

**Individação e Reconhecimento:**  
Processos de Socialização Política  
na Incerteza dos Itinerários Escolares

**Pedro Jorge da Costa Caetano**

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção  
do grau de Doutor em Sociologia,  
especialidade em Sociologia da Educação, da Cultura e do Conhecimento,  
realizada sob a orientação científica do Professor Doutor José Manuel Resende

Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

**2013**



*(...) la logique de l'esprit humain et la  
grammaire des conduites humaines sont une  
seule et même chose.*

Cyril Lemieux

Às grandezas estabelecidas, devemos respeitos estabelecidos, ou seja, cerimónias externas que, no entanto, conforme à razão, devem ser acompanhadas de reconhecimento interior de justiça dessa ordem, mas que não nos fazem conceber alguma qualidade real naqueles a quem honramos dessa maneira.

Blaise Pascal

## AGRADECIMENTOS

Uma tarefa tão árdua, exigente e complexa como a de apresentar publicamente a dissertação de doutoramento, não é apenas o resultado do esforço individual, mas também a etapa final de um percurso povoado de inúmeros atos de reconhecimento e contra-reconhecimento encadeados. O mesmo é dizer que o processo de construção da obra, a sua individuação, não pode ser separado do processo de individuação do seu autor, nas suas múltiplas facetas: emotivas, cognitivas, relacionais. Os primeiros artífices desta difícil individuação são, evidentemente, os meus Pais, Henrique e Maria Isabel, os primeiros a quem devo a minha gratidão. Mas também às minhas tias, à Lurdes e à minha irmã, que desde cedo acompanharam e enriqueceram esta aventura processual feita vida.

Depois, naturalmente, o percurso na ciência e a respetiva individuação. O meu Pai na ciência foi justamente o meu orientador de tese, Professor Doutor José Manuel Resende, a quem devo a calibração do trilho e o meta-suporte para o metabolismo da obra. À Manuela, por todas as virtudes, inclusive a de me saber tão bem rebocar. Aos meus colegas e amigos de investigação, nomeadamente o Bruno, a Catarina, a Cristina e o Alexandre, a Leonor, o Flávio, a Inês, a Regina e a Dora, pela estimulante troca de ideias e pelo apoio logístico inestimável na recolha de informação no terreno.

Este trabalho não seria possível sem a pronta e espontânea colaboração dos estudantes, o meu público-alvo, particularmente aqueles que acederam a expor as regras da sua experiência nas entrevistas realizadas e todos os que, com as justificações dadas nos questionários, contribuíram para a validação da pesquisa. O meu agradecimento ainda aos professores de contato, Carlos e Suzete, e àqueles que me abriram as portas da sala de aula, pela sua generosidade, os momentos de partilha e ajuda preciosa na eficácia logística.

Por fim, a minha gratidão às instituições: à Fundação para a Ciência e Tecnologia, pela bolsa de financiamento concedida, à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e ao CesNova, que me acolheram, e ainda ao Ministério da Educação e às direções das escolas pesquisadas, pela colaboração prestada na fase da pesquisa empírica.

## **Individuação e Reconhecimento:**

### Processos de Socialização Política na Incerteza dos Itinerários Escolares

**Pedro Jorge da Costa Caetano**

#### **Resumo**

A nossa proposta visa dar conta dos processos de generalização da experiência dos estudantes de três escolas, de morfologia social contrastante, do ensino secundário público português da Grande Lisboa, de acordo com a natureza das situações vivenciadas. A perspectiva clássica durkheimiana, centrada na transmissão de valores morais e na inculcação de deveres e obrigações, próprias de *uma* socialização política, e a ser efetuada pelas gerações mais velhas sobre as gerações mais novas, é aqui relativizada em favor do recenseamento e da descrição de outros modos de explorar o significado normativo da conduta nos diversos contextos.

A inovação concetual da abordagem pressupõe não apenas o reconhecimento da multidimensionalidade do político, mas também o seu entendimento enquanto arquitetura experiencial compósita, mobilizável, conforme os quadros de reconhecimento que regem as situações, e mobilizada, segundo as trajetórias de envolvimento dos atores. Os arranjos nas situações e as trajetórias agenciadas pelos atores, possibilitam-nos à uma dar conta dos processos de qualificação mobilizados pelos atores, compreendendo as suas ações habituais (atitudes), e das tonalidades normativas das situações. Deste modo, os envolvimento, para além de requerem uma generalização das ações e dos julgamentos, solicitam igualmente um trabalho de especificação de métodos de conduta na objetividade das situações, bem como o desenvolvimento de subjetividades na sua apropriação.

Capturar o normativo na experiência dos estudantes requer não somente inquirir sobre os laços que unem os atores, mas também e, sobretudo, os laços que os unem às situações, por meio das suas expectativas de conduta, traduzidas em ações e julgamentos, ou seja, em modos de qualificação do real. No caso concreto dos jovens estudantes, verificamos que o privilégio do envolvimento centrado numa socialização para o bem comum e no desenvolvimento de competências de argumentação e de

justificação, tem o inconveniente de empobrecer consideravelmente os matizes da sua experiência, menorizando-os e, como tal, constituindo um verdadeiro obstáculo epistemológico à abordagem dos processos pelos quais eles procuram governar a sua conduta. Com efeito, os estudantes, não formam entre si uma "cidade" orientada para o bem comum, mas dispersam-se numa pluralidade de envolvimentos, dos quais, o mais mobilizado se fixa nas relações de intimidade potenciadoras da individuação e características do regime pastoral. As expectativas normativas quanto à função do professor, sem se centrarem nas funções de representação, são a de cativar (envolver) e interagir com eles, ao mesmo tempo que os deve respeitar a todos de um modo singularizante. O professor é um "rebocador"; alguém que, na proximidade, isto é, na confiança, mostra um caminho, exige e fornece conselhos práticos e úteis para a vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** estudantes do ensino secundário, Grande Lisboa, socialização política, regimes de envolvimento, individuação.

### **Abstract**

Our purpose aims to clarify the processes of generalization of students' experience, according to the nature of the lived situations. The students are from three schools with contrasting social morphology and inserted in Portuguese public secondary education, all located in Greater Lisbon. The classic Durkheimian perspective, focused on the transmission of values and inculcation of moral duties and obligations, inherent to political socialization, which must be conveyed by the older generations onto younger generations, is relativized in this analysis in favor of the census and description of other ways to explore the normative significance of the conduct in various contexts.

The innovation of our conceptual approach requires not only the recognition of the multidimensionality of the political, but also his understanding as experiential composite architecture to be deployed in accordance with the recognition frameworks governing situations, and to be mobilized according to the actors' engagement trajectories. Arrangements in situations and trajectories agencied by the actors, allow us to assess qualification processes mobilized by the actors, whilst understanding their habitual actions (attitudes), and moods of normative situations. Thus, the implications beyond require a

generalization of the actions and judgments, which also requires an activity specification methods of conduct in the objectivity of situations, as well as the development of subjectivity in its appropriation.

To capture the normative experience of students requires not only to inquire about the ties that bind the actors, but above all, the bonds that connect them to situations, through their expectations concerning conduct, translated into actions and judgments, in other words, in ways of qualifying the real. In the case of young students, we found that by favoring engagement centered on socialization for the common good and the development of argumentation and justification skills has the disadvantage of impoverishing the qualification of their experiences, reducing their importance. As such, it constitutes a real epistemological obstacle to the approach of the processes by which the students aims to govern their conduct. Indeed, students do not create between them a "city" prone to the common good, but tend to be dispersed in a plurality of engagements. The most mobilized is focused on the relationships of intimacy which enhances individuation and is characteristic of the pastoral system. The regulatory expectations regarding the role of the teacher, without underlying the functions of representation, tend mainly to captivate (to engage) and interact with teachers while trying to respect them individually in a singularize way The teacher is a "tug boat", someone who, in close proximity inspires confidence, who can show the way, requires and provides practical and useful advice for life.

**KEYWORDS:** secondary education students, Great Lisboa, political socialization, engagement regimes, individuation.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
PRIMEIRA PARTE: CORRESPONDÊNCIAS .....	14
Capítulo I: Socialização e envolvimento .....	15
I. 1. A situação como uma ferramenta analítica de prospeção .....	15
Socialização política como redundância .....	15
Concomitância das formas de socialização .....	16
O conceito de socialização à prova das sociologias .....	21
Entre as ideias de obrigação e de liberdade: os envolvimento .....	23
2. Os modelos pragmático-constitutivos da ação .....	27
A perspectiva pragmático-normativa .....	27
A perspectiva pragmático-axiológica .....	32
3. Modalidades e regimes de envolvimento .....	39
A valoração do compromisso. Envolvimento funcional .....	39
Envolvimento na ação situada. A gestão no contexto .....	42
Políticas do envolvimento: os formatos legítimos da ação .....	46
Redefinindo a problemática da socialização política .....	54
Capítulo II: Arquiteturas sociogenéticas do envolvimento político .....	57
II. 1. Os regimes de confecção do político .....	57
O político como categoria da experiência .....	57
Processos sociogenéticos de (re)composição do político .....	62
Uma questão de método: a política como experimentação .....	67
2. A escola como arena pública .....	71
O político na escola: o caso da Educação para a Cidadania .....	71
A ordem escolar comprometida .....	75

Génese das arenas públicas .....	80
3. Esboço do modelo de análise .....	86
Configuração e calibragem das trajetórias da experiência .....	86
Experiência e distanciação: políticas de envolvimento .....	92
A escola como laboratório de investigação .....	97
Capítulo III: Metodologia .....	100
III. 1. Casos de estudo .....	100
Seleção das unidades de análise .....	100
Notas sobre os estudantes portugueses à luz dos inquéritos .....	106
Caraterização dos teatros da investigação .....	107
2. Estratégia técnica e metodológica .....	112
Constituição do processo de amostragem .....	112
Caraterização da amostra .....	116
Fases da investigação .....	120
Critérios de operacionalização dos instrumentos de observação .....	121
3. Procedimentos de análise .....	128
Análise gramatical .....	128
Análise das entrevistas .....	131
SEGUNDA PARTE: TRAJETÓRIAS .....	133
Capítulo IV: Gramáticas de socialização na escola .....	134
IV. 1. A socialização como modo de relação .....	134
Gramáticas geracionais .....	134
A sociedade dos alunos: hierarquias e solidariedades .....	139
2. O trabalho na socialização .....	148
A escola-cárcere e a co-socialização como distanciação .....	148
Crítica e ironismo na gestão dos envolvimento.....	152

3. Socialização para a política. Estudo de caso .....	156
A perspetiva de um político dirigindo-se aos jovens .....	156
Balanço do projeto: os caminhos da experimentação .....	160
A política vista pelos jovens .....	164
Capítulo V: Gramáticas de subjetivação .....	168
V. 1. A experiência do mundo como <i>philia</i> .....	168
A força dos nomes e o prazer dos momentos .....	168
Continuidade e unidade da experiência na <i>philia</i> .....	173
À procura do amigo verdadeiro: a racionalidade da <i>philia</i> .....	175
2. O trabalho na subjetivação .....	177
O engrandecimento de si pelo reverso da sociedade. O cínico .....	177
Uma ética da austeridade: autarcia e pragmatismo .....	181
Práticas de transformação de si e problematização do poder .....	185
Regulação de si: abertura ao mundo e controlo das emoções .....	189
Capítulo VI: Gramáticas de individuação .....	193
VI. 1. Ganhar um ponto de vista ou o modo de alcançar o justo olhar .....	193
Dos repertórios de papéis aos repertórios de ações .....	193
Na raiz da individuação: aproximar, rebocar, equiparar .....	197
A garantia da justa convivência: separar os colegas dos amigos .....	202
2. O trabalho na individuação e a montagem da objetividade .....	205
Projetar um estilo e mostrar do que se é capaz .....	205
Entre a revolta e a resignação: a demanda de normalização .....	210
3. O regime da interação .....	214
O império da interação .....	214
Como envolver os jovens em ações comuns? .....	216

TERCEIRA PARTE: ARRANJOS .....	218
Capítulo VII: Gestão na proximidade .....	219
VII. 1. A amizade à prova das situações académicas .....	222
Considerações metodológicas: os arranjos de conveniência .....	225
Os diferentes arranjos do trabalho de grupo .....	228
Difícil individuação .....	232
2. Classes de justificações e modalidades de ação .....	233
Exemplificação das modalidades de ação .....	235
3. Estudo do contraponto: as vozes da confiança e da autoridade .....	239
As categorias de público e de privado à prova .....	242
A rebocagem como arranjo não individualista .....	243
Capítulo VIII: Gestão na responsabilidade .....	245
VIII. 1. Sentidos da responsabilidade em duas modalidades de subordinação ..	248
Reflexividade e socialidade na experiência dos estudantes .....	251
Os regimes da vulnerabilidade, imputação e serviço .....	257
2. As diferentes conceções de normalidade presentes nas justificações .....	261
Sobre o processo de classificação .....	262
Os arranjos convenientes da responsabilidade .....	264
Modalidades e conjugações gramaticais da responsabilidade .....	270
3. Dispositivos da responsabilidade .....	282
Capítulo IX: Gestão na diversidade .....	288
IX. 1. Da igualdade de oportunidades à politização das diferenças .....	294
O cosmopolitismo como enigma: as críticas desconstrucionistas .....	296
2. Sentidos da diversidade em modalidades de cooperação .....	305
Individuação pelo arranjo de uma sociedade de interesses .....	307
Mérito legítimo do projeto versus mérito ilegítimo do estatuto .....	309

A gestão do Outro: entre a normalização e a integração ... ..	310
3. Os processos de qualificação do Outro .....	312
A qualificação do Outro nas modalidades de separação .....	314
A qualificação do Outro nas modalidades de socialização .....	316
A qualificação do Outro nas modalidades de universalismo .....	317
A qualificação do Outro nas modalidades de cooperação .....	320
Modalidades de coexistência e suas possíveis articulações .....	321
4. Que diversidade? Promessas e dilemas de uma cidadania porvir .....	323
Individuação na semelhança e individuação nas diferenças .. ..	325
Capítulo X: Síntese dos regimes de envolvimento nos cenários .....	329
CONCLUSÃO .....	331
BIBLIOGRAFIA .....	344
LISTA DE QUADROS E TABELAS .....	372
LISTA DE FIGURAS .....	373



---

## INTRODUÇÃO

A problemática associada à socialização política, nomeadamente dos jovens, acompanha o devir de todas as sociedades e de todas as épocas históricas. A mesma deveria ser, portanto, recorrentemente familiar dos historiadores e dos sociólogos. Contudo, as formas que esta adquire e, inclusivamente, a denominação que se lhe confere, difere consideravelmente, segundo as épocas e as abordagens efetuadas. Se a educação para a cidadania, pensada como uma educação para os valores e as competências cívicas, tem dominado grande parte do panorama académico e mediático contemporâneo, pensar a problemática da educação para o político como um processo abrangente, crítico e reconstrutivo, de participação na ordem social, assume-se como uma temática de recrudescente e estimulante interesse, seja do ponto de vista da ciência política (Braud, 2009; Owen, 2009) ou, mais recentemente, em contexto escolar, da sociologia (Resende & Dionísio, 2005; Resende, 2010a) e da psicologia (Castro, 2010).

A preocupação com o desinteresse dos cidadãos relativamente aos assuntos do governo coletivo, as ameaças disruptivas do hedonismo, da apatia e do egoísmo, em suma, a inquietação com a dissolução do laço social, constituem reflexão assídua de todos aqueles que se deixam despertar para, ou então são levados a assumir, funções educativas. Educativas, no sentido exato do controlo dos seres por meio de regras e de vínculos, excluído o recurso à força e à violência. Com efeito, as regras são essenciais, na medida em que a desobediência, o desafio à autoridade ou o desrespeito das leis, colocam em risco o controlo do edifício social. Sendo as regras necessárias, não obstante, são insuficientes para este efeito. As funções educativas e, em particular, as funções educativas para o político, demandam igualmente o dever dos seres se envolverem na vida coletiva. Deste modo, se previnem cisões, a divisão de esforços e o isolamento social. Para tal, requer-se aos responsáveis educativos que estes apresentem razões para as pessoas se envolverem no coletivo. Pois, como bem refere Charles Larmore (2002: 97), o "mundo engloba, para além dos fatos físicos e psicológicos, que cada um considera objetos de conhecimento, uma terceira dimensão dos fatos normativos, compreendendo razões para acreditar e razões para agir". Educação e política constituem-se, portanto, como atividades referenciais no normativo, fundamentais nas artes de governar e persuadir os seres nas direções socialmente desejáveis.

Neste trabalho, pretendemos justamente explorar os limites e as potencialidades do entrecruzamento da educação com a política. Partiremos para tal de uma posição não adultocêntrica e não assimilável a uma vulgar educação para a cidadania, de cima para baixo e na ótica dos valores a instilar nos jovens estudantes. Ao invés, a nossa investigação, procede de baixo para cima, procurando descrever e explicar a estrutura dos laços que os estudantes formam entre si e das suas ligações com os adultos. Trata-se, portanto, de uma abordagem inteiramente original do fenómeno da socialização política.

Historicamente, do que sabemos, já na Antiguidade da República romana, mais precisamente nos tempos de Cícero, floresceu uma "sociedade de *gentleman*, dignificados nas maneiras e gentis, sendo uma sociedade de alta cultura e de competências literárias, mas pobre no génio criativo e na imaginação" (Fowler, 2004: 261). Contudo, tratava-se de "uma classe que tinha perdido o interesse no Estado, sendo energética apenas no que dizia respeito aos seus próprios interesses: o amor do prazer, do luxo, das bisbilhotices, triviais nos assuntos sérios, de vistas curtas no que concerne à política, pois ansiosos pelos seus interesses pessoais". Neste estado de coisas, conforme refere Fowler (*Ibid.*), "a única esperança da época, a filosofia estoica, estava preocupada com aqueles que tinham atingido a razão, isto é, aqueles que tinham atingido o seu décimo quarto ano".

Ainda nos tempos do Império, com Marco Aurélio, numa época de transição e de medo, a assistir ao dealbar do cristianismo, a problemática do envolvimento no coletivo adquiria igualmente centralidade face ao respeito pelas regras sociais. Segundo McLynn (2009: 305), "a rejeição dos deuses tradicionais criava a possibilidade de um mundo caótico". O perigo surgia fundamentalmente, tal como havia acontecido similarmente com Sócrates, o Grego, "na *obstinatio* – a teimosa obstinação dos cristãos em fazer concessões nas suas crenças dogmáticas e a sua recusa em ceder aos ventos dominantes" (*Ibidem*).

