

Educação, Direitos Humanos e Exclusão Social:

Apontamentos a Partir da Realidade Portuguesa

Almerindo Janela Afonso

Como citar: AFONSO, A. J. Educação, Direitos Humanos e Exclusão Social: Apontamentos a Partir da Realidade Portuguesa. *In:* BRABO, T. S. A. M.; REIS, M. (org.). **Educação, direitos humanos e exclusão social**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 13-22. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-257-4.p13-22>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E EXCLUSÃO SOCIAL: APONTAMENTOS A PARTIR DA REALIDADE PORTUGUESA

Almerindo Janela Afonso

A última grande vaga democratizadora a nível mundial iniciou-se na Europa nos anos setenta do século passado, e espalhou-se por vários países da América Latina na década seguinte¹. Foi um tempo histórico de erradicação de ditaduras e regimes autoritários, antecedido e/ou sucedido, consoante os casos, por importantes e heterogêneos movimentos sociais que alargaram, de modo gradual, mas decisivo, os ténues processos iniciais de mudança política. O processo de abertura democrática no Brasil, mais visível em meados dos anos oitenta, foi, a este propósito, singular, como o tinha sido também o processo em Portugal, no início dos anos setenta.

Neste último caso, tratou-se de um tempo de mudanças sociais e políticas profundas, iniciadas por um golpe militar que abriu as portas para uma revolução (*a revolução dos cravos*) onde foi decisivo o protagonismo dos militares portugueses, de influências ideológicas relativamente distintas, mas comprometidos com a urgência de derrubar um regime alheio aos mais elementares direitos humanos, autoritário e colonialista, que durava há quase cinco décadas. Aliás, na Europa do sul (Portugal, Espanha e Grécia), apesar

¹ Este texto retoma, de forma mais organizada, a minha intervenção na mesa-redonda “Educação, Direitos Humanos e Exclusão Social”, no âmbito do VI Seminário “Direitos Humanos no Século XXI” realizado em setembro de 2010, na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília (S. Paulo/Brasil). Reitero à organização, e em particular à Prof^a Tânia Suely A. M. Brabo, o agradecimento pelo convite que me foi formulado para estar presente neste evento, bem como pela oportunidade de orientar um interessante seminário de pós-graduação com a presença motivadora, dialogante e crítica de estudantes de mestrado e doutorado desta universidade.

das especificidades históricas, as ditaduras foram substituídas pela democracia e esta começou por traduzir o ímpeto da liberdade e a busca dos direitos humanos fundamentais (políticos, culturais, económicos, sociais), até então amordaçados. Mais uma vez, foi no contexto da democratização que a questão dos direitos humanos ganhou centralidade², ainda que as especificidades sociais e históricas de cada país se tenham traduzido em percursos diversos. Em qualquer dos casos, a Educação constituiu (e constitui) um dos eixos e projetos fundamentais destas mudanças e desses direitos³.

No que diz respeito a Portugal, a interiorização gradual da Educação como direito humano básico e as subsequentes políticas de ampliação da democratização do acesso à escola pública tiveram, nas décadas seguintes à *revolução dos cravos*, alguns avanços importantes e relativamente sincrónicos. A própria integração de Portugal na então Comunidade Económica Europeia (actual União Europeia), a partir de meados dos anos oitenta, apesar de trazer também mudanças e orientações não estranhas ao ventos neoliberais (que já naquela altura sopravam forte no contexto internacional), não deixou de ter efeitos contraditórios e, nalguns casos, em contra-ciclo, dado que, por exemplo, em relação ao ensino básico, ocorreram investimentos públicos importantes, quer na expansão da escolaridade obrigatória (que passou para 9 anos com a aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo), quer na adopção de programas e medidas de política educacional que, embora conjunturais, não deixaram, num certo sentido, de poder referenciar-se à expansão de direitos sociais e educacionais (AFONSO, 1999)⁴. Estes direitos, consagrados na nova Constituição democrática aprovada em 1976, foram gradualmente tornados mais efectivos com a construção (tardia) do Estado-providência (ou Estado social), através da adopção de políticas públicas mobilizadoras de estratégias e

² Para uma análise da relação entre democracia e direitos humanos, ver, por exemplo, Estêvão (2011).

