, 1990.
- BALL, S. J.: Political interviews and the politics of interviewing, in G. Waldorf (Ed.), *Researching the Powerful in Education* (pp. 96-115), UCL Press, Londres, 1994.
- BOURDIEU, P.: *Homo Academicus*, Éditions du Minuit, Paris, 1984.
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L.: *Réponses*, Éditions du Seuil, Paris, 1992.
- BOYD, W. L. & PLANK, D. N.: Educational Policy Studies: Overview, in T. Husén, & Postlethwaite, T. N. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2.ª ed., vol. 4.) (pp. 1835-1841), Pergamon, Oxford, UK, 1994.
- CASEY, K.: The New Narrative Research in Education, in M. W. Apple, (ed.), *Review of Research in Education 21* (1995-1996), pp. 211-253, American Educational Research Association, Washington, DC, 1995.
- CHARLOT, B. & BEILLEROT, J.: (Dir.) *La construction des politiques d'éducation et de formation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995.
- CODD, J. A.: The construction and deconstruction of educational policy documents, *Journal of Educational Policy*, 3 (3), 1988, pp. 233-247.
- CORREIA, J. A., STOLEROFF, A. D. & STOER, S. R.: A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal, *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 1993, pp. 25-51.
- DALE, R.: Perspectives on Policy-Making, in *E 333 Policy-Making in Education*, pp. 43-103, The Open University, Milton Keynes, 1986.
- DURKHEIM, E.: *L'évolution pédagogique en France*, Quadrige/Presses Universitaires de France. (Trabalho original publicado em 1938), Paris, 1990.
- ELMORE, R. F., WELLS, A. S., SERNA, I., WEISS, C. H., & NIETO, S.: *Working Together Toward Reform*, Harvard Educational Review, Cambridge, MA, 1996.
- FULLER, B. & RUBINSON, R.: (ed.), *The Political Construction of Education. The State, School Expansion, and Economic Change*, Praeger, Nova Iorque, 1992.
- GIDDENS, A.: *Sociologia* (2.ª ed.), Alianza Editorial, Madrid, 1994, (original publicado em inglês em 1989, 1993).
- GINSBURG, M.: Witches and shamans, *New Left Review*, 200, 1993, pp. 75-85.
- GINSBURG, M. B.: (ed.), *Understanding Educational Reform in Global Context. Economy, Ideology, and the State*, Garland Publishing, Nova Iorque, 1991.
- HELD, D.: *Introduction to Critical Theory. Horkheimer to Habermas*, University of California Press, Berkeley & Los Angeles, 1980.
- HESPANHA, A. M.: O projecto institucional do tradicionalismo reformista: um projecto de Constituição de Francisco Manuel Trigoso de Aragão Morato (1823), in M. H. Pereira, et al. *O Liberalismo na Península Ibérica na primeira metade do século XIX*. 1.º Vol. pp. 63-90, Sá da Costa, Lisboa, 1982.
- MORROW, R. A. & TORRES, C. A.: *Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*, Edições Afrontamento, Porto, 1997.
- MUCCHIELLI, A.: (Dir.) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 1996.
- NÓVOA, A.: *História da Educação*. Provas de agregação não publicadas. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1994.
- NÓVOA, A. & POPKEWITZ, T. S.: (Org.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Educa, Lisboa, 1992.
- POPKEWITZ, T. S.: (Comp.), *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1994.
- PRIGOGINE, I. & STENGERS, I.: *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science* (2.ª ed.), Édition Gallimard, Paris, 1986.
- PROST, A.: *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Éditions du Seuil, Paris, 1992.
- TORRES, C. A.: State and Education Revisited: Why Educational Researchers Should Think Politically About Education. In M. W. Apple, (ed.), *Review of Research in Education 21* (1995-1996) (pp. 255-331), American Educational Research Association, Washington, DC, 1995.
- WALFORD, G.: (ed.), *Researching the Powerful in Education*, UCL Press, Londres, 1994.
- WALLERSTEIN, I.: et al., *Para abrir as Ciências Sociais. Relatório da Comissão Gulbenkian para a Reestruturação das Ciências Sociais*, Publicações Europa-América, Mem Martins, 1996.