As ilustrações invocadas mostram-nos as diferentes solicitações que o curso dos eventos históricos coloca às necessidades sociais de seguir um envolvimento adequado: o cultivo da imaginação e da inovação, aliadas ao serviço público, na República romana; a inserção dos jovens nas tradições ancestrais pagãs, no médio Império. Os diferentes estilos de envolvimento, porém, não se deixam matizar somente nas épocas históricas, mas também com os contextos. Assim, na Idade Média, sabemos da

---

existência de uma socialização política específica destinada aos jovens oriundos da alta nobreza, através da literatura designada por *mirrors for princes* (Morgan, 2008). Apesar deste dispositivo narrativo, a inserção na corte constituía o meio experiencial privilegiado de formação destes jovens.

Com o Romantismo surge também o romance de formação (*Bildungsroman*), cunhado na Alemanha e cujas inspirações de origem maçónica se alicerçam na ideia de perfeitibilidade humana e na busca da verdade, independente dos meios sociais potencialmente conformadores e fonte de imperfeições (Summerfield & Downward, 2010: 4). As tendências individualistas e singularizantes do romance de formação equacionam um espectro, no qual se vai dando o desenvolvimento do indivíduo e do ambiente, segundo diferentes gradações de trocas e envolvimento entre ambos. Nele narra-se o trabalho de ajustamento que o ator tem de realizar para lidar com os limites à ação individual impostos pela sociedade (*Ibidem*: 5). O critério de sucesso perfeito pelo romance, ou seja, o jovem tornar-se adulto alcançando a maturidade e a responsabilidade, já não se equivale necessariamente à integração social do sujeito (*Ibidem*: 6). A imagem decomposta nesta transformação individual corresponde, na verdade, à narração de um percurso, uma viagem formativa - *bildungsreise*. A viagem é, por conseguinte, o próprio processo formativo. Como nos recorda Cunha (2005), viagem e trabalho, *travel* e *travail*, derivam conjuntamente do mesmo vocábulo: caminho, trajetória, "ir através de".

As gramáticas da integração e da inovação, na socialização dos jovens, surgem mescladas e fragmentadas na passagem do século XIX para o XX. O caso português, com o advento da I República Portuguesa e a primeira aposta na generalização da instrução pública, é um bom exemplo. De um lado, a gramática da integração, propondo uma vinculação tradicionalista e centrada na aprendizagem da civilidade: "uma espécie de "código regulador da vida social", nela se condensa um conjunto de "fórmulas convencionais" que procuram regulamentar a maneira como as pessoas se relacionam entre si" (Pintassilgo, 2001: 4). Nela, o "apelo ao sentimento e às emoções está relativamente ausente. Acredita-se, na eficácia da repetição e, por ela, da memorização dos conhecimentos constitucionais, com vista a um ideal de participação cívica" (*Ibidem*: 3-4). Porém, como nos faz saber Pintassilgo (*Ibid.*: 5), ao "mesmo tempo que se integra, diferencia-se, na procura do respeito pela hierarquia tradicional. Assim se

---

compreende a importância, no contexto axiológico da civilidade, de noções tais como a ordem, o respeito, a obediência, entre outras".

Por outro lado, emerge, com a «pedagogia nova», uma outra gramática - da inovação -, que não apenas considera a escola na sua função de integração social, como também em "ser ela própria uma "sociedade em miniatura" (*Ibidem*: 8-9), verdadeiro laboratório da vida social. A criação das associações de estudantes, com efeito, constitui uma das inovações da I República e, "João de Barros, o principal ideólogo da "educação republicana" e cultor inquestionável dos novos métodos, chega a propor a prática do diálogo socrático, a discussão de dilemas morais e, também, o recurso à imaginação e à fantasia" (*Ibidem*: 6).

Não obstante a coexistência e eventuais materializações resultantes das combinações das duas gramáticas, continua Pintassilgo (*Ibid.*: 9-10), o "desejo de todos integrar numa mesma comunidade simbólica, assente nos valores e nos símbolos do republicanismo e do laicismo, acabaram por legitimar práticas que remetem mais para a noção contemporânea de endoutrinação". Afinal de contas, "É o patriotismo que se procura assumir como a ideologia capaz de gerar o consenso e de contribuir para a interiorização de uma memória coletiva que sirva de base ao fortalecimento da identidade nacional" (*Ibidem*). No fundo, é o espírito da Revolução Francesa que triunfa retumbantemente no projeto de guiar a sociedade política numa nova ordem, "segundo um modelo político, como um processo que se realizaria de cima para baixo, a partir da iniciativa esclarecida do Estado" (Renaut, 2000: 20). Para trás ficava o espírito da Revolução Americana que, "realizando-se de baixo para cima, a partir do mero jogo de interesses individuais bem compreendidos", apoiava-se no projeto político de limitar o poder do Estado e apostar na espontaneidade da ordem social.

As divergências entre estas duas gramáticas de socialização política, a da integração e a da inovação, ou, noutra terminologia política, respetivamente, a conservadora e a liberal, recobrem dois modelos distintos de conceção dos laços sociais, os quais separam diferentes «visões da tradição sociológica» (Levine, 1997). A tradição francesa, ilustrada por Durkheim, face à tradição alemã, inspirada pelo romantismo, e à tradição americana, infundida pelo pragmatismo. O êxito durkheimiano aparente coincide simultaneamente com a obliteração da gramática da inovação. A sua resolução da tensão antinómica entre sociedade e autonomia fez-se à custa da mutilação desta última, pois, "na verdade, o argumento da teoria estrutural de Durkheim refere-se à

---

heterogeneidade das regras e às restrições morais que fazem crescer a individuação, enquanto ele lutava em seu argumento em termos de uma teoria da socialização" (Muller, 2012: 12).

Desta forma, o envolvimento é reduzido às convenções e a vinculação à integração, em detrimento das regras flexibilizadas pelos contextos e de uma vinculação alicerçada nas coordenações das ações. A educação moral e política, assim desenhada, cultivada no espírito de disciplina, na integração e numa autonomia por delegação, é suscetível, sob um olhar institucionalizado, de ser abreviada nos resultados desejáveis a atingir: a conduta normalizada pelas convenções sociais e a mobilização para a participação política, sob os signos do patriotismo e do senso de decência. A perspectiva romântica, que associa a educação como um trabalho experiencial numa viagem ou trajetória, é definitivamente abandonada. E os estilos de envolvimento, por fim assimilados a uma liberdade garantida pela conformidade com a autoridade dos costumes.

A incapacidade de Durkheim em explicar a inovação social (Caetano, 2011) ou os "novos ventos" da moral (Durkheim, 2012), nos seus próprios termos, deriva, em última instância, da unilateralidade da sua lente de cálculo, mas também do seu positivismo e falta de imaginação. Parafraseando Charles Larmore (2002: 98), "não será melhor praticar a abertura de espírito que é a de seguir o pensamento para onde ele nos conduz, em lugar de lhe ditar à partida a natureza dos seus resultados"? Não será melhor concentrarmo-nos também na reconstituição da experiência dos atores em situação? Na medida que, "o que tende a produzir a modernidade são mais as personalidades flexíveis, ágeis, na sua capacidade de tato, quer dizer, de se inclinar caso a caso aos imperativos dos universos sociais e dos códigos que as dominam, capazes de afrontar a novidade" (Haber, 2006: 56).

Sob este pano de fundo concetual dominante, que tende invariavelmente a desqualificar outros possíveis envolvimento que não o da socialização-integração, negligenciando a geometria plural e variável dos envolvimento específicos, parciais e associados a contextos de vivência, ou ainda, enfeitando as reservas ativadas pelos atores segundo as situações, não apenas muitos dos educadores políticos deixaram de se lembrar da importância de dar razões que valem a pena, para agir numa determinada direção, como muitos jovens deixaram de acreditar nas razões invocadas por aqueles. Neste sentido, a fragilidade deste modelo teórico em dar conta da realidade é colocada a

---

nu, nos contextos atuais marcados pela incerteza, mudança e transformação, assim como, na pesquisa que aqui damos conta. Com efeito, os desafios da socialização política no presente prendem-se com a diferenças de envolvimento nos diferentes contextos, com as exigências de responsabilidade solicitadas nos mesmos, bem como com exigências de mobilidade nos e entre contextos. A incerteza e a complexidade do que está em jogo nestas solicitações obrigam-nos inevitavelmente a centrar-nos nos processos de envolvimento dos jovens, ao invés de nos remetermos unicamente para resultados previamente compartilhados.

Pensar em termos de processos implica equacioná-los na sua pluralidade, possível modalização, mas também nos seus limites, na sua reversibilidade e eventuais combinações e recombinações. Traz consigo a necessidade de rever conceitos e modelos teóricos explicativos. Pressupõe uma viragem pragmática, entendida esta na perspectiva de um *continuum*, em que o seu ponto de partida se realiza no estudo das "normas de procedimento, das técnicas e dos corpos conceituais existentes numa disciplina num momento dado, como *campos de alternativa* dentro dos quais se movem as decisões do cientista [e dos atores]" (Almeida & Pinto, 1982: 24). Para, na sequência, "determinar as razões das suas características (articulações, dominâncias, etc.)" (*Ibidem*).

Cumprindo estas orientações, uma abordagem pragmática, focada nos processos, não pode passar ao lado do contexto particular da atividade da educação, dos ambientes escolares e, sobretudo, da experiência e do ponto de vista dos estudantes, numa perspectiva ascendente de transcendência de si e de alargamento de horizontes que a acompanha. As relações e os relacionamentos sociais entre estudantes (estruturas horizontais) e entre estudantes e professores (estruturas verticais), dentro da minissociedade política que se constitui na escola adquirem a primazia como objeto teórico dos processos de envolvimento político. Estes processos, quando gramaticalizados, mostram-nos as possíveis direções dos envolvimento, os quais, nos dão a conhecer as modalidades praticáveis e mediadoras de formação dos laços sociais mobilizadas pelos atores.

O estudo dos processos conduz-nos a explorar o alcance normativo envolto nestas questões-chave, estreitamente associadas entre si e verdadeiros problemas concretos atuais: Porque não se envolvem os estudantes nas escolas (Lopes, 1998; Abrantes, 2001; Resende, 2010), sendo estas o teatro político principal que, durante longos anos, governa a sua conduta durante grande parte do tempo? Como raciocinam

---

normativamente os estudantes? Quais são os valores perseguidos pelos estudantes nas diversas situações escolares em que se encontram? Como se forma os laços entre estudantes e professores? Como se formam os laços entre estudantes? Existirão relações sociológicas significativas entre determinadas qualificações dos indivíduos e os processos de envolvimento dos estudantes?

As hipóteses de que partimos são de que existem várias trajetórias políticas concomitantes. A primeira assume-se como trajetória original. Os estudantes, por um lado, vão efetuando um percurso que os conduz gradualmente a abandonar parcialmente uma trajetória baseada fundamentalmente numa relação de *philia*, a qual tende a privilegiar a ligação com os seres e os objetos. Progressivamente vão-se reconhecendo sentidos de autonomia (Caetano, 2007) na sua conduta, ao mesmo tempo que têm de gerir as pressões de conformação dos adultos e dos pares. Neste sentido, a sua qualidade de experiência altera-se, bem como a formação dos laços que se estabelecem. Por outro lado, os diferentes contextos solicitam diversas trajetórias de envolvimento, pelo que será necessário atender à geometria variável das situações experienciadas. De modo que é importante conhecer se os estudantes se encaixam ou ajustam *naturalmente* a estas solicitações.

O percurso de uma sociologia dos envoltimentos políticos que propomos impeliu-nos a enfrentar uma série de desafios, tanto teórico-conceituais como metodológicos. Em primeiro lugar, na nossa investigação exploratória, a preocupação terminológica de esclarecer os conceitos fundamentais, nomeadamente de abranger, precisar e clarificar a aceção e a latitude do significado que damos aos termos de socialização política, por via do conceito intermediário de envolvimento, seja na sua multidimensionalidade, seja na sua generalidade-especificidade. Assim, os conceitos centrais que introduziremos neste trabalho - socialização, individuação e subjetivação - registam ao longo do mesmo dois significados distintos: um significado lato e um significado estrito. O significado lato do conceito de socialização corresponde ao uso que ao mesmo se dá no subtítulo do trabalho - os processos de socialização política. O sentido recobre o sentido lato durkheimiano de processo de "humanização". Por seu lado, o sentido estrito diz respeito a uma outra utilização que Durkheim dele faz: o "da transmissão de uma cultura particular de uma sociedade" (Muller, 2012: 15-16), concernente ao processo específico de educação. O termo «socialização», quando gramaticalizado numa trajetória, no capítulo IV, corresponde ao sentido restrito. Do

mesmo modo, o termo «individuação» é usado em duas aceções. A primeira, em sentido lato, está presente no título e refere-se ao processo de transformação e de alargamento dos horizontes do indivíduo, à medida que certas tendências de experiência acumulada se vão evidenciando e se fixando em hábitos. A segunda corresponde à trajetória e ao trabalho na trajetória, objeto do capítulo VI. Por fim, o termo «subjativação» designa, em sentido lato, o quadro relativamente indiferenciado que o sujeito percebe, julga e age, ao passo que o seu sentido estrito se refere ao trabalho de apropriação centrado no eu, o que caracteriza a trajetória de subjativação, no capítulo V.

No que se refere à multidimensionalidade dos conceitos de socialização política, de política e de envolvimento, esta tem vindo a ser bem documentada, quer quanto aos dois primeiros conceitos (Ekman & Amnå, 2012), quer quanto ao terceiro (Mahatmya *et al.*, 2012). O modo de conjugar a socialização política com o envolvimento revela-se mais complexa. Tal prende-se diretamente com a ênfase que se coloca, ora nas virtualidades de envolvimento, ora nas do político, estando este último ainda subordinado à diferenciação categórica de política formal e de comportamento prépolítico ou semipolítico. Privilegiar o envolvimento reenvia-nos para o conceito de envolvimento cívico e de inserção e participação nos assuntos da sociedade, entendida esta na globalidade; colocar a tónica na política equivale a amputar da mesma um grande número de atores sociais. Em nosso entender, este último entendimento poderá servir de base a um segmento específico dos estudos da ciência política, mas não de uma sociologia política. Concordando com Ekman & Amnå (2012: 12), "se estamos interessados na explicação das diferentes formas de envolvimento em assuntos políticos entre os diferentes grupos da sociedade, por exemplo, jovens, mulheres, ou imigrantes, certamente não nos podemos dar ao luxo de negligenciar estes aspetos de orientações e atividades "pré-políticas"".

Em segundo lugar, a de situar uma abordagem pelos envoltimentos no património da literatura da teoria sociológica (e não só). Com este intuito, confrontamos, ao longo da nossa exposição argumentativa, os contributos relevantes dos chamados clássicos, particularmente as de Durkheim, em oposição às de Dewey, de Simmel e de Weber. Encontraremos aqui importantes pontos de conexão com o programa de pesquisa mais recente levado a cabo pela sociologia pragmática francesa. Embora, conforme esclarece Stavo-Debaugé (2012a: 191), "as sociologias ditas «pragmáticas» não têm senão uma relação indireta, tardia e bastante parcial com o

pragmatismo, pelo menos no que elas poderão ter *efetivamente* de familiaridade na relação, o que foi *raramente* o caso", constata-se um recrudescimento de estudos consagrados a Emerson e a Dewey, nos Estados Unidos da América, no sentido de estabelecer um nexó lógico entre o pragmatismo e Emerson (Levine, 2009; Boatright & Faust, 2013; Malachuk, 2013), e entre Dewey (pragmatismo) e a sociologia pragmática em França (Kreplak & Lavergne, 2008; Lavergne & Mondémé, 2008; Thévenot, 2010).

A cartografia dos contributos nem sempre parece ser linear, sendo até suscetível de inflexões e mesmo de deflexões. Assim, no caso da sociologia pragmática francesa, e após o seu gesto inaugural (Boltanski & Thévenot, 1987 e 1991), centrado numa sociologia das convenções, mas anunciando a autonomia capacitária na trajetória de individuação dos atores (Boltanski, 1990), uma segunda vaga se constituiu em torno de Laurent Thévenot (Thévenot, 1994; Breviglieri & Stavo-Debauge, 1999; Breviglieri, 2002; Stavo-Debauge, 2012b), denunciando o peso acordado à autonomia dos atores, sob o epíteto crítico de «políticas liberais», e investindo o seu olhar sobre as deficiências capacitárias, aquém das capacidades de base ricœurianas. Opera-se a passagem de uma conceção ambulatória do indivíduo para uma conceção de habitabilidade do sujeito. Paralelamente, no caso de Boltanski (2010) e Kaufmann & Trom (2010), assiste-se a uma viragem durkheimiana, em direção a uma ontologia das instituições, contrariamente ao percurso efetuado por Thévenot (2012), de aproximação das instituições às pessoas. Este último, ainda assim, mais em sintonia com a *démarche* realizada por Sen (2010: 13-14), de trazer mais de perto a justiça para o quotidiano existencial das pessoas, e "não apenas à natureza das instituições que as rodeiam".

A aproximação fenomenológica das «políticas do próximo» (Breviglieri & Stavo-Debauge, 1999), articulada com a "pluralidade dos sentidos e dos arranjos de justiça, para além dos arranjos institucionais" (Sen, 2010: 198-199), confere uma centralidade crucial às virtudes que o conceito de "regimes de envolvimento" (Thévenot, 2006), "partindo do mais «próximo» para o mais «público» e envolvendo «formatos» diferentes de entrada do que faz «informação»" (Stavo-Debauge, 2012a: 194), pode trazer a uma compreensão adequada da ação situada experienciada pelas pessoas, objeto do capítulo I - «Socialização e envolvimento». O mesmo significa que nos encontramos teoricamente apetrechados para desencravar a política do seu sentido vulgar e institucionalizado, alargando o seu âmbito à experiência ordinária de qualquer pessoa, inclusive aos jovens e às crianças. As virtualidades desta conceção de política,

ou, se preferirmos, do político - o político como uma categoria da experiência -, encontravam-se já nos escritos de Simmel (1999) ou de Dewey (2010). Porém, o político como experiência do mundo, o político a fazer-se e não somente constituído, o político "mobilizado pelos atores em situação (por exemplo, através do senso comum de justiça, de amor, mas também de poder, desigualdade, etc.) e o trabalho realizado por pessoas em uma posição para se ajustar a este mundo" (Corcuff, 1998), para lá do objetivo e do subjetivo, constitui um apanágio da sociologia pragmática francesa.

No capítulo II - «Arquiteturas sociogenéticas do envolvimento», podemos observar como, numa sociologia política dos envoltimentos e numa sociologia dos envoltimentos políticos, não somente o envolvimento deixa de ser uma "caixa negra" como o político ganha uma outra amplitude, permitindo acomodar no seu seio experiências subjetivadas e desejos de autonomia e de individuação expressiva. Como o sejam as experiências de harmonização com o real ou as experimentações de coletivos baseados nas coordenações e na ação direta (Denis, 1994; Denis *et al.*, 1994; Rozenblatt, 1994), portadoras de novas atualizações do laço social, para além da experiência do sistema representativo.