³ Para uma interessante retrospectiva da questão dos direitos humanos na educação básica no Brasil, ver, por exemplo, Aida Silva (2010).

⁴ As políticas educacionais em Portugal, na década 1985-1995, foram em grande medida expressão do que designei de “neoliberalismo educacional mitigado” (AFONSO, 1998). Se para o ensino básico as políticas públicas tiveram algum impacto, mesmo que conjuntural, no que diz respeito ao ensino superior, por um lado, e à educação pré-escolar, por outro, as lógicas foram bastante distintas. Naquele mesmo período, a expansão do ensino superior privado teve certamente a ver com a adopção de lógicas neoliberais ou de mercado educacional, enquanto que na educação pré-escolar houve uma retracção nos investimentos públicos, algum hibridismo e ambiguidade nos discursos e uma perda de centralidade na agenda política. Para uma análise da evolução das políticas educativas para a infância, na sequência do período anterior, ver, por exemplo, Zão (2011).

recursos vários (entre os quais, anos mais tarde, os recursos dos *fundos estruturais* vindos da Comunidade Europeia)⁵.

Passadas algumas décadas, e considerando sobretudo o caso do ensino não superior (básico e secundário), não podemos deixar de constatar que os avanços em termos de acesso à escola pública foram muito significativos (esta é, sem dúvida alguma, uma escola aberta a todos os grupos e classes sociais). Todavia, as questões da democratização da procura não foram acompanhadas de avanços idênticos em termos de igualdade de oportunidades de sucesso. Considerando, por exemplo, o final do ensino básico (ou fundamental), subsistem défices e indicadores significativos em termos de insucesso escolar, nomeadamente no domínio das aprendizagens em disciplinas escolarmente mais estruturantes ou socialmente mais valorizadas, ou, mais genericamente, em termos de conhecimentos e disposições indispensáveis para fazer opções, escolher trajectos e projetos de futuro, sobretudo quando se comparam percursos escolares de alunos das classes populares e alunos das classes médias. De acordo com dados relativamente recentes,

Apesar de actualmente já estarem na escola a quase totalidade das crianças dos seis aos quinze anos, a percentagem das que frequentam cada ciclo na idade «normal» está abaixo dos 90%, nos segundo e terceiros ciclos [ou seja, da 5^a à 9^a série], e é de 60% no secundário [ou seja, no ensino médio]. O insucesso escolar continua, assim, a ser muito significativo – e é um sinal de uma certa selectividade social do sistema de ensino português, que embora acolha todos não é capaz de o fazer com pleno sucesso (ROSA; CHITAS, 2010, p. 32).

Do mesmo modo, no final do ensino secundário (ou médio) observa-se a continuidade (e até acentuação) de processos de desigualdade comparativa, quer no que diz respeito às probabilidades de prosseguimento de estudos superiores, quer no que se refere aos processos de inserção profissional após percursos formativos de natureza supostamente mais vocacionalista ou profissionalizante – os quais são agravados, hoje em dia, pelo contexto de maior vulnerabilidade e incerteza perante um mercado de trabalho crescentemente desregulado e em retracção.

⁵ A expansão de direitos e o investimento em políticas públicas na década posterior à *Revolução dos Cravos* de Abril de 1974, e imediatamente anterior à entrada de Portugal na então Comunidade Económica Europeia, teve algumas especificidades interessantes. Ver, entre outros, Santos (1990)..