Apenas no final do terceiro capítulo apresentamos o nosso modelo de análise, o qual constitui, simultaneamente, uma proposta esquemática suficientemente flexível, plural e conveniente de abrigar toda a experiência ordinária do político. Na senda de Lipset (1960: 23-24), não se trata de eliminar a política, mas de a reformular, sob injunções éticas, morais, normativas e de performance, mas cujo significado não deixa de ser político. Ela retém e vai mais além das intuições essenciais de que o político não se subsume aos períodos eleitorais (Verba, 1978: 42), e de que se abre a todas as modalidades de participação, de diálogo e de interação pública (Sen, 2010. 431). Em suma, existem diferentes caminhos ou trajetórias de se "sentir fazer parte de" (Bellah, 1985).

Designámos de correspondências os capítulos que perfazem a primeira parte desta investigação, destinados a apresentar o percurso teórico-metodológico construído. A denominação atribuída pretende fazer jus ao processo de edificação da experiência política em torno de um sistema ordenado de equivalências. Estas constituem-se através das finalidades diferenciais das práticas e das qualidades da experiência reconhecidas nas mesmas. No final da primeira parte, e após nos termos libertado de uma conceção de socialização política demasiado restrita à experiência ordinária estudantil, estamos

aptos a conceber a escola como uma arena, um espaço de interação e de opinião, mas também de encaixe e de contraponto, onde os estudantes têm de aprender a lidar com as tonalidades normativas das diferentes situações escolares que fazem parte do seu quotidiano. Isto abrange igualmente o modelo de envolvimento de *philia*, o qual constitui um "regime inabitual de inter-afetividade situada, de alguma forma, *sob* as exigências da interação em público" (Breviglieri, 2012: 44).

Em terceiro lugar, deparamo-nos com o desafio metodológico de operacionalizar o modelo de análise junto dos estudantes do ensino secundário público português, o nosso público. A escolha deste nível de ensino retoma a velha ideia da génese da idade da razão a partir dos 14 anos. De forma a evitar os problemas metodológicos mais frequentes relacionados com as operações de descrição (Rosenberg, 1985), decidimos não empregar um inquérito por questionário tradicional, mas aplicar um instrumento inquirição e observação que desse conta da ação situada e através do qual se pudesse detetar o modo como os estudantes apreendem *normativamente* os envolvimento dos outros, isto é, quais as suas expectativas, no que se refere às condutas situadas. Optou-se por um inquérito por questionário por cenários em 3 escolas da Grande Lisboa, com ambientes socialmente contrastantes. Na seleção dos cenários, houve o cuidado de proceder à elaboração de narrativas do quotidiano escolar dos estudantes, que exprimissem tensões e dilemas associados a relações de subordinação e de cooperação, bem como de os mesmos serem representativos de desafios atuais concernentes à gestão de relações implicadas na proximidade, na responsabilidade e na diversidade. A metodologia adotada é objeto de explicitação no capítulo III.

Paralelamente à técnica dos cenários aplicou-se a técnica de entrevista semiestruturada, cuja análise serve de base à elaboração dos capítulos IV - «Gramáticas de socialização na escola» -, V - «Gramáticas de subjetivação» -, e VI - «Gramáticas de individuação» -, os quais compõem a segunda parte da investigação, denominada trajetórias. As três trajetórias correspondentes aos três capítulos seguem o mesmo esquema analítico, constitutivo da ordem do político: a qualificação dos laços gerada nas relações verticais (adulto-jovem) e nas relações horizontais (entre pares). A nossa atenção é concedida às práticas de socialização, de subjetivação e de individuação, enquanto processos de influenciação normativa da conduta. Aqui reside a grande diferença para a análise psicológica, focada na regulação dos comportamentos individuais. Se bem que na psicologia do desenvolvimento tenha recrudescido o

interesse pela definição e operacionalização do conceito de envolvimento (Christenson *et al.*, 2012), este permanece ainda fundamentalmente como uma expressão de base motivacional (Skinner & Pitzer, 2012), negligenciando as normatividades da ação situada, particularmente, os regimes de reconhecimento que governam as práticas. A dimensão normativa é de extrema importância se queremos reconhecer os processos de envolvimento como função e fator explicativo de uma tomada de decisão. Lord *et al.* (2001: 285), sugerem-nos que "níveis mais elevados de envolvimento e de complexidade serviço/produto estão associados a decisões de compra que implicam a influência informacional relativamente àquelas de envolvimento normativo", entendendo-se este último como processo de socialização - decisão influenciada pelas expectativas de conformação - e o primeiro como processo de individuação, menos dependente da força dos laços.

Na terceira e última parte, concentramo-nos, sobretudo, na análise dos resultados dos inquéritos por questionário por cenários. Os capítulos VII - «Gestão na proximidade» -, VIII - «Gestão na responsabilidade» -, e IX - «Gestão na diversidade» -, mostram-nos que, mais do que gerir a relação com os outros, trata-se de gerir os envolvimento (na proximidade, na responsabilidade, na diversidade). Também não é só da gestão da proximidade que o estudo trata, mas da gestão na proximidade, uma vez que esta também se repercute no ambiente que nós propusemos como passível de ser gerido. O mesmo para a responsabilidade e a diversidade. Estes cenários, os quais colocam à prova os estudantes em situações marcadamente orientadas para ações na subjetivação (proximidade), individuação (responsabilidade) e socialização (diversidade), foram elaborados de modo a abordarem temas atuais dilemáticos como as relações de amizade (*philia*), a relação com os professores, o plágio, a liberdade de escrever opiniões numa rede social da Internet, ou ainda os desafios do cosmopolitismo e da interculturalidade.

O último capítulo - «Síntese dos regimes de envolvimento nos cenários» -, apresenta-nos uma perspetiva mais completa e cruzada dos resultados obtidos a partir da análise estatística exploratória, fornecendo-nos uma visão de conjunto sobre as trajetórias e arranjos possíveis nas situações, bem como as relações de associação mais fortes e mais fracas entre os mesmos, aqui transformados em variáveis. Esperemos que o percurso assim desenhado possa contribuir efetivamente para demonstrar a consistência de uma sociologia centrada nos envolvimento. Esta permitiria descentrar

um pouco o protagonismo que o conceito de classe social desde cedo assumiu na sociologia. Os diferentes estilos de envolvimento mobilizados pelos atores e as tonalidades normativas das situações originam efeitos de opressão, de encaixe e ajustamento, não redutíveis aos efeitos de desigualdade de classe. O mesmo é dizer que o potencial risco funcional de envolvimento sociopolítico dos estudantes não coincide objetivamente com o risco socioeconómico afeto à classe social. Deste modo, encontrar-nos-emos melhor equipados para compreender e lidar com os problemas específicos que dizem respeito aos estudantes, sem ser necessário circunscrevermo-nos, como fazem alguns investigadores referenciais na sociologia portuguesa e europeia, como Costa *et al.* (1990: 194), aqui referindo-se aos estudantes do ensino superior: "Quando se pretende caracterizar os estudantes do ensino superior em termos de um conjunto de propriedades relacionais e intrínsecas que os situam no espaço das relações sociais, é à análise de classes que se recorre".

**PARTE I**

**CORRESPONDÊNCIAS**

## SOCIALIZAÇÃO E ENVOLVIMENTO

### 1. A situação como uma ferramenta analítica de prospeção

#### *Socialização política como redundância*

A afinidade produzida pelas diferentes aceções do verbo «redundar» constitui, em nosso entender, uma pertinente analogia capaz de traduzir na prática a configuração de sentido desvelada pelo conceito de «socialização política». Numa primeira aceção<sup>1</sup>, a socialização política remete-nos para a significação do verbo reiterar. Por um lado, a socialização política constitui-se como um complexo de socializações secundárias (Berger & Luckman, 1999); um conjunto de socializações renovadas que se justapõem à socialização doméstica e cuja intensificação tem início com a socialização escolar (Resende, 2010a). Por outro lado, tanto a socialização como a política nos remetem para uma problemática associada ao mesmo eixo semântico: a problemática das normatividades e dos valores em torno do eixo coerção-liberdade. Será esta última significação aquela que constituirá o centro da nossa análise e de que nos iremos ocupar neste capítulo. Com efeito, o dealbar da sociologia moderna coincide com a revelação do enunciado hiper-realista durkheimiano que nos diz: “Conformar-se a uma ordem das coisas, porque temos a certeza de que é assim que deve ser, não é sofrer uma limitação, é querer essa ordem livremente, é aquiescer com conhecimento de causa” (Durkheim, 2012: 118).<sup>2</sup> Neste sentido, muito do desenvolvimento ulterior da sociologia e das reações que ela suscita nos intelectuais fundamenta-se na tentativa de reafirmar ou de contestar este enunciado, mormente num plano de controvérsia articulado à volta do conceito de dominação.

Numa segunda aceção, o verbo redundar tem o significado de «excesso», «numeroso», «transbordante», o que nos envia diretamente para os processos de socialização política propriamente ditos: os processos de transformação e de passagem, ou seja, de qualificação (Resende, 2010a), que o sujeito tem de experimentar para se poder tornar num ser preparado para a vida social e política que o engloba. Trata-se de um conjunto de operações de transbordo visando no sujeito que ele se possa exceder,

---

<sup>1</sup> Consulte-se o *Dicionário da Língua Portuguesa*, de 2006, da Porto Editora.

<sup>2</sup> Todas as traduções são da responsabilidade do autor do texto.

fazendo entrar o ser individual na barca da realidade do múltiplo, por excelência, a realidade do político. A delicadeza destes processos objetiva-se com a contenção do sujeito nos seus comportamentos, para que ele não transborde de modo impróprio e, simultaneamente, no seu engrandecimento<sup>3</sup>, humanizando-o (Arendt, 2005; Durkheim, 2012); transformando-o num ser multifacetado, mais adaptado à vida social e capaz de agir moral e politicamente. Dito de outro modo e no âmbito de um entendimento pragmatista: “o processo através do qual os sujeitos humanos alargam as suas perspetivas gerais” (Fernandes, 2008: 171, citando Dewey em «*The evolution of American pragmatism*»).

Numa terceira aceção, temos o significado de «resultar em», «dar origem», «converter-se em», como consequência lógica e prática da segunda aceção. Estamos no domínio dos resultados da socialização política: o ser social que a sociedade, isto é, o Estado enquanto configuração política da sociedade, pretende fabricar. Deparamo-nos novamente aqui com a problemática da liberdade. Se, por um lado, o Estado pode decidir cingir-se à tentação de resumir este problema às simples operações de diagnóstico projetivo das necessidades sociais e à implementação dos programas de socialização, com o seu consequente monitoramento e medição, por outro lado, este modo de atuar pode originar resistências e forte contestação coletiva, pois “o indivíduo nem sempre aceita passivamente a resposta da sociedade à questão, “Quem sou eu?” com todas as implicações para a presente e futura conduta” (Hughes, 1993: 228). Trata-se, pois, de encontrar os mecanismos mais equilibrados e aceitáveis de coordenação de vontades: a vontade da sociedade e a vontade do indivíduo.

### *Concomitância das formas de socialização*

Para Durkheim (2001), as propriedades do fato social não se limitam à sua generalidade (ser comum aos indivíduos) e objetividade (supra-individualidade), mas relevam igualmente da obrigatoriedade. Os fatos sociais são coercivos, requerendo a obediência dos indivíduos. Se, por um lado, Durkheim (2007) concebe a sociedade

---

<sup>3</sup> A interpretação conceitual da obra durkheimiana no seu todo, autoriza Bruno Karsenti (2006 : 6) a afirmar: "Em suma, em oposição à aceção corrente, a pessoa é o que, no indivíduo, não vem apenas dele, mas o configura como um ser em relação, e permite que estas relações se atualizem numa forma determinada. Estritamente falando - e juntando o sentido da palavra quando ela é usada sem artigo - é o que há de mais anónimo nele, o que, embora aderindo ao que ele é, lhe resiste ainda. No próprio indivíduo, é o que excede a sua própria individualidade".

como um corpo cristalizado, objetivando-a num sistema de funções, por outro lado, o mesmo não se cansa de a evocar como um corpo vivo que necessita de ser animado – “a alma coletiva”<sup>4</sup>. Esta aparente aporia resulta, sobretudo, do esquema intelectual subjacente ao seu quadro de preocupações – a subordinação do individual ao coletivo<sup>5</sup> -, mas também do artifício de argumentação por ele seguido, pois, como o próprio refere: “o antagonismo entre indivíduo e sociedade não corresponde a nada nos fatos” (Durkheim, 2007: 59).

Contudo, a emergência da corrente interacionista procura resistir a esta imagem absolutista da sociedade, propondo uma “ideia relativista que consiste, contra a eminência das formas petrificadas, substancialistas, da sociedade, que são, por exemplo o Estado, a família ou as Igrejas, em demarcar o interesse pelas formas de socialização mais lábeis, essencialmente mutantes” (Deroche-Gurcel, 1999: 17). Esta posição, adotada por Georg Simmel, contemporâneo de Durkheim, nos seus estudos sobre as formas de socialização, adquire um contorno de autêntico manifesto de defesa da pluralidade de formas de socialização e, particularmente, das suas formas mais efémeras, de menor alcance ou menos visíveis.

Se Durkheim ignora as ações recíprocas e as aproximações que se vão fazendo entre indivíduos em benefício de uma visão conservadora (política) da sociedade, Simmel contrapõe-se-lhe com o seu método fenomenológico de demonstração do carácter indeterminado e incompleto da socialização, incidindo o seu foco nas margens sociais onde se encontram a categoria dos excluídos e tornando visíveis as reservas morais vividas pelos indivíduos. Estas “margens” do social constituem *topos* de ações recíprocas relativamente imunes ou em contraponto às convenções sociais legitimadas e caracterizam-se essencialmente pelo estigma, mas também pela demonstração prática de liberdade que as mesmas patenteiam a respeito dos ideais normativos prevalecentes. Dado o menosprezo frequentemente atribuído a estas práticas, não surpreende que

---

<sup>4</sup> Giddens (1998: 116) refere que “se seguirmos ao longo das fases que caracterizaram a sua carreira intelectual, parece ter desenvolvido um ponto de vista essencialmente “materialista”, tendo evoluído posteriormente para uma perspetiva diretamente oposta à que adotara inicialmente”, mormente para uma posição “idealista”, em *As formas elementares da vida religiosa*.

<sup>5</sup> “Na verdade, o argumento da teoria estrutural de Durkheim refere-se à heterogeneidade das regras e às restrições morais que fazem crescer a individuação, enquanto ele lutava em seu argumento em termos de uma teoria da socialização, recolocando os limites morais para os espaços livres que entretanto emergem, para os subtrair à transformação individual por uma regulamentação coletivista” (Muller, 2012: 12).

Simmel tenha hesitado bastante em elevá-las a um estatuto de dignidade heurística na ciência sociológica da sua época.<sup>6</sup>

Do mesmo modo que Durkheim se concentra nos costumes, ritos, crenças e papéis sociais pré-existentes e que se impõem ao indivíduo, Simmel interessa-se pelas figuras do estrangeiro, do inimigo, do criminoso ou do pobre. O sociólogo alemão postula uma sociedade inacabada, uma sociedade “*en vias de se fazer*”. A socialização simmeliana ocorre em toda a interação; a socialização traduz os momentos de uma sociedade a fazer-se, o que não significa necessariamente coerção. Os esquemas de inteligibilidade simmelianos – as formas sociais - não se confundem com os fatos de realidade e as propriedades das coisas, mas retém a sua operatividade na procura de uma descrição positiva do que fazem realmente os atores. Não se trata de reproduzir o real, mas de o reconstituir, elaborando neste processo as categorias que nos podem dar um sentido das suas práticas.

O modo como Simmel desenvolve o seu conceito de socialização é notavelmente diferente do conceito durkheimiano, pois, partindo do indivíduo, ao invés da sociedade, o sociólogo alemão procura mostrá-lo como um complexo enumerável de qualificativos sociais consoante os contextos de pertinência onde ele se insere: um indivíduo pode ser pai, médico, português, etc. Reside aqui o seu primeiro *a priori* da socialização: “Nós somos todos apenas fragmentos, não somente do Homem na sua generalidade, mas também de nós mesmos” (Simmel, 1999: 69). Não somente o julgamento do outro se constitui além da nossa individualidade, generalizando-nos em qualidades típicas, como também a nossa individualidade não se reflete na transparência de nós próprios. Somos uma síntese de diversos elementos que nos constituem e que nos são atribuídos e, não obstante, permanecemos irredutíveis a essa mesma síntese, na medida em que somos capazes, ou pelo menos temos a possibilidade, de subjetivamente estabelecermos e exprimirmos uma reserva e uma distância relativamente a cada um desses qualificativos que são objeto de juízo. Por conseguinte, “a maneira de um indivíduo ser socializado é determinada ou codeterminada pela maneira de não ser socializado” (*Ibidem*: 70).

---

<sup>6</sup> “Enquanto em 1890 ele não se sentia autorizado a considerar as ações recíprocas passageiras experimentados por um pequeno número de indivíduos, como relevando do campo propriamente social, e que o critério da duração sirva para as excluir, a descoberta da abstração da forma, que difere do conteúdo da socialização, restitui a estas ações recíprocas minimais o direito de se representarem autenticamente como constelações sociais: não são mais os atores nem a duração do seu relacionamento que servem como um marcador do social, mas é a forma de socialização configurada por eles, independentemente dos seus motivos e dos interesses materiais, que suscita a interação” (Deroche-Gurcel, 1999: 23).

Na verdade, possuímos a liberdade de, em certas ocasiões, em resultado das nossas deslocações entre contextos, poder manipular as nossas identidades, consciente ou inconscientemente, contestando-as ou sujeitando-nos a elas numa atitude de ambivalência. Noutros termos, podemos pertencer a determinados círculos sociais, onde ocupamos posições diferenciadas em cada um deles, sem nos integrarmos (envolvermos) *plenamente* neles<sup>7</sup>. Em suma, estamos simultaneamente fora e dentro das diversas ordens de grandeza que constituem a sociedade, em virtude da própria pluralidade das mediações sociais e da nossa atitude de engajamento nas mesmas<sup>8</sup>.

A originalidade da analogia que Simmel nos apresenta da relação entre dois partidos constitui uma outra imagem política da socialização. Na verdade, o modelo que Simmel nos propõe possibilita definir de só um golpe tanto as condições objetivas como as subjetivas de liberdade. Objetivas, na medida em que a pluralidade de competências que o indivíduo é chamado a desempenhar numa sociedade de diferenciação funcional possibilita a fuga à tirania. O modelo da relação senhor-escravo serve a Simmel de tipo ideal de dominação tirânica. Mas, quando o escravo está na presença de dois senhores, os conflitos, os dilemas e as ambivalências emergem, constituindo elas próprias as margens de liberdade tornadas possíveis pela mudança da configuração da relação de dominação. As condições objetivas da liberdade assim enquadradas requerem novas soluções e dispositivos de coordenação na relação entre o modo de vida do escravo e a sua posição de servir dois senhores.

Esta perspectiva faz eco do conceito de interdependência de Norbert Elias (2005). De resto, devemos a este autor, na esteira de Simmel, a demonstração de que o processo de individualização em curso na modernidade ocidental teve o efeito de criar no mundo psíquico uma certa distância e capacidade de reserva face ao mundo exterior objetivo. Em Elias, foi justamente com o processo civilizacional que a liberdade subjetiva pôde

---

<sup>7</sup> "Durkheim concordou com a existência de vários graus de vinculação às normas morais, porém, na sua análise teórica acerca da natureza da obrigação moral não houve lugar para essa questão. Também não existia qualquer reconhecimento da "interpretação" diferencial das normas morais". (Giddens, 1998: 115-16)

<sup>8</sup> "Além disso, o fato de as sociedades serem criadas a partir de seres que estão, à vez, dentro e fora delas constitui uma das formações sociológicas mais importantes: o fato de que pode realmente existir entre uma sociedade e os indivíduos que a compõem uma relação semelhante à que existe entre dois partidos, e mesmo que possa ser sempre o caso, de maneira mais ou menos latente. A sociedade produz talvez assim o desenvolvimento mais consciente, pelo menos o mais universal, de uma forma básica de vida: a alma individual nunca pode estar dentro de uma relação se não estiver ao mesmo tempo fora dela; ela não faz parte integrante de uma ordem sem estar simultaneamente de frente para ela". (Simmel, 1999: 72)

florescer apoiada na internalização dos comportamentos de pudor e de reserva face aos outros (Elias, 1993: 46).

Trata-se de uma consequência maior do longo processo de emancipação do indivíduo. Primeiro, a emancipação do meio natural que o oprimia, depois também, do meio social opressor. Isto não significa que o indivíduo deixe de ser um organismo natural ou um sujeito social, mas que a sua *relativa* independência face aos meios natural e social que o englobam, são correlatos de uma intensa luta pela libertação da opressão<sup>9</sup>. Esta possibilidade de distanciação do meio não nos deve fazer esquecer, porém, a influência que o mesmo exerce em nós. Ao invés, ela deve ser interpretada como o resultado de um trabalho de emancipação do meio no próprio meio, trabalho esse nunca completo e sempre em vias de realização.

No triângulo formado pela natureza, a pluralidade dos contextos sociais de participação e a subjetividade do eu, tece-se uma matriz de envoltórios, cujas múltiplas imbricações e rumos praticáveis de ação potenciam simultaneamente uma rede de inúmeras dependências, mas também de outras tantas “libertações”, outras tantas capacidades<sup>10</sup> de distanciação e de oposição<sup>11</sup>. Nesta geometria variável de distanciamentos articula-se o problema da liberdade, o qual implica uma abordagem

---

<sup>9</sup> “Por um lado nós sabemos que fazemos parte da natureza, que nós somos um dos seus produtos, colocados ao lado de todos os outros como um igual entre os iguais (...) E, no entanto, a alma tem o sentimento de um ser-para-si, independente de todas estas imbricações e implicações que designamos pelo conceito de liberdade, logicamente tão incerto, que opõe a todo este processo, no qual somos um elemento, uma contrapartida e um desafio que culmina nessa afirmação radical: a natureza não é outra coisa senão uma representação nas almas dos homens. Mas, mesmo que a natureza não seja outra coisa que representação, apesar de todas as suas leis próprias incontestáveis e a sua dura realidade, ela não permanece menos compreendida no eu [*moi*]; por outro lado, este eu [*moi*], pese embora a sua liberdade e o seu ser-para-si, a sua oposição à simples natureza, é, todavia, um membro dela. É justamente o caráter englobante da natureza, que engloba também este ser independente dela, por vezes hostil, um ser que lhe é exterior (...) Ora, esta fórmula não se aplica menos à relação entre os indivíduos e os diversos círculos sociais, ou, se os resumirmos no conceito ou o sentimento de ser socializado, à simples relação entre os indivíduos” (Simmel, 1999: 74).

<sup>10</sup> O substantivo «capacidade» revela dois sentidos antagónicos, no que diz respeito ao nosso objeto de análise, isto é, a socialização. Numa primeira aceção, diríamos próxima da perspectiva durkheimiana, capacidade é entendida como «espaço interior de um corpo vazio que pode ser ocupado; volume interior», segundo o *Dicionário da língua portuguesa* (Porto Editora, 2006). Na aceção que dá sentido ao uso que fazemos do vocábulo, capacidade refere-se à possibilidade de fazer algo (Porto Editora, 2006).

<sup>11</sup> Segundo Simmel, no âmbito da sua socialização do conflito, a atitude de oposição a uma norma contém em si mesma um efeito libertador. Assim: “E isto não é somente porque está estabelecido que a opressão torna-se geralmente mais forte quando a suportamos tranquilamente e sem protestar; a oposição, ao contrário, dá-nos uma satisfação interior, uma diversão, um alívio – como noutras circunstâncias psicológicas a humildade e a paciência. Opor-nos dá-nos o sentimento de não ser totalmente esmagados nesta relação, tal permite a nossa força de se afirmar conscientemente, conferindo assim uma vida e uma reciprocidade nas situações nas quais seríamos eliminados a todo o preço sem esse corretivo” (Simmel, 1999: 269).

relacional e não apenas um antagonismo de entidades estruturais, como nos convidava a crer a arquitetura concetual durkheimiana.

*O conceito de socialização à prova das sociologias*

Os ensinamentos legados por Durkheim e por Simmel permitem-nos ter uma visão mais alargada do fenómeno da socialização, bem como da problemática política que a mesma encerra: a articulação entre as ideias de obrigação, de conformismo e de liberdade. No entanto, a delimitação da região de significado onde opera o conceito de socialização desloca-se consideravelmente de acordo com a perspetiva sociológica utilizada, seja ela uma abordagem normativo-funcionalista (Durkheim) ou, por contraste, uma abordagem interacionista (Simmel).

Na primeira perspetiva – perspetiva causal -, a socialização acontece porque o indivíduo é compelido a aceitar as normas e convenções estabelecidas e legitimadas coletivamente, entendidas estas como o *substrato* do social; na segunda – perspetiva consequencialista -, o indivíduo encontra-se imerso numa miríade de cadeias de ações recíprocas, por mediação das quais, progressiva e desigualmente, vão ocorrendo múltiplas socializações.

Na perspetiva normativo-funcionalista, a sociedade é sistema - uma entidade e uma substância exterior que “pesa” sobre os indivíduos - e a socialização traduz tanto a sua presença inexorável como a sua ação sobre estes; ao passo que, na perspetiva interacionista, a sociedade global constitui-se numa rede de meios sociais concorrentes e/ou complementares que englobam diferencialmente o indivíduo, pelo que a sociedade se confunde e se combina com os próprios meios (contextos) de socialização. Comum a estas duas interpretações do indivíduo e da sociedade encontra-se a ideia de socialização como um instrumento, uma ferramenta social de aproximação dos indivíduos. Esta aproximação revela-se na aprendizagem e no desenvolvimento de competências sociais nos indivíduos, objetivadas em condutas padronizadas ou habituais, de modo a estes se poderem orientar *normalmente* na vida social, pública e/ou privada.

As “novas sociologias” (Corcuff, 2001) construtivistas tendem a não negligenciar e, na maioria dos casos, mesmo a privilegiar a perspetiva interacionista dos

feitos das ações recíprocas serem projetados em “mundos vividos”<sup>12</sup>. Os “mundos” são configurações que, por mediações recursivas, simultaneamente constroem e habilitam os indivíduos nas suas ações atuais e futuras. Mais recentemente, inserido nesta corrente construtivista e num esforço de dotar novamente o conceito de socialização de uma inteligibilidade operatória apropriada às transformações complexas que se têm vindo a verificar, nos últimos trinta anos, no domínio do trabalho e das profissões, Claude Dubar (1992) faz uma elegante síntese dos alinhamentos das diferentes sensibilidades sociológicas segundo a conceção que as mesmas fazem do conceito. Dubar menciona duas grandes tradições sociológicas: uma que privilegia o eixo espacial (formas sociais – o meio - configurações); e outra que privilegia, por sua vez, o eixo temporal (biográfico - trajetórias). A primeira remonta aos contributos de Simmel e Weber, prolonga-se pelos trabalhos dos interacionistas e dos etnometodólogos americanos (ao longo do século XX) e culmina com a recente aparição em cena da sociologia pragmática francesa (em meados dos anos 80 do século passado). A segunda inicia-se com os trabalhos de Durkheim, enriquece-se com os contributos dos normativistas e funcionalistas (nomeadamente Talcott Parsons) e desemboca no construtivismo estruturalista de Pierre Bourdieu.

Numa tentativa de compatibilização destas duas tradições, Dubar avança com a formulação da explicação teórica da “dupla transação”. Para este sociólogo, a socialização nas profissões consiste, do ponto de vista dos indivíduos, na construção de uma identidade social e profissional através do jogo das transações biográficas e relacionais (Dubar, 1992: 523). Esta proposta reconhece os contributos das duas tradições maiores e situa o domínio dos estudos da socialização entre a dimensão vertical do eixo indivíduo-sociedade, valorizada pela tradição biográfica e objetivista da perspetiva causal, e a dimensão horizontal do mesmo eixo, convocada pela tradição relacional da perspetiva consequencialista. Talvez daqui possamos assistir à emergência de uma terceira via, de uma perspetiva que contribua para representar adequadamente o plano oblíquo das possibilidades de concetualização do eixo indivíduo-sociedade,

---

<sup>12</sup> A exceção é representada pelo conjunto da obra de Pierre Bourdieu que, apesar de ter contribuído para o desenvolvimento da “galáxia construtivista”, continuou “porém a submetê-la a um dispositivo constrangedor em benefício das estruturas objetivas da realidade” (Corcuff, 2001: 50). Este sociólogo propõe uma reformulação do conceito de socialização substituindo-o funcionalmente pelo conceito de *habitus*, o qual opera o ajustamento antecipado das esperanças subjetivas individuais às probabilidades objetivas de sucesso da ação. Todavia, o efeito de realidade destas é superior, em Bourdieu, àquelas, frequentemente denunciadas como “ilusões subjetivas”. No limite assistimos à reprodução social do sistema objetivo sob o modo de dominação das estruturas.

enquanto resultado das “transações” (influências recíprocas) geradas pela combinação diferencial das forças atuantes nas dimensões vertical e horizontal.

*Entre as ideias de obrigação e de liberdade: os compromissos*

Enveredar por uma perspectiva “transacional” da socialização implica partirmos do meio de socialização como ponto de vista pertinente e já não do indivíduo ou da sociedade. Explorar as possibilidades dos cursos de ação dos indivíduos e as ações efetivamente realizadas por eles depende do modo como o meio se dá a perceber e é percebido por aqueles. Desta forma, o meio interpõe-se como um pivô de mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ao inquirir sobre o modo específico como as ações recíprocas dos indivíduos organizam as potencialidades do meio poderemos determinar os diferentes graus de influência que a socialização vertical ou a socialização horizontal exercem na conduta daqueles.

O meio é socialmente organizado pelos agentes no desenrolar das suas atividades, as quais subsistem por referência a uma finalidade específica. Estas atividades requerem toda uma panóplia de recursos que são convocados para a economia das práticas necessárias à sua prossecução: pessoas, espaços, tempos, equipamentos, objetos, normas. Podemos então dizer que o meio organiza-se em situações. A situação configura-se pela espacialização e temporalização do meio<sup>13</sup>. A situação é uma intermediação entre o sujeito e o mundo, um quadro de interação colocado em comum e que possui um sentido<sup>14</sup>. O fato de a situação possuir um sentido para os atores não significa que ela seja percebida em si mesma. Não é a situação que é percebida; a situação constitui uma acumulação de sinais, um terreno, o qual só por si não é polarizado, mas implica uma avaliação dos sujeitos. Pelo contrário, o mundo é que é percebido e polarizado de modo a que a situação tenha sentido. Os atores avaliam numa situação específica os benefícios nela envolvidos, os prós e os contras das ações possíveis e decidem atendendo às suas formas habituais de proceder, à conjuntura, às possíveis reações dos outros atores que direta ou indiretamente estarão afetados ou

---

<sup>13</sup> “(...) o ambiente é o conjunto daquilo que rodeia um agente e com o qual ele está em relação ; a situação é a configuração de sentido temporário que organiza a experiência do agente e que lhe permite orientar-se na sua atividade. Uma situação compreende portanto uma hierarquização da pertinência dos elementos do ambiente em função do ponto de vista pragmático que um agente adota” (Clot-Goudard & Tillous, 2008: 112).

<sup>14</sup> Este entendimento situa-se próximo da perspectiva dos quadros de interação de Goffman (1991).

relacionados com a decisão, mas também por questões de ordem afetiva ou de ordem de justiça, podendo até considerar que a sua decisão não é a mais justa, mas é a mais prática e conveniente naquele momento. Poderão inclusive adiar essa decisão ou rechaçá-la para outros atores. São este ou aquele sentido de justiça, este ou aquele envolvimento afetivo ou ainda o interesse que possam ter na decisão que nos mostram a sua relação com o mundo. E são também estes elementos, ao importar na decisão, que se constituem como referenciais governadores da ação. São, portanto, *regimes* que orientam o nosso envolvimento nas situações.

A importância da situação para a análise da socialização política não é, pois, a de nos mostrar qual é a relação que os atores estabelecem com a situação propriamente dita, mas, ao invés, enquanto recurso metodológico, de nos mostrar as regras da experiência que guiam o envolvimento contextual dos atores. Estas regras não dizem apenas respeito à conduta objetivada nas formas de interação, tal como antevisto por Simmel (1999), mas também têm em conta outras tonalidades normativas emprestadas pelos regimes de envolvimento mobilizados na interação. Estes têm o efeito de nos mostrar a padronização contextual das interações, isto é, tornar o senso comum patente. Deste ponto de vista, "o conceito de *frame* é, em certa medida, mais abrangente do que o de sociação, pois, além da interação, diz respeito à dimensão cognitiva (e poderíamos até dizer afetiva) dos indivíduos" (Sanchis, 2011: 869). Segundo Sanchis (*Ibidem*), "a análise dos quadros seria o plano em que a "natureza" da situação e o conteúdo da interação são articulados".

O recurso aos conceitos de situação ou de quadro detém o mérito de colocar a nu a existência de uma possibilidade de envolvimento e de significações envolvidas, bem como o trabalho de encaixe efetuado pelos atores nas interações e nas situações. Os atores poderão medir o governo da sua conduta pelo governo padronizado pelas situações. É assim que poderemos compreender melhor a seguinte afirmação de Erving Goffman (2010: 71-72): "Todos os desvios que foram considerados negam de alguma forma a dominação do indivíduo pela ocasião social na qual ele se encontra engajado". Também Weber, segundo Gabriel Cohn (2003: 130), entende que "a constituição e sobretudo a persistência de uma situação são, contudo, problemáticas, porque ocorrem num contexto, em princípio, aberto, e são portanto possíveis".

Esta recusa da submissão do indivíduo à situação justifica-se com o recurso a dois enunciados argumentativos, nem sempre coincidentes, mas, de qualquer forma,

complementares: o primeiro, apoiando-se numa perspectiva liberal da sociedade; o segundo, na pluralidade dos bens em jogo na situação. Tanto Goffman como Weber ou Simmel situam-se numa posição política liberal que pretende afirmar a liberdade do indivíduo de não se engajar totalmente na situação, manifestando as suas reservas ou apenas engajando-se parcialmente nela. Como vimos atrás, esta conceção liberal desafia a conceção durkheimiana, a qual, seguindo uma tradição republicana inaugurada pelo advogado e político romano Marco Túlio Cícero (1913), tende a associar inextricavelmente o carácter obrigatório da situação à ideia de envolvimento completo na mesma<sup>15</sup>. Este fá-lo com o recurso ao termo de «conveniência»<sup>16</sup>, que, na verdade, é um substituto funcional de «reconhecimento» ou de «envolvimento»<sup>17</sup>. O termo designa a pressuposição não epistémica de um sujeito “lançado” no mundo, anterior à moralidade ou à justiça. Simplesmente pelo fato de existir e de estar situado no mundo o sujeito contrai obrigações para com a situação, a qual se reveste de uma anterioridade social. É neste sentido que a conveniência é incidental. O mesmo é dizer que estas obrigações não se podem considerar como coercitivas, pois este carácter advém posteriormente com a socialização moral e política do sujeito, o qual deverá estar preparado para “servir” as exigências que uma situação solicita, mormente o que o Estado dele reclama. Ao sujeito exige-se-lhe que generalize o seu juízo para poder agir de uma forma moralmente correta, sendo que “este mérito pertence, pois, à época e não ao indivíduo”<sup>18</sup>.

Na perspectiva liberal, o sujeito é um ser independente, sem laços que não sejam os eleitos por si próprio, como refere Marta Nunes da Costa (2011): "de um ponto de

---

<sup>15</sup> A tradição republicana articula as ideias de obrigação e de liberdade, sob a tónica da obrigação, por intermédio das noções de conveniência e de virtude. Tal como em Durkheim, que não separa o justo do bom ou do verdadeiro (Karsenti, 2006: 77), Cícero reúne na sua argumentação a conveniência da ação na situação à ação moralmente correta, isto é, a ação justa: "Quando eles argumentaram também que o que é altamente vantajoso pode vir a ser moralmente correto, eles deveriam, em vez de dizer que "pode vir a ser", que na verdade é moralmente correto. Pois nada pode ser vantajoso que não seja, ao mesmo tempo, moralmente certo, nem pode uma coisa ser moralmente correta só porque é conveniente, mas é conveniente porque é moralmente correta" (Cícero, 1913, Livro III, XXX, 110).