Também neste caso, quando analisamos os percursos dos alunos das diferentes classes sociais, verificamos que continuam a ser as famílias mais vulneráveis às lógicas e constrangimentos da economia capitalista aquelas que vêem os filhos serem mais penalizados pelo insucesso, pelo abandono ou pelas desistências precoces da escola, tendo estes, conseqüentemente, mais dificuldades para estruturar uma vida digna face à complexidade do mundo actual e às oportunidades (in)existentes para iniciar e manter uma relação laboral/salarial⁶.

Em certos casos, os factores de vulnerabilidade familiar e escolar são, como é sabido, indutores iniciais de processos de exclusão social⁷. Mas, mais genericamente, não é por acaso que, com a internacionalização crescente do capitalismo e a ampliação da voracidade neoliberal, as mudanças e retracções profundas nas políticas sociais e a redefinição das funções do Estado têm levado a maiores desigualdades sociais e educacionais, que se agravam substantivamente e continuarão a agravar-se nos próximos anos.

A construção tardia do Estado-providência português, e as correspondentes conquistas a ele, directa ou indirectamente, referenciáveis – naturalmente insuficientes, mas reconhecidamente importantes do ponto de vista de uma cidadania ampliada, ou seja, de uma cidadania que não se restringe às lógicas do Estado-nação (AFONSO; RAMOS, 2007) –, estão agora em regressão, numa indisfarçável vulnerabilidade às pressões e ameaças procedentes dos (eufemisticamente chamados) *mercados* e das agências de *rating*, face aos quais o Estado capitalista ostensivamente se subordina, ao mesmo tempo em que se torna, cada vez mais, impermeável e hostil às demandas da democracia substantiva e aos direitos sociais, económicos, culturais, ecológicos.

Em Portugal, nos tempos que correm, a desejada missão da escola pública (justa e democrática para todos e todas) está em redefinição, aproximando-se de uma encruzilhada que a pode levar, a médio ou longo prazos, a esvaziar-se de sentido histórico, cultural e político.

⁶ Neste sentido, como escreve Teresa Esteban, “O projeto hegemónico de escola, unívoco, não atende às múltiplas demandas de uma sociedade marcada pela diferença cultural, tampouco acolhe os sujeitos híbridos que a compõem, sempre expostos em sua incompletude: o fracasso espelha a mímica inerente à dinâmica imposta, é um desacato à proposta de universalização de uma única visão do mundo” (ESTEBAN, 2010, p. 49).

⁷ Mas o contrário também ocorre, como se depreende do que escreve Tânia S. A. M. Brabo: “Quanto aos grupos vulneráveis [...] reafirma-se o que historicamente não foi assumido pela sociedade. Esses grupos não são portadores de atributos que os distinguiram de outros grupos sociais, eles se *tornaram vulneráveis*, discriminados, pela ação de outros agentes sociais. Numa sociedade complexa, a vulnerabilidade social não pode ser vinculada só pela questão económica. Geralmente, esses grupos sociais vivem uma série de aviltamentos de direitos que os colocaram historicamente na situação de exclusão e, em decorrência disso, de vulnerabilidade.” (BRABO, 2009, p. 8).

Se, ainda há alguns anos, as políticas e os sinais mais visíveis da preocupação democrática e pedagógica com a *inclusão* no ensino obrigatório incidiam, por exemplo, nos chamados *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIPs), e/ou na *gestão flexível do currículo* e no recurso a *currículos alternativos* efectuados no âmbito de cada escola, tendo em vista um aumento de probabilidades e oportunidades de sucesso para alunos e alunas com condições e necessidades educativas distintas ou específicas (ainda que, muitas vezes, essas estratégias pedagógicas fossem desigualmente valorizadas interna e externamente), hoje, com a crescente retracção das políticas públicas para a educação, até mesmo essas alternativas (intencionalmente democráticas), como os actuais *percursos curriculares alternativos* (PCA), podem vir a estar ameaçadas. E isso porque se espera, em Portugal e noutros países, como efeito da actual crise no processo de *acumulação* capitalista, uma maior desigualdade e uma acentuada exclusão social, tendo a escola pública, neste contexto, menor capacidade (nomeadamente em termos de recursos) para dar conta da complexidade e diversidade dos seus *mandatos educacionais* e, igualmente, condições menos favoráveis para lidar com a crescente pluralidade e heterogeneidade de alunos e alunas, suas culturas, biografias, necessidades e expectativas⁸.