<sup>16</sup> “Pois todos nós procuramos saber o que é para nós conveniente; estamos irresistivelmente atraídos para ele, e não pode ser de outra forma (...) Mas, porque não podemos descobri-lo em qualquer lugar exceto na boa conduta, no decoro e na retidão moral, olhamos para estes três pelo mesmo motivo de que eles são os primeiros e os mais altos objetos de esforço, enquanto o que nós denominamos por conveniência não reside tanto como um ornamento para a nossa dignidade como um incidente necessário para viver”. (Cícero, 1913, Livro III, XXVII, 101)

<sup>17</sup> “Em todos os casos, convém afirmar que a atitude de reconhecimento que está aqui em questão constitui uma forma totalmente elementar de intersubjetividade que não inclui ainda a percepção de um valor determinado à outra pessoa. O que Cavell descreve como sendo o *‘acknowledgement’*, Heidegger como o «cuidado» ou ainda como a «solicitude» e Dewey como o «envolvimento» situam-se aquém do limiar a partir do qual o reconhecimento recíproco implica a aceitação das propriedades específicas do parceiro que se tem em face de si” (Honneth, 2007: 69-70).

<sup>18</sup> Cícero, 1913, Livro III, XXXI, 111.

vista liberal democrático a subsunção do indivíduo sob a categoria universal de “cultura” ou “identidade” é ilegítima” (Costa, 2011: 202). Deste modo, seria ilegítimo o Estado ou o grupo de pertença preconizarem uma socialização moral por referência a certas virtudes desejadas nos indivíduos. As perspectivas de Simmel (1999) e Goffman (2010) concorrem para esta visão mais centrada no indivíduo do que no coletivo, contrariamente a Durkheim. E, precisamente, por via desta abordagem metodológica, aqueles autores estão mais habilitados a poder dar conta de outros envolvimento que não passam pela conformação ao coletivo<sup>19</sup>. O indivíduo tem a capacidade de livremente, conscientemente ou não, não se engajar numa situação. Efetivamente, quando a realidade de não engajamento do indivíduo nas situações é por demais evidente, levantam-se inevitavelmente as vozes políticas e morais de um apelo às virtudes de cidadania e ao chamamento à responsabilidade.

Desta nossa descrição do conceito de situação resulta de que a mesma pode ser socialmente definida pelos «processos de valoração» (Dewey, 2011) que lhe dão uma coloração normativa. Estes processos constituem-se pelas atividades práticas que a organizam e, por inerência, pelos valores, os interesses ou os sentidos de justiça que estão acoplados a estas atividades. Parafraseando Simmel, estes valores, interesses e sentidos de justiça constituem um «terceiro»: as mediações do social. No entanto, face à crescente heterogeneidade destes processos de valoração e às concepções que o indivíduo detém sobre si mesmo e sobre as suas capacidades, e face ainda às «propriedades situacionais» (Goffman, 2010) da situação colocadas em relevo na interação, o engajamento na situação afigura-se-nos como algo nem sempre dado, linear ou “natural”.

A abordagem da socialização moral e política iniciada por Cícero e posteriormente desenvolvida por Durkheim, Simmel, Weber, Dewey e pelos interacionistas, apesar das suas diferenças de tom e irreconciliáveis pressupostos objetivados em tradições políticas concorrentes, é eminentemente pragmática, no sentido em que ela faz depender das regras da experiência dos atores a chave para a

---

<sup>19</sup> "A dificuldade em determinar a relação entre moral social e moral individual provém em última análise, do viés unilateralmente sociológico de Durkheim, que consiste a pensar a moral como a personalidade individual a partir da perspectiva da sociedade. Ela também mostra a natureza muito básica da sua teoria da personalidade, pois se Durkheim descreve bem a dualidade da natureza humana no seu campo de forças, falta a perspectiva de uma meta-instância capaz de integrar no seio do indivíduo as forças divergentes do organismo e da personalidade de modo a permitir uma conduta de vida razoável. Seu sistema carece de um teorema da identidade como "identidade para si" de Goffman, que permite acordar a identidade pessoal e identidade social". (Muller, 2013: 12)

orientação das suas condutas. Para além disto, e na continuação desta abordagem, a súpula dos contributos legados por estes autores para a problemática analítica que aqui encetámos, fazem requerer do investigador uma ação de prospetar nas situações as diferentes modalidades de engajamentos que os agentes mobilizam. Por outras palavras: de que modo vão os agentes perfazendo e compondo os diferentes compromissos em jogo consoante as situações?

Este inquérito deverá privilegiar tanto as propriedades situacionais da ação situada - perspectiva interacionista – como os processos de valoração mais ou menos generalizados e relativamente estabilizados – gramáticas - que servem de referência aos agentes para a definição da situação – perspectiva da sociologia pragmática (Boltanski & Thévenot, 1991; Thévenot, 2006).

## **2. Os modelos pragmático-constitutivos da ação**

### *A perspectiva pragmático-normativa e a gramaticalização da ação*

A nossa afirmação relativa ao carácter pragmático que vislumbramos no seio de sociologias tão opostas entre si como, por um lado, a perspectiva causal durkheimiana, e por outro, a perspectiva consequencialista de Simmel, Dewey e Goffman, entre outros, poderá mais facilmente ser compreendida se nos situarmos no domínio de uma ciência da ação e nos detivermos nos usos do conceito de regra, comum a todos estes autores. Ora, a socialização política e moral apenas adquire plenamente o seu sentido no âmbito deste domínio enquanto dimensão normativa onde operam os princípios de ação e regras de conduta socialmente aceites. Por isso mesmo Durkheim (2012: 44) define a moral como um “sistema de regras de ação que pré-determinam a conduta. Elas dizem como é preciso agir nos diversos casos, ou seja, obedecer”. Obediência consentida por um sistema de comandos (obrigações) (*Ibidem*: 50) que fixam a conduta, como o sejam o direito e os costumes (*Ibidem*: 46). Estas instâncias ou “sistemas de moral” enunciativas de regras são independentes da nossa vontade: “Ela nos domina muito mais do que se exprime através de nós” (*Ibidem*: 48).

As regras são, portanto, uma autoridade incontestável e “ascendente que exerce sobre nós todo o poder moral que nós reconhecemos como superior a nós”. É, com efeito, através do espírito de disciplina que aprendemos a agir corretamente nas

situações, caracterizando-se a disciplina pelo hábito, isto é, por uma atividade regular. Neste sentido, a educação para o individualismo moral durkheimiana concebe o indivíduo a socializar como um ser agenciado pelas regras corretas de conduta, fundamentalmente passivo: “Nós somos mais agenciados do que agentes” (*Ibidem*: 112).

Esta forma de conceber a educação moral assemelha-se, em muitos dos seus traços gerais, aos «jogos de linguagem» de Wittgenstein (1995: 177)<sup>20</sup>, pelo que a educação moral durkheimiana equivale à aquisição de uma gramática do agir. Nesta perspectiva, segundo Wittgenstein (*Ibidem*: 320), compreender uma proposição ou uma ação “significa compreender uma linguagem. Compreender uma linguagem significa dominar uma técnica”. Na mesma esteira de Durkheim, para o filósofo vienense, adotar um curso de ação implica desde logo a passagem para uma ordem supra-individual, a entrada numa ordem moral: “Seguir uma regra, fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma partida de xadrez, são costumes (usos, instituições)”<sup>21</sup>.

O paralelismo que podemos estabelecer com o sociólogo de Épinal (Durkheim, 1955: 231), no que concerne à problemática da liberdade individual torna-se evidente, quando consideramos o seguinte trecho do sociólogo francês:

“A única questão que ao homem se pode pôr consiste, não em saber se ele pode viver exteriormente à sociedade, mas em que sociedade ele deseja viver. Reconheço aliás, muito naturalmente, a qualquer indivíduo o direito de adotar a sociedade que escolher, supondo que ele não se encontre retido na sua sociedade natal por obrigações antecipadamente contraídas”.

Assim, ao indivíduo não lhe é possível mudar as regras do jogo, isto é, a gramática, mas a sua liberdade de ação restringe-se tão só a mudar de jogo, substituindo, deste modo, uma gramática por outra. O carácter social e partilhado da gramática constitui, pois, a sua primeira propriedade. Como enuncia Lemieux (2009b:

<sup>20</sup> A descrição sugerida por Wittgenstein (1995: 177) de «jogos de linguagem» é a seguinte: “Também podemos conceber que todo o processo do uso de palavras em (2) seja um daqueles jogos por meio dos quais as crianças aprendem a sua língua natal. A estes jogos quero chamar *jogos de linguagem* (...) Chamarei também ao todo formado pela linguagem com as atividades com as quais ela está entrelaçada o «jogo da linguagem»”.

<sup>21</sup> “A gramática de um jogo de linguagem não é algo que aprendemos, e as suas proposições são inquestionavelmente aceites quando estamos a jogar (*playing*) o jogo. Elas não são aprendidas explicitamente, mas antes absorvidas ao longo do tempo pelo praticar do jogo de linguagem. Elas estão logicamente implicadas nos exemplos através dos quais aprendemos o jogo (...) E o fato de elas serem inquestionáveis, isto acontece porque elas criam a verdadeira possibilidade do jogo poder ser jogado: questioná-las é o equivalente a sair do jogo”. (Xanthos, 2006)

21), a gramática é “o conjunto das regras a seguir para se ser reconhecido numa comunidade sabendo agir e julgar corretamente”.

As regras da gramática não são exteriores ao indivíduo ou ao social, mas são de natureza concetual, ao mesmo tempo que são constitutivas do social. Elas não designam por isso sinais nem se propõem à interpretação, pelo que elas se referem à totalidade do que é possível fazer-se e que simultaneamente adquire um significado comum. Se elas não são da ordem do interpretativo ou do reflexivo teórico, mas de uma lógica prática, quando mobilizadas pelos agentes nas suas práticas, elas podem ser, contudo, descritas, ou melhor, mostradas com o recurso à evidência do quadro gramatical que elas perfazem e onde adquirem sentido. É por isso que o comportamento incorreto num dado jogo – falta gramatical -, pode ser revisto e corrigido.

A articulação da ação com a regra, isto é, no entendimento wittgensteiniano, dominar uma técnica ou um preceito moral, exige, portanto, uma capacidade, um saber fazer pela experiência e pelo exercício regular no tempo, e não um raciocínio, como o viés racionalista e assimilacionista de Durkheim, por vezes, o fez trair<sup>22</sup>. A visão wittgensteiniana da gramática reporta-se a uma perspectiva naturalista – das capacidades naturais – da socialização. Pelo prisma do filósofo vienense, tendo o indivíduo razões ou não para efetuar uma prática num quadro de ação gramatical, a aprendizagem de uma gramática faz-se gramaticalmente: efetuando a prática num encadeamento de ações; para tal seguindo as suas regras, absorvendo-as e praticando-as “naturalmente”<sup>23</sup>.

Diferente é o entendimento de Durkheim quanto à naturalidade de seguir uma regra. A sua tenacidade na defesa da ideia de subsunção do bom ao justo, fá-lo acoplar à noção de dever, tão cara à sua visão coercitiva do normativo, a noção de «bem», pressuposto intimamente ligado à ideia do desejável<sup>24</sup>. Contudo, esta ideia do desejável permanece ainda ligada a uma ideia de esforço e de submissão à ordem racional das

<sup>22</sup> Por exemplo, quando refere que a moral poderia ser clarificada de um ponto de vista racional: “ensinar a moral não é pregá-la, não é inculcá-la: é explicá-la” (Durkheim, 2012: 122).

<sup>23</sup> “Aprende-se o jogo vendo como é que os outros jogam. Mas diz-se que é jogado de acordo com tais e tais regras, porque um observador pode inferir estas regras a partir da maneira como o jogo é jogado”. (Wittgenstein, 1995: 218)

<sup>24</sup> “Não podemos, com efeito, praticar um ato que nada nos diz, pelo simples fato de ter sido ordenado. Perseguirmos um fim que nos deixa indiferentes, que nos não pareça *bom*, que não toque a nossa sensibilidade, é psicologicamente impossível. Necessário se torna pois que, a par do seu caráter obrigatório, o fim moral seja desejado e desejável (...) Nós desejamos de uma forma especial o ato que nos é ordenado pela regra. O nosso impulso, a nossa aspiração no seu sentido, não se processam nunca sem um certo sacrifício, sem um esforço (...) A noção de bem penetra na noção de dever, do mesmo modo que a noção do dever e da obrigação penetra na do bem”. (Durkheim, 2012: 219-220)

coisas, contendo este esforço nada de “natural”. A sua excessiva preocupação com a explicação da racionalidade das normas institucionalizadas, convertidas em dogmas (Durkheim, 1955: 152), impede-o de avançar mais além numa abordagem pragmática e, deste modo, mais flexível sobre as lógicas da socialização<sup>25</sup>. É assim que o desejável aparece em Durkheim como uma derivação da obrigação, uma potencial sanção, a qual não é mais do que o efeito da pressão social que se faz sentir na conveniência atribuída a um modo de efetuar a ação, ela mesmo embebida nas práticas onde adquire um significado. Neste sentido, o caráter religioso e sagrado da sanção como interdito social difere do caráter técnico de uma norma que não é respeitada<sup>26</sup>.

A regra, em Durkheim, permanece vinculada à ideia de imutabilidade das práticas, as quais carregam em si todo o ónus da autoridade e da legitimidade. Ora, a visão da tradição pragmatista americana atribui à crença um valor metodológico ausente em Durkheim<sup>27</sup>. As regras que elas mobilizam não estão prefiguradas de antemão, tão só procedem do desenvolvimento comum da prática como *efeitos* da própria prática. Na linguagem wittgensteiniana, as regras práticas do jogo vão-se fazendo no próprio desenvolvimento do jogo, pois apenas uma pequena parte dos jogos correspondem a um padrão de regras já pré-determinadas, por exemplo, o jogo de xadrez.<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> Não obstante, no seu confronto com os pragmatistas da época, nomeadamente com William James e com Ferdinand Scott Schiller e menos com Dewey, Durkheim (1955: 114), atacar o conceito flexível da verdade naqueles, defendendo que “a verdade não muda no decurso da História, mas enriquece-se”, o mesmo acaba por flexibilizar e enriquecer a sua própria posição no debate teórico. Não deixa igualmente de causar surpresa para aqueles que definem Durkheim pela sua intransigência e posição determinista, esta afirmação, no seguimento de uma sua crítica a William James: “Assim, por seu lado, a verdade científica não é incompatível com a diversidade dos espíritos; e, por outro lado, a complexidade dos grupos sociais, devido ao seu incessante aumento, impossibilita a sociedade de, por si mesma, adquirir um sentimento único: daí, as diferentes correntes sociais. Aqui, conceber-se-á a sociedade sob uma forma estática; além, sob uma forma dinâmica. Aqui vê-la-ão submissa a um determinismo; além, ser-se-á sobretudo sensível ao que ela comportar de contingência, etc.” (*Ibidem*: 154).

<sup>26</sup> “É portanto, efetivamente, a existência dessa regra e a relação que com ela o ato mantém que determinam a sanção (...) Mas existem sanções de outro género. Os atos praticados em conformidade com a regra moral, são louvados; quem os pratica é estimado (...) A sanção, tanto neste caso como no caso precedente, resulta não do próprio ato, mas do fato de este ser conforme a uma regra que o prescreve. Não há dúvida de que este tipo de obrigação tem um cariz ligeiramente diferente do anterior. Mas ambos constituem duas variedades do mesmo grupo. Não existem pois duas espécies de regras morais, que proíbem e outras que ordenam: trata-se de duas espécies do mesmo género”. (Durkheim, 2012: 218)

<sup>27</sup> Neste sentido, para Dewey, segundo Fernandes (2008: 169), “nós concebemos a realidade a partir de crenças e que essas crenças são apenas regras metodológicas para a ação e define-as como um comportamento previsível e manifesto”. A crença é, por conseguinte, um ponto de partida ancorado na tradição (*Ibidem*: 155).

<sup>28</sup> Como afirma Xanthos (2006), acerca da gramática: “E elas [regras] não são discutidas de antemão, com a exceção muito parcial do que normalmente designamos de “jogo”, onde as regras são estabelecidas de antemão (para ser mais exato, só uma pequena parte delas o são). Mas é preciso ressaltar que esta é a exceção e não a regra”.

A excessiva tónica da moral do dever, pela qual experimentamos satisfação na obediência, menospreza a ideia pragmatista da satisfação “criativa” de ter encontrado uma solução para um problema com que o indivíduo ou o coletivo se depara no decurso das suas atividades situadas. Para estes, “os juízos morais não assentam a sua racionalidade na conformidade com uma ordem imutável, mas sim em propostas convenientes adequadas a «secções da realidade»” (Fernandes, 2008: 253). Ainda no entender dos pragmatistas, não existe um padrão lógico de socialização moral, apenas diferentes regimes de prática onde se produzem socializações, consoante os diferentes contextos são percebidos e experimentados.

Mais recentemente, Lemieux (2009b) intenta articular conjuntamente os vários entendimentos aqui expostos: o wittgensteiniano (e o dos pragmatistas) e o durkheimiano. Na sua exposição das três gramáticas universais que apresenta - a gramática do dom e contra dom («gramática natural»), a gramática da realização e do autocontrolo («gramática do realismo») e a gramática da distanciação e das representações coletivas («gramática pública») – as duas primeiras fazem jus, respetivamente, ao raciocínio wittgensteiniano-pragmatista e ao argumento durkheimiano. A «gramática natural», que Lemieux denomina de «graça» para traduzir a relação positiva que se estabelece com a regra, atende diretamente ao carácter imediatista e espontâneo, “não mediatizado pela presença ou referência a um terceiro” (Lemieux, 2009b: 139) da ação nas práticas (diferentemente das distanciações), enquanto a «gramática do realismo» traduz uma relação negativa com a regra, a qual é imposta ao ator.

As gramáticas resultam das expectativas recíprocas dos atores sobre os comportamentos a seguir nas mais diversas situações e Lemieux (2009b, 138) considera que a «gramática natural» é antropológicamente primeira por relação às outras duas, exatamente (segundo Durkheim) pelos indivíduos não estarem espontaneamente predispostos para se submeterem à regra do dever: a “«gramática natural» tem tendência a conhecer apenas a graça e jamais o dever” (Lemieux, 2009b: 142). Às razões de agir por referência à «gramática natural» Lemieux prefere denominar de atrações (*Ibidem*: 140). Por seu turno, as razões de agir por referência à «gramática do realismo» correspondem a notificações que os autores recebem dos contextos onde agem: as sanções caras a Durkheim. Por este ponto de vista, uma “simples chamada de atenção poderá, neste sentido, ser definida como a forma minimal do dever” (*Ibidem*: 121).

Quanto à «gramática pública», ela é de uma outra ordem, atualizando-se mediante a reflexão e a discussão pública sobre os procedimentos mais corretos a realizar numa determinada situação: “é a gramática que permite interrogar-se sobre a gramática” (*Ibidem*: 76). O recurso à «gramática pública» possibilita conhecer as diferentes gramáticas que os atores atualizam no decurso das suas práticas e a partir desta explicitação proceder a arranjos ou a acordos visando um mínimo de entendimento e de coordenação das ações na situação. No fundo, a «gramática pública» requer procedimentos mínimos de des-singularização e de justificação das ações (Boltanski & Thévenot, 1991).

Em jeito de recapitulação do que foi exposto neste ponto e segundo o entendimento pragmático que nos serviu de orientação analítica, as gramáticas constituem uma ferramenta concetual de descrição das rotinas situadas e enformadas por dispositivos – quadros de experiência (Goffman, 1991) - que simultaneamente constroem e auxiliam as nossas atividades quotidianas. As gramáticas constituem assim um modo económico de nos reportarmos à singularidade das ações por referência a um quadro interativo mais alargado que lhes fornece o seu significado. Dito de um outro modo, elas mostram os agenciamentos que se constituem nas situações, especificando-as. Elas mostram-nos igualmente a relação da ação com a regra – a ação que convém (Thévenot, 1990) e a ação justa -, permitindo-nos dar conta dos formatos de envolvimento que os atores mobilizam quando agem. Estes formatos de envolvimento podem ser alinhados segundo o binómio proximidade-distância, isto é, conforme as ações se orientam por um critério de imediatividade e de singularidade ou, pelo contrário, consoante um critério de reflexividade e do coletivo.

Em suma, a gramatologia pode ser entendida como um método de investigar os modos da ação de um modo compreensivo similar ao modo como usamos a linguagem.

#### *A perspetiva pragmático-axiológica e a naturalização dos processos de valoração*

A nossa descrição da dimensão normativa constitutiva das situações, através do recurso ao conceito de gramática, apoiado nas elaborações teóricas de Wittgenstein e de Durkheim, revela-se, todavia, insuficiente para justificar o *por quê* dos envolvimentos dos atores nas diferentes situações. Ou será que a imagem de um ator como alguém que

é pressionado na situação para seguir as regras convenientes de conduta traduz fielmente a dinâmica dos engagements?

Se bem que Lemieux tenha, em contraponto com a «gramática do dever», proposto uma «gramática natural», fundada nas “atrações” e “repulsões” de um engajamento imediato e intimista, e do mesmo defender o princípio da pluralidade contra a hierarquia das modalidades de racionalidade constitutivas das diferentes gramáticas (*Ibidem*: 129), torna-se difícil, no entanto, conceber a reivindicação da sua legitimidade na conduta pública. Lemieux, inclusivamente, designa por “«perda de inocência» o momento em que o dever se produz na vida íntima e aí introduz um realismo «em falta»” (*Ibidem*: 143). Mas será que estas atrações não poderão por si mesmas, apesar das pressões envolventes, constituir-se como referenciais de ação publicamente consequentes? A tradição pragmatista americana assim o defende, esboçando um modelo alternativo ao modelo "normativista". Em lugar do imobilismo da norma e da sanção, os pragmatistas propõem um modelo de ação centrado nas ideias de rotina e de criatividade<sup>29</sup>.

É preciso concentrarmo-nos nas capacidades de inovação que os atores revelam nas formas de execução das suas ações quotidianas, e que se reportam a uma dimensão coletiva das realizações, de modo a reconhecer nas variantes das mesmas esse potencial criativo<sup>30</sup>. E este ponto torna-se particularmente importante, pois os atores não são criadores dos seus próprios comportamentos, mas a inovação é um seu produto e manifesta-se ao nível coletivo. Desta forma, aos olhos dos pragmatistas, a história surge como movimento contingente e descontínuo, pelo que as instituições não advêm por evolução ou determinação, mas por inovação.

Flexibilidade e criatividade constituem, pois, duas pedras de toque pragmatista nas relações de interação. De resto, quanto à flexibilidade, Lemieux também nos alerta no sentido de que, “contra o risco de ontologizar as gramáticas, é preciso continuamente relembrar o intervalo que separa a ação em situação das regras sob a jurisdição das

<sup>29</sup> A mesma preocupação com esta deriva pragmático-normativa encontra-se em Hans Joas (2000: 17-18): “A questão surge para se saber até que ponto os atores são marionetas de valores culturais – ou se, na dinâmica das situações quotidianas, não será o caso de que valores vagos devem ser sempre traduzidos com o esforço individual em orientações concretas, equilibrado com outras considerações e possivelmente revisto na base das consequências das ações”.

<sup>30</sup> Ainda segundo Joas (1999: 247), “não é suficiente dizer que a concretização prática das normas e dos valores requer criatividade: são os próprios valores que resultam de processos de constituição criativos. Estes permitem distinguir analiticamente a produção de conteúdo axiológico dos valores da produção da sua força de obrigação”.

quais ela pode ser colocada nos momentos de reflexão” (*Ibidem*: 37). A maior parte das regras gramaticais são imanentes, não são explícitas, pelo que à ação, considerando-a sob a perspectiva da reflexividade prática, é permitida normalmente uma certa dose de tolerância, variável consoante a situação. Esta poderá ser examinada e interpretada *a posteriori* e até ser motivo de crítica e de controvérsia sobre os cursos de ação seguidos ou sobre a conveniência ou justiça dos mesmos. Contudo, e ressaltando este aspeto, uma *démarche* analítica das situações deverá ter em conta que, para além das normas, existem motivos que os atores mobilizam ao se orientarem como orientam; motivos que exprimem a intencionalidade dos atores e que não são redutíveis às normas. Estes motivos também dão significado às ações, consubstanciando o efeito expressivo da interação.

Central para complementar a perspectiva pragmático-normativa, é a noção de interesse ou de valor, que Dewey (2011) procura reabilitar através de sucessivas operações conducentes à sua naturalização. Assim, o interesse não exprime um ato voluntarista e de subjetividade individual, ao invés, ele deve ser procurado na objetividade e na visibilidade dos efeitos das relações de interação<sup>31</sup>. Os interesses são coisas concretas a circular nas redes de interação com os quais os atores se deparam, se identificam e deles se vão apropriando, dando conteúdo e fomento às suas aspirações, e por esta via, convertendo-se em indivíduos portadores de objetivos. São produtos e manifestações do coletivo que são primeiramente objeto da atenção espontânea e de apreciação. Apreciar, no vocabulário de Dewey, é dar valor e o seu verdadeiro significado revela-se nas ações e nos juízos que os atores elaboram a partir das situações concretas em que se engajam. Neste particular, o verdadeiro motor da partilha dos significados dos valores resulta do sentimento de *empatia* - «imaginação cultivada» -, elemento afetivo universal, que serve de indispensável suplemento à performatividade das situações comuns em que as pessoas se colocam e são colocadas. O coletivo assim formado, por uma "apreciação intensificada e alargada", deterá a responsabilidade de fixar padrões para o valor das experiências futuras (Dewey, 2007: 207).

O projeto de emancipação deweyano assenta, por conseguinte, nas capacidades das pessoas se envolverem em atividades sociais que detém um significado para elas: o

---

<sup>31</sup> “O interesse não é o que define um indivíduo isolado, mas sim o que o faz entrar em transação com os outros indivíduos, e isto não somente em termos de maximização ou otimização inequívocas”. (Lavergne & Mondémé, 2008: 16)

principal efeito da educação é "uma vida rica em significados" (*Ibidem*: 206)<sup>32</sup>. Por este prisma, o engrandecimento da pessoa dá-se pela medida da sua experimentação exploratória e contínuo desenvolvimento do seu processo de individuação, cujo dinamismo estruturante assenta em operações de produção de significado. O alargamento desses mesmos significados pela participação no coletivo constitui o processo de individuação coletiva.

Na perspetiva de Dewey, “os valores são noções emocionalmente carregadas do que é desejável” (Bidet *et al.*, 2011: 35, cit. Hans Joas). Contudo, na nossa conduta por referência a eles, “trata-se menos de um ato pontual do que um comportamento durável, adotado recorrentemente em função de certas condições e de certas situações” (*Ibidem*: 30). Pois, se eles nos são significativos, tal deve-se ao investimento que a nossa existência neles coloca; investimento este capaz de gerar uma racionalidade específica que objetiva e generaliza comportamentos passíveis de serem partilhados por outros<sup>33</sup>. Reconhecemos deste modo como a perspetiva pragmática deweyana se encontra nos antípodas da perspetiva pragmática durkheimiana. Em primeiro lugar, Dewey, tal como subsequentemente George Herbert Mead, rejeitam que a moral, entendida enquanto manifestação de um conjunto de rotinas e hábitos inibidores da ação, tenha necessariamente de desempenhar uma função preponderante nas práticas sociais<sup>34</sup>. Dewey (Dewey, 2011: 100) fornece-nos mesmo um exemplo de um modelo de conduta, presente na atividade de artesãos, artistas e técnicos, não diretamente influenciado pela moral:

“A arte médica, por exemplo, aproxima-se de um estádio onde a maior parte das regras que um médico exige a um paciente de seguir, em matéria de medicação, mas também de regime alimentar e de hábitos de vida, são fundados em princípios experimentalmente atestados da física e da química”.

---

<sup>32</sup> Dar sentido ao significado deve ser, no contexto deweyano, entendido como “regras para usar e interpretar coisas; consistindo a interpretação sempre uma imputação de potencialidade para alguma consequência” (Johnson, 2010: 136, cit. Dewey em *Experience and nature*).

<sup>33</sup> “Nós aí ficamos: nós o desejamos, nós nos aí esforçamos de conseguir, de o obter e, logo que o temos, fazemos tudo para o conservar e assim prolongar a existência. Pois, este ao qual nos ligamos é também este *por quê* nos ficamos: que os valores possam ser manifestados e objetivados – não será assim a não ser pela tematização de um estilo, ou de uma maneira de fazer – e que eles possam ser portanto discutidos e revistos, tal é a condição *sine qua non* para que eles possam ser partilhados, qualquer que seja a sua escala”. (Bidet *et al.*, 2011: 34)

<sup>34</sup> “Deste ponto de vista, a necessidade moral no comportamento é completamente independente da atividade em si mesma. Bem distante de ser a realidade mais fundamental, ela é um derivado, pela qual, através daquilo que poderíamos qualificar de passe de mágica, o indivíduo age sem que isso o concerne senão indiretamente – um objetivo distante, por um constrangimento social”. (Joas, 2007: 123).

O que Dewey nos sugere com esta ilustração é que o *bom* e o *verdadeiro*, presentes numa relação impessoal, não têm *forçosamente* de serem subsumidos ao domínio da moralidade, mas podem constituir objeto de pertinência no âmbito do controlo e verificação experimental da atividade da ciência. Os hábitos de racionalidade científica, assentes na competência técnica do inquirido, podem libertar-se assim do jugo da moralidade e perfazer os requisitos de generalidade e objetividade envoltos numa ação típica.<sup>35</sup>

Em segundo lugar, mais uma vez em oposição a Durkheim, na aprendizagem, o indivíduo não é “um recipiente passivo de informação; é uma criatura ativa adaptando as suas rotinas, modificando os seus hábitos, reconfigurando as suas disposições” (Tiles, 2010: 103); o indivíduo conhece a partir da experiência e esta, por sua vez, resulta de uma seleção das rotinas e hábitos que passaram o teste de produzir satisfação nas interações com o meio. Nas palavras de Mathias Jung (2010: 149): “A abordagem de Dewey aqui é profundamente original, porque faz articular o tratamento funcional da mentalidade com o conceito de organismos como entidades essencialmente caracterizadas pelas condições de bem-estar, de “estar numa boa”.

A experiência é o substituto da moral durkheimiana, enquanto a coordenação intra-organismo e a coordenação com o meio, os objetos e os outros organismos constitui o conjunto de processos de socialização política alternativo ao “aquecimento dos corações” por inculcação<sup>36</sup>. Só através da experiência podemos fomentar os hábitos

---

<sup>35</sup> “Para Dewey, a objetividade dos valores é mais um caso de inquirido e de experimentação, dito de outra maneira, o exercício da inteligência no tratamento de uma situação”. (Bidet *et al.*, 2011: 9)

<sup>36</sup> Nas palavras de Durkheim: “Só que não se deve perder de vista o objetivo da instrução pública. Trata-se de formar, não operários para a fábrica ou contabilistas para o comércio, mas cidadãos para a sociedade. O ensino deve portanto ser essencialmente moralizador; libertar os espíritos das visões egoístas e dos interesses materiais; substituir a piedade religiosa por uma espécie de piedade social. Ora, não é nem com o princípio de Arquimedes nem com a regra de três que alguma vez poderemos moralizar as multidões. Só a cultura estética pode agir tão profundamente sobre as almas. Sob a influência da arte, os espíritos elevam-se, os corações aquecem, sensibilizam-se, tornam-se assim mais permeáveis uns aos outros e portanto mais aptos à vida comum” (Durkheim, 1975: 159). Atente-se na similitude dos exemplos apresentados neste trecho com os apresentados no excerto seguinte e que dizem respeito à formação progressiva de juízos gerais em Dewey: “A nossa experiência adquire as suas iniciais características espaciais através da coordenação de nossas atividades de colocar as coisas (incluindo nossos próprios corpos) em relação a outras coisas, e passamos a considerar o que nós experimentamos como tendo a estrutura articulada na geometria euclidiana apenas na medida em que estamos preparados para aplicar de forma mais ampla as regras que regem uma prática especial que envolve uma régua e um compasso. A nossa experiência adquire suas iniciais características temporais através da coordenação de nossas atividades com aquelas que vêm antes, depois e ao mesmo tempo umas com as outras e chegamos a considerar o que nós experimentamos como contendo um certo número de coisas, na medida em que

e formar representações das situações que estejam de acordo com o uso correto – “natural” - das regras que governam as práticas, estabelecendo as necessárias comparações entre as regras pertencentes a diferentes ordens do político e do social e, por esta via, assim generalizando o nosso julgamento. Somente pela experimentação engajada poderemos aclarar os significados resultantes das interações que perfazem uma situação, de modo a nos podermos situar convenientemente em relação a estes. Tal implica, por parte do agente, uma percepção generalizada e adequada da situação. Ao processo perceptivo de compreensão correta e alargada das qualidades da situação por um método de ensaio e erro corresponde a noção de arco experiencial<sup>37</sup>. De molde a alcançar esta percepção generalizada, sob a forma de hábitos generalizados, o agente tem de estar comprometido na situação. O compromisso representa a atitude de engajamento.

Para o filósofo de Vermont, a atitude conveniente no arco experiencial é a atitude do inquirido. Durante o inquirido o agente testa ideias para a resolução de problemas reais. As ideias têm aqui um carácter puramente instrumentista: “As ideias são essencialmente intenções (planos e métodos) (...) Tem um carácter prospetivo”. As ideias são intenções de ações, são planos para agir, para compreender o mundo” (Fernandes, 2008: 174, cit. Dewey). As regras de conveniência são regras de experiência e, portanto, para Dewey, embora elas se possam manifestar pela pressão das expectativas dos outros, como nos sugere Lemieux (2009b), tal não impede que o agente tenha de se abster de testar e experimentar as ideias resultantes do seu arco experiencial. E é por isto que as relações de confiança, nas suas ações e nas interações com os outros, adquirem aqui uma importância fundamental, em detrimento do carácter normativo da conduta presente nas expectativas recíprocas dos atores. Mais do que as chamadas de atenção, o critério da conveniência advém do julgamento do próprio agente, que chegará à conclusão de que terá de rever as suas ações, quando o mesmo é confrontado com o reiterado insucesso das mesmas<sup>38</sup>.

---

estamos preparados para aplicar amplamente as regras que regem as práticas de fazer comparações ordenadas de pluralidades (pluralidades de ações, bem como objetos físicos)” (Tiles, 2010: 115).

<sup>37</sup> Segundo a elegante e concisa expressão de Johnson (2010: 135): “o movimento de uma situação qualitativa holística e difusa para o significado concetual”.

<sup>38</sup> “Quanto mais certo se está de que o mundo que engloba a vida humana tem um tal e tal carácter... mais empenhado se fica em tentar direcionar a conduta de vida, a dos outros bem como a de si mesmo, sobre a base do carácter atribuído ao mundo. E se ele achar que ele não pode ter êxito, que a tentativa o deixa em confusão, na incoerência e nas trevas, mergulhando os outros em discórdia e excluindo-os de participar, preceitos rudimentares instrui-lo-ão a render as suas garantias como uma ilusão; e de rever as suas noções

Uma conduta bem-sucedida pressupõe, portanto, não apenas a componente normativa da sanção, mas também um trabalho de individuação apoiado numa racionalidade prática de demonstração dos valores. No intuito de explorar as ideias de Dewey (2011) acerca da racionalidade prática contida nos juízos das pessoas, convém aqui precisar de forma clara a distinção que este estabelece entre normas e valores. As normas<sup>39</sup> são regras de conduta, as quais fazem parte do domínio do social que constrange a ação – a socialização coerciva do dever. Os valores configuram uma outra espécie de crenças. Correspondem a princípios que legitimam as normas e que, na sua incessante reafirmação e recombinação, constituem o processo de reinvenção da moral - em Dewey (2011) este processo é designado por processo de *valoração*.

Os valores não são passíveis de ser inculcados no indivíduo sob o signo da autoridade. Contudo, como princípios de ação, os valores são bens a perseguir e requerem uma demonstração prática (experiência). Eles podem ser entendidos como os motivos para a ação, na esteira de Max Weber, ou seja, como expectativas comportamentais dos indivíduos ajustadas às situações<sup>40</sup>. Como estes princípios definem os critérios da ação desejável (Bidet *et al.*, 2011: 7), a sua fixação *poderá* ocorrer sob a forma de normas. Não obstante, são os valores que estão na gênese dos princípios que dão sentido à ações realizadas. De fato, eles constituem o reverso positivo que acompanha geralmente o significado negativo ligado à obrigatoriedade da norma.

De posse desta distinção capital entre normas e valores, torna-se quase instantâneo associar a sociologia de Durkheim (2012) a uma socialização pelas normas morais e a “teoria da valoração” de Dewey (2011) (juntamente com a sociologia compreensiva de Weber) a uma socialização pela formação dos valores. Os princípios de ação que ambos reclamam na socialização dos indivíduos derivam assim de processos de significação bem diferentes. Para Dewey, tal como para Weber (Giddens,

---

da natureza até que ele as torne mais adequadas para os fatos concretos em que a natureza se incorpora“. (Gale, 2010: 58, cit. Dewey em *Experience and nature*).