Todavia, mesmo que consideremos algumas das anteriores medidas de política educacional como sendo alternativas adequadas perante as questões do abandono e insucesso escolares (o que foi, e ainda é, objecto de diferentes análises críticas)⁹, pode afirmar-se, mais genericamente, que a escola pública continua a confrontar-se com dilemas e contradições crescentes entre

⁸ Segundo Roger Dale, (citado por STOER, 2008, p. 149) «mandatos» para o sistema educativo «[...] são concepções sobre o que o sistema educativo deve realizar a partir do que é definido como desejável e legítimo. Em qualquer momento existem numerosos “mandatos” atribuindo diferentes prioridades às três mais importantes categorias de metas a serem alcançadas pelo sistema educativo: i) o autodesenvolvimento; ii) a cidadania; iii) a formação».

⁹ O debate em torno destas questões está bem expresso num texto da socióloga da educação Ana Benavente no qual revê algumas das medidas de política educativa, de cuja decisão participou, na altura em era Secretária de Estado: “A criação dos currículos alternativos foi uma das medidas que mais polémica pública suscitou. Sindicatos de professores e especialistas das Ciências da Educação insurgiram-se contra uma «escola de 2ª categoria», contra a desigualdade de tratamento e a discriminação, temendo o fim da «educação para todos». Criticou-se a «simplificação» de conteúdos e matérias escolares, alguns «viram» nestes currículos «o estado a que a escola havia «chegado». Estranhamente, na minha opinião, foram os que mais críticas fizeram à escola tradicional e que mais se disseram preocupados com a exclusão, que mais atacaram os currículos alternativos. Este debate passou ao lado das escolas, mais realistas e empenhadas em encontrar soluções concretas contra o abandono escolar. Os currículos alternativos foram sendo esquecidos pela opinião pública; ou porque as escolas os integraram e não fizeram eco das críticas, ou porque se reconheceu que, entre uma situação de exclusão e as aprendizagens fundamentais com obtenção do diploma de escolaridade obrigatória, não havia que hesitar, ou ainda porque os críticos se tranquilizaram face à reorganização curricular que, na sua flexibilidade, assegura às escolas maior liberdade de organização e evita medidas «de excepção»” (BENAVENTE, 2001, p. 115).

as demandas da democratização das oportunidades de acesso e sucesso no ensino básico (ensino fundamental), ou seja, continua a ser desafiada para a promoção bem sucedida de um “mínimo cultural comum” (cf. COLLÈGE DE FRANCE; BOURDIEU, 1987) e, por outro lado, esta mesma escola pública depara-se também com pressões para uma crescente (re)meritocratização e (re)elitização de cursos e percursos (sobretudo no ensino secundário ou médio).

Perante esta tensão, a opção dos últimos anos, quando direccionada para medidas alternativas de política educacional voltadas para promover condições de sucesso para todos e todas – como foi o caso dos chamados *currículos alternativos* e da *gestão flexível do currículo* –, não pode deixar de ser, por várias razões, valorizada, ainda que, em muitos casos, acabe por ser estruturada, na prática, numa lógica de gestão conjuntural das diferenças, e com algumas consequências não desejadas¹⁰.

Isto, aliás, verifica-se também, mais recentemente, com outras medidas e ofertas educativas e formativas, como os cursos de educação e formação (CEF) ou os cursos de educação e formação de adultos (EFA), os quais pretendem atender a demandas diferenciadas, apresentando-se como possibilidades alternativas para os alunos e alunas que não completam a escolaridade básica (fundamental) antes da idade esperada, ou que desejam regressar à escola para continuidade dos estudos, tendo em conta, frequentemente, expectativas relacionadas com a procura ou manutenção de uma relação laboral (que já é, e nem sempre deixa de ser, desqualificada e/ou precária). Tendo em conta estas relações complexas e contraditórias, pode tratar-se, no que diz respeito ao trabalho, de formas de “exclusão includente” e, do lado da escola, de formas de “inclusão excludente”, como salienta Kuenzer (2007, p. 1170-1171):

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu carácter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio

¹⁰ Mesmo da parte de alguns sectores do patronato, como é o caso à Associação EPIS (Empresários pela Inclusão Social), reconhece-se que “A emergência de *currícula* mais flexíveis, orientados para estratégias de educação e formação, potenciadores de um entrada no mundo do trabalho, padecem de uma insuficiente credibilização, ou mesmo estigma, e estão maioritariamente associados pelos alunos e pelas famílias a objetivos de aprendizagem menos exigentes” (PEREIRA, 2011, p. 16).

de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética.

De qualquer modo, quando ocorre uma mera *gestão escolar das diferenças*, nomeadamente no que diz respeito ao desempenho académico, sem aproveitar as relações e sinergias educativas (e as possibilidades emancipatórias) ligadas às condições de classe, género, raça, etnia, religião e outras, isso acaba por acentuar as fissuras entre uma escolaridade de massas (democratizadora, básica e universal) e uma escolaridade (secundária) cada vez mais selectiva e discriminatória – e, neste último caso, mais congruente com estratégias das classes médias e com a preservação de certos interesses dominantes.

Com efeito, as causas e marcas das desigualdades, intrínsecas à génese e desenvolvimento do capitalismo, nunca foram apagadas ao longo do tempo da democracia, apesar de alguns projectos de transformação social indicarem outro sentido. Pelo contrário, quer em Portugal, quer em diferentes países, as marcas e conseqüências das desigualdades são hoje mais evidentes do que em outros períodos históricos, sendo traduzidas, no entanto, não por configurações sociais, económicas, políticas, culturais e educacionais desconhecidas, mas por discursos que pretendem sugerir novas especificidades ou outras racionalidades.

Aliás, a semântica em uso nas últimas décadas parece apenas querer sinalizar supostas *nuances* nestes processos, como é o caso da utilização da expressão *exclusão* em vez da expressão *desigualdade*, ou *inclusão* no lugar de *equidade*, e esta no lugar de *igualdade*, sem que, com isso, se vá mais além do que tentar esbater retoricamente a natureza dos processos económicos e sociais em causa, atenuando eventualmente a sua representação política, ética e cultural.

No que diz respeito à linguagem, uma das precauções a ter em conta é que “a exclusão vem se impondo pouco a pouco como um *mot-valise* para definir todas as modalidades de miséria do mundo”, pressupondo assim uma heterogeneidade de usos que devem ser discutidos e problematizados (CASTEL, 1997, p. 15-16), até mesmo pelo facto de a indeterminação semântica do termo exclusão poder “ser condição para a sua eficácia ideológica” (CORREIA, 2003, p. 40).

Por outro lado, torna-se também “imprescindível articular analiticamente exclusão social e desigualdade social”, detendo esta última prioridade analítica porque “embora a exclusão recrie e até reforce certas formas de desigualdade, ela própria é, antes de mais, um produto, um corolário do próprio sistema de desigualdades sociais” (SILVA, 2005, p. 8).

No que diz respeito à Educação e aos discursos educativos, as referências à exclusão/inclusão tornaram-se tão frequentes e naturalizadas no contexto português, sobretudo a partir de meados dos anos noventa, que se pôde já afirmar que esta problemática tornou-se mesmo “numa dimensão estruturante de uma «ideologia educativa»” (CORREIA, 2003 p. 44) ou, mais precisamente, da “ideologia da inclusão” (CORREIA, 1999).