<sup>39</sup> “Podemos dizer que a proposição enuncia uma norma, mas «norma» deve ser simplesmente compreendida no sentido de uma condição à qual as formas definidas de uma ação futura se *deverão* conformar“. (Dewey, 2011: 99)

<sup>40</sup> “Denominamos “motivo” uma conexão de sentido que, para o próprio agente ou para o observador, constitui a “razão” de um comportamento quanto ao seu sentido. Denominamos “adequado quanto ao sentido” um comportamento que se desenrola de maneira articulada quando afirmamos, conforme os hábitos médios de pensar e sentir, que a relação entre os seus componentes constitui uma conexão de sentido típica (costumamos dizer “correta”). Ao contrário, é “causalmente adequada” uma sequência de fenómenos na medida em que, segundo as regras da *experiência*, existe a possibilidade de que se efetue sempre da mesma maneira“. (Weber, 2004: 8)

1998: 36-37), “só as normas poderão assim dar lugar ao uso público da razão e ser objeto de uma discussão racional. Os conflitos de valores serão, eles, impossíveis de resolver por esta via” (Bidet *et al.*, 2011: 8). Mas, daqui não decorre que os valores não sejam da ordem do objetivo. Tão só de que os mesmos são plurais e nos informam quanto ao significado das ações recíprocas. A objetividade dos valores revela-se nas avaliações comuns que os indivíduos possuem numa determinada situação. Uma situação que se torna típica pelos efeitos decorrentes das interações habituais.

A abordagem inaugurada por Dewey e por Weber, e posteriormente desenvolvida pelos interacionistas e pelos etnometodólogos, possibilita a deslocação do problema da racionalidade das normas (o fato social durkheimiano) para a situação e para a ação social – racionalidade das práticas. Com efeito, a moral vertical que se impõe aos sujeitos transmuta-se na pressão social que acompanha a situação na qual os indivíduos estão envolvidos e participam. A socialização moral passa a constituir um domínio subordinado à socialização pela ação nos variados contextos que a dotam de sentido e de objetividade. A pressão social é apenas mais um dado que sobrevém na situação, mas não a totaliza num espartilho inescapável para o agente, dominando-o<sup>41</sup>.

### 3. Modalidades e regimes de envolvimento

#### *A valoração do compromisso*

As dimensões espacial e temporal presentes numa situação constituem duas aproximações fundamentais para o esclarecimento do potencial de pertinência que o conceito de envolvimento e o seu desenvolvimento analítico encerram no domínio da

---

<sup>41</sup> “O «desejável» ou objeto que *deverá* ser desejado (valorado), não subsiste de um céu *a priori* nem de um monte Sinai da moral. Ele vem do que a experiência passada mostrou de que agir apressadamente, seguindo sem examinar o seu desejo, conduzirá ao fracasso e potencialmente à catástrofe. O «desejável», enquanto distinto do «desejado», não designa pois uma coisa em geral ou *a priori*. Ele coloca em exergo a diferença entre a ação e as consequências de impulsos irrefletidos e aquelas dos desejos e interesses que procedem de uma investigação sobre as condições e as consequências. O contexto social e os constrangimentos sociais fazem parte das condições tendo impacto na realização dos desejos. Eles devem portanto fazer ser considerados logo que se trata de elaborar os fins tendo em conta os meios disponíveis para os atingir. Mas, à medida que os seres humanos ganham em maturidade e perdem essa disposição infantil a «ceder» ao mínimo impulso desde que ele aparece. Impõe-se a eles a distinção entre «o que é» de um desejo emergindo espontaneamente, e o «dever ser» de um desejo elaborado por um ter em conta das condições reais” (Dewey, 2011: 117).

socialização política. Deter-nos-emos primeiramente na dimensão temporal da situação, perpassada pelas temporalidades presentes, mas também do passado e do futuro.

Tanto a ideia conservadora da moral da autoridade, por excelência, uma moral político-religiosa, como a ideia moderna que enfatiza a emancipação e a autonomia individual centradas na livre atividade do sujeito e na sua espontaneidade, bem como no desprezo pela política, constituem dois pólos atitudinais extremos e utópicos. Com efeito, a sinceridade da ação, traduzida na sua espontaneidade ou autenticidade, faz tábua rasa da dimensão histórica sedimentada na paisagem constituinte da situação, enquanto a moral da autoridade a imobiliza, cristalizando-a. Esta olha sobretudo para o passado, aquela apenas considera o presente. Todavia, é a ação orientada para o futuro aquela que nos dá a medida da complexidade e da responsabilidade inerentes à situação, por via da avaliação das consequências que o encadeamento das ações comportará num horizonte mais ou menos distante. A questão “o que fazer?” ganha assim contornos de súbita circunspeção nas mentes dos homens.

As situações raramente são puras, mas carregam em si o bloco vertical da tradição, nem que seja sob a forma de fragmentos descontínuos de memórias e testemunhos. Elas são o produto de séries de ações passadas que se repercutem no presente e condicionam o futuro. A vontade ou a necessidade de mudar implica uma acomodação à problemática em ação na situação e uma atitude política de compromisso: a atitude de assegurar a estabilidade da situação ou a atitude da promessa de resolução dos problemas iminentes<sup>42</sup>. A verdade da ação contida na ideia de promessa ou de compromisso não se coaduna, pois, inteiramente com a ideia de autenticidade e espontaneidade do agente. A ação convicta terá de respeitar os requisitos de um envolvimento na situação. A este título, afirma Lovibond (2002: 109): "toda a sinceridade ao meu comando não é, como acontece, suficiente para me dar o direito de chamar uma crença minha. Pois, não é subjetiva ou introspectiva, a sinceridade que confere este direito, mas sinceridade funcional". O que esta autora pretende afirmar com a ideia de sinceridade funcional não é outra coisa senão a sinceridade que respeita os contextos significantes. Porém, de que forma um agente pode mostrar respeito pela situação?

---

<sup>42</sup> É neste sentido que converge o pensamento de Emmanuel Mounier, segundo Coq (2012: 62), quando o mesmo conclui: “Quando recusamos o conforto das atitudes siderais, quando nos envolvemos nas situações e problemas do nosso tempo, as tendências da época levavam-nos no sentido das encruzilhadas que não definimos, obrigavam a escolhas incompatíveis com a solidão das posições puras”.

Como já anteriormente havíamos aludido, respeitar a situação não implica a substancialização da mesma, mas tão só os significados e os valores decorrentes das práticas que a enformam. A decisão sobre o curso de ação corresponde a uma aposta convicta e comprometida com um valor<sup>43</sup>. Os valores são o suporte e a justificação da ação, imersos na situação como “amálgamas históricas” a serem detetadas e purificadas, “porque nunca se encontram em estado puro, mas sempre «comprometidos», «misturados», «já alterados». Só o compromisso pessoal poderá descobri-los” (Coq, 2012: 56). Deste modo, e segundo Emmanuel Mounier (*Ibidem*: 62-63), conhecer a situação implica sempre o “compromisso como condição prévia a todo o acesso à verdade histórica”. Um compromisso que se aceita com o seu objeto (valor). Alcançar a objetividade requer a exploração dessa mesma verdade num processo de valoração.

O trabalho de exploração e de objetivação dos valores presentes ou desencravados na situação afeta qualitativamente a natureza do vínculo imanente ao compromisso: o compromisso torna-se consciente, querido, voluntário. Novamente parafraseando Emmanuel Mounier (*Ibidem*: 68), os “compromissos voluntários, são o regresso consciente de compromissos passivos com uma orientação nova”. A adesão inequívoca aos valores constitui o alicerce da conduta, “permitindo às pessoas sair da sua solidão, abrindo-lhes a via do universal” (*Ibidem*: 54), na medida em que “os valores oferecem a capacidade de compreender o mundo: não tiram os homens da sua condição, mas abrem-no ao universo” (*Ibidem*: 54). A mobilização dos valores constitui assim a chave de libertação do indivíduo da sua condição: “a abertura da pessoa é aí descrita como interação ou combinação de um destino escolhido com uma liberdade que realiza uma vocação” (*Ibidem*: 62).

A articulação do conceito de vocação com o comprometimento do ator na situação possibilita-nos seguir com toda a propriedade a proposta de Goffman (2010) de considerar o envolvimento como uma variável que reúne os sentidos de “compromisso” e, conseqüentemente, de responsabilidade pelas ações, e os sentidos de “ligação”, que apontam para as operações de investir “sentimentos e de identificação com alguma coisa” (Goffman, 2010). Para este investigador canadiano,

“Envolvimento refere-se à capacidade de um indivíduo de voltar, ou deixar de voltar, sua atenção concentrada a alguma atividade disponível (...) Implica uma certa proximidade admitida entre o

---

<sup>43</sup> O agente “arrisca uma intenção de valor numa hipótese, uma prova de decisão. Enriquece e, num certo sentido, recria o valor na aventura nova que lhe oferece” (Coq, 2012: 55).

indivíduo e o objeto de envolvimento, uma certa absorção aberta de parte daquele que está envolvido. Pressupõe-se que o envolvimento numa atividade expressa o propósito do ator”. (Goffman, 2010: 54)

Enquanto variável, o envolvimento pode tomar os valores extremos entre a alienação – inserção acrítica e por influência exterior nas cadeias de interação que traduzem uma participação obediente - e o comprometimento absoluto – sentimento interior de vocação inabalável que resiste, apesar de toda a pressão do exterior. Se no primeiro extremo poderemos descortinar a socialização durkheimiana, porque afeta ao caráter sagrado e autoritário do contexto, no segundo extremo o envolvimento é pura motivação psicológica. Porém, na maior parte das situações, trata-se de observar formas de envolvimento e graus variáveis de envolvimento na situação. Isto mesmo nos propõe Goffman (2010), no âmbito da sua teoria dos comportamentos em público.

*Envolvimento na ação situada. A gestão no contexto*

Goffman (2010: 30) esclarece-nos desde logo que “as regulamentações da conduta característica em situações e seus ajuntamentos são em grande parte atribuíveis à ocasião social em que ocorrem”. Na sua perspectiva, “a ocasião estabelece o tom do ajuntamento que ocorre na situação social”. O mesmo significa dizer que as regras de conduta estão alocadas no contexto, não sendo nem unívocas ou abstratas, provenientes de uma qualquer emanção de ciência ou lei constitucional, nem atribuíveis à vontade do indivíduo. A situação constitui-se como quadro de vida com as suas próprias regras de alocação do envolvimento e sua inerente linguagem específica. O autor diferencia duas formas de envolvimento. A primeira, privilegiando a dimensão espacial, designada de «envolvimento situacional», diz respeito às regras que governam o comprometimento total ou parcial dos atores na situação. Nela fazem-se acionar as propriedades situacionais, nomeadamente o «contorno de envolvimento na ocasião», o mesmo é dizer, a “linha que traça a ascensão e a queda da absorção geral na atividade principal da ocasião” (*Ibidem*: 29). A segunda, designada por «envolvimento dentro da situação», refere-se à “questão de sentimento interior” (*Ibidem*: 47), isto é, a forma pela qual o indivíduo lida com as suas atividades situadas. Esta última poderá compreender a ideia de vocação de que demos conta anteriormente.

Uma vez que existem limites à disponibilidade de recursos físicos e psicológicos que condicionam as atividades que perfazem uma situação, existe uma economia da situação. Esta produz, quer por espacialização quer por temporalização, uma hierarquização das atividades e dos envolvimento. Goffman (2010) elabora uma classificação dos envolvimento: envolvimento principal vs. envolvimento lateral; envolvimento dominante vs. envolvimento subordinado. A classificação, resultante dos diferentes modos de coordenação das atividades, é, sobretudo, tácita, embora possa também ser alvo de regulamentação formal e explícita: a diferenciação funcional dos envolvimento é ditada na prática pelas “relações convenientes” (*Ibidem*: 119) que se vão estabelecendo nas interações.

O problema do uso dos telemóveis na sala de aula é um bom exemplo quanto a conceções divergentes relativas à alocação do envolvimento. As regras de partida – a proibição estrita de ter o aparelho ligado durante a aula - não são respeitadas pela esmagadora maioria dos alunos. No entanto, por pressão destes, os professores julgam conveniente ignorar estas faltas, diz-nos uma nossa entrevistada da Escola B:

“Pois, os telemóveis têm de estar desligados na sala de aula. Supostamente. Que é o que consta no regulamento interno. Nunca estão. Não há ninguém que tenha o telemóvel desligado na sala de aula. Agora, é partir... Acho que parte de cada um. Se uma pessoa quer ‘tar atenta a uma aula, se quer perceber, de facto, o que se passa na aula, e por uma questão de boa educação também, pelo professor, acho que não deve utilizar o telemóvel. Hmmm... Mas, de facto, sempre, toda a gente utiliza o telemóvel. Para mandar mensagens ou assim (...) toda a gente que ‘tá a mandar mensagens. Já acontece nos testes mandarem mensagens uns para os outros. Para dar a resposta (...) Eu acho que muitas vezes os professores fingem que não ‘tá a acontecer nada. Sim. Nós sabemos. Nós vemos. Quem ‘tá a fazer o teste obviamente que sabe quem é que ‘tá a mandar mensagens e quem é que ‘tá... Dá para ver deste lado da mesa. Não sei se do outro não dá para ver ou se os professores vêm e não querem...” (Elsa, Escola B, 17 anos, 12º ano)

Para os alunos o uso do telemóvel é uma questão de bom senso, ficando ao critério de cada um. Todavia, é “conveniente” que o aluno seja discreto e saiba gerir os seus momentos de atenção e de focagem na matéria durante a aula de acordo com as suas próprias dificuldades. Diz-nos Patrick, aluno da Escola A:

“Eu sou, por acaso vou falar por mim, eu mando muitas mensagens na aula, não sou aquele aluno tipo estar ali concentrado na aula, por exemplo, o professor está a explicar, eu sou daqueles alunos, posso estar a falar mas consigo captar, não sou de estar sempre assim concentrado totalmente na aula”. (Patrice, Escola A, 17 anos, 12º ano, São-Tomense)

Pela parte dos professores o uso do telemóvel é tolerado enquanto o mesmo se circunscrever a um envolvimento lateral na interação pedagógica e que o mesmo permaneça como envolvimento subordinado na situação. Desta maneira, cabe sobretudo ao professor gerir esta relação para que esta se torne uma relação conveniente, mantendo a conservação de certas regras, mas flexibilizando o uso do telemóvel. A ordem comunicacional não é interrompida, procurando os alunos dar indicações ao professor de que o uso do telemóvel se mantém como um envolvimento subordinado e o professor, por sua vez, mostra-se desatento a determinadas transgressões, para assim garantir a aparência de manutenção da ordem pública na sala de aula e se precaver de possíveis conflitos e de tensões com os seus alunos.

Outra modalidade de relação de conveniência na interação frequentemente mobilizada pelos alunos refere-se ao que Goffman (2010) denomina de “regra de não se engajar”<sup>44</sup>. Em contexto escolar, esta regra mostra como o grau de envolvimento de muitos dos alunos, no que diz respeito às obrigações escolares, é convenientemente reduzida ao mínimo aceitável. Com efeito, não convém dar aos outros provas de um grande esforço e investimento nas tarefas escolares, possível sinal negativo de grande ambição ou de retardamento cognitivo. Entre os pares que estão engajados num jogo competitivo pelas classificações escolares ou pela atenção dos professores, o monitoramento mútuo dos olhares tem o efeito de regular a conduta dos participantes engajados, inibindo os seus movimentos e pautando o seu comportamento pela discrição e não pela saliência das atenções.

Isto mesmo serviu de base à análise que Norbert Elias desenvolveu nas suas investigações sobre a sociedade de corte (Elias, 1995), as quais culminam na sua proposta teórica designada por «processo civilizacional» (Elias, 1990). Este autor demonstra como o meio de interação – a corte – influencia os hábitos e as disposições das pessoas que nele participam. O processo de competição social pela proximidade e consequentes favores do Rei favoreceu um jogo de pantominas no círculo da corte, consubstanciado na repressão aturada das pulsões e numa crescente artificialidade

---

<sup>44</sup> “Entretanto, não devemos supor que a correção nas situações pode ser garantida através de um investimento completo do eu num envolvimento principal ocasionado. Quaisquer que sejam os envoltimentos principais prescritos, e qualquer que seja sua intensidade aprovada, frequentemente descobrimos, pelo menos em nossa sociedade de classe média, que o indivíduo precisa dar evidência visível de que ele não se entregou totalmente a este foco principal de atenção. Normalmente alguma leve margem de autocontrolo e domínio de si é exigida e exibida. Isto ocorre mesmo que esta obrigação muitas vezes precise ser equilibrada contra a obrigação mencionada anteriormente de manter um mínimo de um envolvimento principal aceitável” (Goffman, 2010: 72).

expressiva da conduta. Esta é objeto de gestão por referência a um cálculo orientado para fins, formando, no processo, uma racionalidade específica.

Ora, o mesmo processo de jogo competitivo desenrola-se no meio escolar regulado pelas interações recíprocas entre os pares. O jogo atestado pelos resultados das classificações deve traduzir *naturalmente* as capacidades de cada um. As tentativas que poderão ocorrer por parte de alguns alunos de intensificarem o seu engajamento na competição pelas classificações ou pelo afeto e simpatia dos docentes são sancionadas pelos outros alunos como se tratando de uma forma de envolvimento ilegítima. O envolvimento deve, pois, ser equilibrado, regulado – “conveniente”.

Mesmo a valorização das aulas, consubstanciada na adoção habitual de uma postura atenta e indicativa da aprendizagem como envolvimento principal, é fortemente desaprovada pelos pares. Dois campos se constituem: o campo do docente, o qual pressupõe que a aprendizagem dos conteúdos letivos requiere o envolvimento principal dos alunos; o campo dos alunos, o qual pressupõe que a aprendizagem deverá permanecer como um envolvimento subordinado ao mundo dos pares. A confidência de Elsa pretende ilustrar este jogo de tensões:

“Depois nós as duas, por exemplo, ‘távamos atentas, ‘távamos a ouvir, e fazíamos os trabalhos, e depois os professores, se calhar, davam-nos um pouco mais de atenção a nós, porque ‘távamos mais atentas. Nisso também recrimino um bocado os professores, se calhar, deviam tentar perceber mais porque é que os outros não estavam atentos. Mas pronto, nós ‘távamos um bocadinho mais atentas, eles davam-nos atenção e, às vezes, falavam demasiado bem demais de nós aos outros, ‘ai têm que ser mais como elas’, ‘ai não sei quê deviam ser como elas’, ‘ai que elas estudam e não sei quê’. E, se calhar, isso também nos deixava um pouco à parte do resto da turma, porque, ‘ah, são as certinhas’. Este ano não, mas o ano passado, ‘ah, são as certinhas, têm as boas notas, são os *chuchus* dos professores’. Acontecia com todos. Mas não éramos nós que queríamos ser as certinhas, era mesmo a nossa maneira de ser, nós fomos... Foi assim que nos ensinaram e, se calhar, afastou-nos um bocado do resto da turma”. (Elsa, Escola B, 17 anos, 12º ano)

A solicitação docente para um maior envolvimento dos alunos na sua aprendizagem esbarra com a desaprovação da moral dos pares. A aluna Elsa lamenta as implicações práticas desta desaprovação – a distanciação dos colegas -, referindo que o seu grau de envolvimento resulta dos hábitos de estudo que foi adquirindo. Daí ela recriminar os elogios públicos do professor à sua conduta, na medida em que os mesmos a expõem como alvo visível de um desvio à moral dos pares. Neste sentido, a desaprovação da conduta é objetivada na ocorrência do processo de etiquetagem. No

caso da Marta e da amiga recai sobre elas a etiqueta das “certinhas”. O rótulo poderá eventualmente pesar nas expectativas recíprocas que irão orientar de futuro os comportamentos dos alunos nas suas modalidades de interação.