Finalmente, apenas um breve apontamento para sublinhar a relação ambígua que as questões da exclusão/inclusão podem ter com os direitos humanos. Em primeiro lugar, não podemos desconhecer as críticas que têm sido feitas ao falso universalismo dos direitos humanos e à necessidade de uma concepção multicultural dos mesmos (cf., por exemplo, SANTOS, 1997). Como bem assinala Arriscado Nunes (2004, p. 30),

Os direitos humanos são, hoje, um terreno de lutas e de tensões que passam pela confrontação entre a alegação de universalidade dos direitos humanos ocidentais e a diversidade cultural das concepções da dignidade humana e das próprias cosmologias que permitem definir o que é ser humano, pelos esforços de compatibilização dos direitos das várias gerações e dos novos direitos a que dão origem as políticas ontológicas da ciência e da tecnologia e pela emergência dos actores colectivos capazes de promover a realização do novo cosmopolitismo. Este deve articular os imperativos da liberdade e do reconhecimento da diferença, de igualdade e de redução ou eliminação das desigualdades [...].

Por outro lado, não devemos esquecer que as questões da exclusão/inclusão obrigam necessariamente a voltar à problemática mais profunda e anterior das desigualdades, as quais não podem ser esquecidas ou contornadas, sobretudo quando sabemos que os discursos dominantes ressignificam os conceitos e tendem a suavizar (e obscurecer), também pela linguagem, os dados, as explicações e as contradições da realidade social.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- AFONSO, A. J. *Educação básica, democracia e cidadania: dilemas e perspectivas*. Porto: Afrontamento, 1999.
- AFONSO, A. J.; RAMOS, E. L. V. Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 20, n. 1, p. 77-98, 2007.
- BENAVENTE, A. Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madri, n. 27, p. 99-123, set./dez. 2001.
- BRABO, T. S. Direitos humanos: diversidades e grupos sociais vulneráveis. In: LEMES, S. S.; MONTEIRO, S.; RIBEIRO, R. (Org.). *A hora dos direitos humanos na educação*. São Carlos: Rima, 2009. p. 6-14.
- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: BÓGUS, L. et al. (Org.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 15-48.
- COLLÈGE DE FRANCE; BOURDIEU, P. Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, Porto, n. 5, p. 101-120, jul. 1987.
- CORREIA, J. A. A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas sobre a Inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Ed. Porto, 2003. p. 37-55.
- CORREIA, J. A. As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 12, n. 1, p. 81-110, 1999.
- ESTEBAN, T. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, T.; AFONSO, A. J. (Org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 45-70.
- ESTÊVÃO, C. V. Direitos humanos e educação para uma outra democracia. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 9-20, mar. 2011.
- KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Especial.
- NUNES, J. A. Um novo cosmopolitismo? reconfigurando os direitos humanos. In: BALDI, C. A. (Org.). *Direitos humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 15-32.
- PEREIRA, D. S. (Org.). *Jovens de futuro*. Porto: Ed. Porto, 2011.

- ROSA, M. J. V.; CHITAS, P. *Portugal: os números*. Lisboa: FFMS, 2010.
- SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.
- SANTOS, B. S. *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento, 1990.
- SILVA, A. M. M. Direitos humanos na educação básica: qual o significado?. In: MONTEIRO, A. M.; TAVARES, C. (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.
- SILVA, M. C. Desigualdades e exclusões sociais: olhares sociológicos cruzados. *Configurações*, Braga, v. 1, n. 1, p. 7-14, 2005.
- STOER, S. R. O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 26, p. 149-173, 2008.
- ZÃO, M. E. P. V. R. B. *Estado e Terceiro Sector na construção das políticas educativas para a infância em Portugal: o caso da educação pré-escolar (1995-2010)*. 2011. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2011.