Do exposto nesta seção, observamos como os contextos geram as suas próprias normatividades, por vezes, gramáticas opostas que os atores têm de compatibilizar. A conciliação de todas as expectativas requer a cuidadosa adoção de hábitos que exprimem envolvimento parciais na situação, uma vez que um envolvimento demasiado nítido e intenso num determinado valor ou campo será sempre objeto de desaprovação e de sanção (etiquetagem) do outro campo. Assim, os alunos que se julga envolver demasiado nas tarefas escolares serão os “certinhos” para os pares e os “alunos exemplares” para os docentes; os alunos que demonstram não se envolver suficientemente nas tarefas escolares serão aprovados pelos pares e fortemente desaprovados pelos professores, sendo chamados à atenção por estes. Conciliar todas as expectativas significa, deste modo, a existência de uma série de envolvimento parciais objetivados em hábitos de conduta aceitáveis para todas as avaliações em contenda. Os hábitos adquiridos têm como efeito socializações que correspondem a outras tantas capacidades de distanciamento ou não dos contextos que o indivíduo vai experienciando.

#### *Políticas do envolvimento: os formatos legítimos da ação*

Voltando à narrativa da nossa entrevistada Elsa, vejamos efetivamente como as ações recíprocas entre os docentes e os alunos contribuíram para reforçar a existência de um ambiente tenso e dividido na sala de aula. Diz-nos Elsa:

“Eles é que ficavam um bocado, não sei se ficavam mais desanimados, ou se ficavam chateados, ou... Não sei. Mas eles irritavam-se porque os professores davam-nos muita atenção e tomavam-nos muito como exemplo e ninguém... Eu não gosto de ser comparada às outras pessoas, e eles eram constantemente, ‘Ah, tens de fazer isto como ela faz... Ah, tens de fazer isto como aquela faz’, e isso às vezes, se calhar, se fosse comigo também me chateava. Não era propriamente gozar, mas também não tínhamos uma grande ligação e isso foi... Eu acho que isso foi-nos... Pesou um bocado também nessa distância entre os dois grupos (...) A turma era muito dividida, era um grupo para um lado e outro grupo para o outro e acho que isso também não criava um ambiente muito saudável. Nesta turma ‘tamos todos ligados, e damo-nos todos muito bem. Na outra turma éramos seis de um lado e vinte do outro, que não...’”. (Marta, Escola B, 17 anos, 12º ano)

Os juízos dos docentes comparando as alunas que manifestavam um envolvimento, na perspetiva institucional, conforme à situação, eram elogiados e

valorizados enquanto a maioria dos outros alunos eram depreciados. Eles exortavam estes a adotar a mesma atitude dos colegas “certinhos”, atitude que a própria Elsa recrimina, pois ela também interpreta o ato como uma ofensa à singularidade da pessoa que é alvo de apreciação, passível de um sentimento de revolta interior. A problemática da socialização política está aqui bem presente, no sentido em que há uma autoridade que procura prescrever uma conduta a outras pessoas que estão sob a sua jurisdição, sancionando as condutas não conformes, ao mesmo tempo que as pessoas subordinadas consideram o julgamento como injusto. Elsa conta-nos como lidou com a situação:

“E podia ser uma pessoa influenciável... Eu não sou nada influenciável. Eu tenho as minhas ideias e mesmo que seja certinha, ou mesmo que seja o *chuchu* dos professores, eu não me importo. Se eu quero entrar em Medicina tem de ser assim e não vale a pena, durante um ano, só para me dar bem com a minha turma, com pessoas que eu não tenho ligação nenhuma, neste caso não me dizem muito, não têm os mesmos objetivos que eu, nem pouco mais ou menos, nem as mesmas ideias, não vou mudar e não vou ser a pessoa que ‘tá desatenta e tem más notas, só para durante um ano letivo ter um grupo no qual me inserir. Eu nem sequer. Um grupo que eu nem sequer.... O que eles fazem não me interessa”. (Elsa, Escola B, 17 anos, 12º ano)

A aluna explicita-nos o que governou a sua conduta e os posicionamentos consequentes que este regime de ação acarretou nas suas interações com os outros. Elsa tem um projeto de vida que passa obrigatoriamente por alcançar as classificações mais elevadas possíveis. Por isso tem de se comprometer bastante com a aprendizagem escolar. Procura alcançar o bem de uma carreira médica, pelo que para isso terá de fazer alguns sacrifícios, se tal for necessário, e de delinear e cumprir um plano de ação. Com efeito, é uma aluna disciplinada, com hábitos de organização de estudo e de conduta já fortemente enraizados. Ancorada e focada neste propósito consegue resistir à pressão dos pares para não se engajar. Dada a impossibilidade de conciliação dos dois bens em confronto na situação, cada um dos elementos da turma toma posição por um deles. Aqueles que, à semelhança da Elsa, têm objetivos precisos e “as mesmas ideias” engajam-se nas aulas, os outros que, segundo a Elsa, não têm estes objetivos, engajam-se na moral dos pares.

Com o intuito de explorar os significados patentes neste caso e poder não só compreender melhor todos os contornos da situação, mas também, no domínio do possível, generalizá-los, procederemos a um breve exame das implicações morais e políticas presentes numa abordagem focada nos regimes de envolvimento dos atores.

Neste caso, os dois bens na situação representam duas finalidades e dois propósitos, isto é, duas gramáticas, as quais fazem mobilizar duas classes de conduta: uma correspondente à «gramática natural», de Cyril Lemieux (2009b) ou ao «regime de familiaridade» de Laurent Thévenot (2006), ou ainda à «lógica de subjetivação» de François Dubet (1996); a outra exprimindo, respetivamente, a «gramática realista» ou o «regime em plano», ou ainda a «lógica instrumental». Estes esquemas conceituais de uma teoria da ação provenientes da sociologia francesa contemporânea pós-Pierre Bourdieu apresentam em comum o primado concedido à experiência prática do ator, em detrimento das propostas teóricas alicerçadas nos conceitos de sistema ou de estrutura.

Esta é, para estes autores, inseparável do quotidiano onde aquela toma parte e das normas, crenças e aspirações partilhadas que lhes dão vida. Tanto as leis como as regras jurídicas são instrumentos e não bens desejáveis por si mesmos, daí a distância que estes autores mantêm tanto relativamente às teorias da ação instrumental como às teorias estruturalistas. Perfilhando uma tradição saída da filosofia moral e política aristotélica, o bem radica nos contextos variados das diferentes práticas sociais, resultando assim da *praxis* solidária das ações realizadas por homens comuns<sup>45</sup>.

O bem tem um significado moral e político fundamental no esclarecimento da orientação da conduta dos atores. Talvez a teoria da ação mais abertamente comprometida com o conceito de bem seja a sociologia dos regimes de envolvimento de Laurent Thévenot (2006), a qual pretende colocar em relevo “o elemento moral que organiza o processo avaliativo que governa qualquer envolvimento pragmático” (Thévenot, 2001: 2). Para este autor o elemento moral constitui-se como a força que governa cada regime pragmático<sup>46</sup>. Ele deplora que “os sociólogos tendam a desconfiar destas ideias porque elas são reminiscentes de uma filosofia política e moral da qual acreditam terem-se já libertado. Substituíram-nas por conceitos – como “normas” ou

<sup>45</sup> Atentemos nesta formulação do conceito de *bem*: “O bem não é um valor posto pelo sujeito, mas um princípio de inteligibilidade e de sentido que associa os meios de ação e os fins numa unidade indissolúvel – uma unidade que terá sido rompida na era moderna pela emergência do indivíduo e pela exclusividade da sua relação com o direito. A noção de bem que identifica o objetivo ou o fim das nossas ações e os meios da sua realização conduz a associar o bem com a virtude. Desenvolver as suas próprias disposições que, a par de uma necessidade ontológica, estão sempre ligadas ao ethos da comunidade reveste assim, para o eu subjetivamente constituído, uma significação moral e não simplesmente instrumental” (Mellos (2002: 250).

<sup>46</sup> “Demasiados candidatos perfilam-se em parada: valor, norma, crença, interesse, disposição, etc. A meu ver, a força baseia-se numa certa conceção de um bem. Esta conceção difere de um regime para outro. O elemento moral é crucial. É a razão pelos quais os regimes pragmáticos são sociais. Ele conduz o agente na sua conduta e determina a maneira como os outros agentes tomam conta ou “agarram” esta conduta. Este elemento pode ser também chamado “produzir sentido de” se descobrirmos que está muito mais em jogo do que significado, linguagem e compreensão”. (Thévenot, 2001: 5)

“valores” – supostamente neutrais ou descritivos” (Thévenot, 2001: 6). Cada regime de envolvimento exprime um formato de relação com o mundo, oferecendo uma forma particular de interagir e de conhecer. Efetivamente, o regime de ação condiciona a forma como a realidade é percebida e a seleção da informação na situação que a torna relevante e com significado para o agente.

Radizando o seu esquema analítico sob um eixo particular-geral que abriga diferentes regiões de sentido consoante o alcance e a finalidade das práticas, e mostrando como as mesmas são contíguas e não sobrepostas, o sociólogo e economista francês faz prova de uma certa desvinculação da tradição durkheimiana e de uma aproximação pragmatista<sup>47</sup>. Com Thévenot (2010: 15), “esta categoria de envolvimento alarga significativamente as visões correntes de garantia, promessa ou compromisso”, discriminando-se a natureza destes compromissos consoante os diferentes regimes que os governam: as conveniências, nos regimes de maior proximidade; as convenções, no regime público. Segundo o autor francês, o regime de ação mais local e íntimo é o regime de familiaridade, que o mesmo justifica da seguinte forma:

“As pessoas ficam embaraçadas ao publicitar práticas que elas consideram corretamente como fazendo parte da sua personalidade íntima. Aquilo que denominamos de “pudor” em Francês, ou o que os Britânicos refinaram com a conceção espacial e moral de “decência”, é um entrave a esta publicidade. Elias e Goffman dedicaram grande parte do seu trabalho aos regimes pragmáticos no estudo da civilidade pública e do controlo do *self* em público. Mas temos de prestar a máxima atenção ao engajamento familiar que é submerso no processo de publicitação”. (Thévenot, 2001: 7-8)

O regime de familiaridade constitui-se simultaneamente como uma abertura ao espaço público da civilidade e como um limite à intrusão do mesmo no círculo íntimo do sujeito, estando aquele organizado convencionalmente em torno de um sistema de equivalências, ao passo que neste, o reconhecimento da indexicalidade das regras prevalece sobre a sua reciprocidade (Boltanski, 1990). Encontramo-nos no reino de produção e império das subjetividades, pelo que nele se destaca a valoração das qualidades singulares dos seres, nomeadamente, dos sujeitos. A acomodação ao meio é personalizada e vai-se produzindo simbioticamente através dum jogo de mutualidades,

---

<sup>47</sup> “A informação não está ligada a coletivos objetivantes nem a indivíduos conhecedores, mas a uma coordenação problemática”. (Thévenot, 1997: 208)

privilegiando-se os princípios do conforto, do amor e da empatia em detrimento da eficácia, da igualdade ou da justiça.

A linguagem do regime de familiaridade é refratária a todas as intromissões utilitárias na interação, pautando-se a objetividade da situação pelos maneirismos e afinidades entretanto mobilizados, inacessíveis a alguém não familiarizado com a personalização dos arranjos. A possibilidade de alargamento das práticas situadas a um maior número de pessoas requer uma primeira despersonalização da situação assente numa convencionalização dos procedimentos. A des-singularização repercute-se no maior anonimato dos atores e permite uma outra intermodalidade destes com os objetos. O foco deste novo regime de ação centra-se na codificação de regras operatórias e na capacidade do ator as mobilizar como instrumentos. Para Thévenot (1997: 209), nas sociedades complexas ocidentais este é o regime em plano da “ação normal”: “Assim o regime de «ação normal» repousa não somente sobre a individuação do agente ao qual é atribuído uma agência intencional, mas também sobre a possibilidade oferecida por um ambiente de objetos caracterizado por funcionalidades”.

No entender de Thévenot (2010: 15-16), o «envolvimento em plano», pressupõe a reciprocidade das ações, ao invés da mutualidade do «envolvimento de familiaridade», passível de imputação da responsabilidade individual e de ser reduzido ao modelo do contrato e à gestão de objetivos. O mesmo autor considera que este envolvimento está talhado de acordo com as garantias e compromissos veiculados pela ideologia liberal, pelo que “a noção de escolha, mais do que a de liberdade, caracteriza a gramática do liberalismo político, o qual presume um mundo de opções identificadas publicamente, cada uma delas constituindo um possível plano para o futuro”.

Um terceiro regime de envolvimento é descortinado por Nicholas Auray (2002), no âmbito das investigações do Grupo de Sociologia Política e Moral, fundados por Luc Boltanski e Laurent Thévenot, identificado com a ética “*hacker*”. O mesmo é “caracterizado por uma relação liberta das urgências temporais assim como por uma vontade de livre partilha dos conhecimentos”, bem como por “um comum desinteresse pelas coisas “económicas” e pelas contingências materiais” (Auray, 2002: 174). Deste modo, afasta-se do regime de envolvimento em plano, ainda que, segundo Thévenot (2010: 17-18), se encontre em tensão com o «regime de familiaridade», “uma vez que está orientado para um bem que assume uma relação não familiar com o mundo. Ligado à estranheza e à novidade, o bem da exploração é experienciado com a excitação de

descobrir algo novo”. De resto, Auray (2002, 174) identifica-o também com o mundo dos estudantes universitários, onde a conformidade com as convenções sociais e penais é relativizada em favor de um compromisso moral e político subjetivamente interiorizado. Este autor considera esta nova forma de comprometimento com o mundo como um prelúdio de uma nova forma de agência política.

Por fim, o quarto regime de envolvimento que aqui expomos e o primeiro a ser descrito e tematizado por Boltanski e Thévenot (1991), é o regime mais convencionalmente referenciado como relevando propriamente do político: o «regime da justificação» e das modalidades de perfazer o bem comum. Os dois autores utilizaram um recurso metodológico destinado a apreender o julgamento das pessoas comuns em diversas situações, convidando-as a explicitar os seus diferentes sentidos de justiça. Observaram que a tensão entre as convenções coletivas (o geral) e os casos singulares (o particular) está no coração de toda a confeção da ordem social. Deslocando a sua atenção para as operações cognitivas pelas quais os indivíduos (atores sociais) se des-singularizam, verificaram como as singularidades têm de ser absorvidas no geral para efeitos de alcance de legitimidade pública nas suas reivindicações. Concluíram que a justiça individual é indissociável da justiça social e que esta se revela na boa organização social, ilustrativa de uma ordem sociopolítica ou «cidade» perfeita. À semelhança de Durkheim (ao longo de toda a sua obra), Boltanski e Thévenot consideram que o particular e o geral (como vontade) estão presentes em cada indivíduo (Boltanski e Thévenot, 1991: 150). A partir desta investigação empírica, os dois autores demonstram como as diferentes naturezas das justificações dadas pelos atores sociais nos seus juízos quotidianos recriam seis mundos coerentes, cada um dos quais com o seu próprio princípio organizador, em nome de um princípio superior comum que representa o interesse geral no trabalho cooperativo.

Assim, para além destes mundos fornecerem os meios (recursos organizados em dispositivos) para a edificação de seis cidades políticas (*cités*), eles propõem simultaneamente seis critérios de diferenciação hierárquica dos homens, os quais exprimem e atestam diferenciados estados de grandeza das pessoas. Por outras palavras, estas cidades políticas assentam cada uma numa ordem de reconhecimento legítima, nas quais os indivíduos se encontra constantemente à prova, podendo subir (engrandecer), manter-se ou descer (cair em miséria) no seu estado. Estas provas representam formas objetivas de medição dos seres necessárias para o estabelecimento de equivalências, ou

seja, de definição das justas distâncias entre os seres. Em síntese, as seis cidades políticas estão organizadas segundo seis princípios de justiça, os quais traduzem a complexidade sociológica da vida em comum, revelada pela pluralidade de vínculos que se estabelecem entre os homens.

As seis cidades políticas referidas são ilustradas pelos autores com o auxílio de seis obras de filosofia política, cada uma delas explicitando a boa forma de organização de uma *cit *, as quais passaremos a apresentar de imediato, ainda que de forma breve: a *cit  doméstica*, na qual o princípio de justiça (a ilustração   retirada de uma obra de Bossuet<sup>48</sup>) assenta na proteção paternalista tradicional – a autoridade - e o bem comum valorizado constitui-se na confiança recíproca, cuja descrição poderá corresponder empiricamente   *cit * do «Regime Antigo»<sup>49</sup>; a *cit  mercantil*, cujo princípio de justiça se baseia na livre concorrência e o bem comum valorizado é a «riqueza das nações», encontra-se descrito na obra *Teoria dos sentimentos morais*, de Adam Smith (1759), sendo a sua representação empírica mais próxima o equivalente a uma plutocracia<sup>50</sup>; a *cit  do renome*, cujo princípio de justiça se organiza em torno da publicidade e o bem comum valorizado é a popularidade ou a glória, que os autores encontram no *Leviatã* de Thomas Hobbes (1651) e que pode ser identificada empiricamente na Antiga Roma Republicana<sup>51</sup>; a *cit  inspirada*, cujo princípio de justiça se baseia na capacidade de ascetismo e o bem comum valorizado é a vocação, a graça ou o dom, que os autores encontraram na *Cidade de Deus*, de Santo Agostinho (427), e a mesma pode ser atestada empiricamente em algumas teocracias<sup>52</sup>; a *cit  industrial*, cujo princípio de justiça se alicerça no mérito e o bem comum valorizado é o progresso, que os autores encontraram nos escritos de Saint-Simon (1821), sendo a sua tradução empírica o

<sup>48</sup> A obra *Politique tir e de l' criture sainte*, publicada postumamente em 1709.

<sup>49</sup> “A pessoa individual é um pe o na «grande cadeia dos seres» e cada um se encontra colocado entre um superior, de onde ele recebe, por intermédio de uma relação personalizada, uma investidura de acesso à grandeza, e os inferiores, que ele engloba e incarna. Nesta *cit  doméstica*, a ligação entre os seres é concebida como uma geração de vínculo familiar: cada um é um pai para os seus subordinados e mant m relações filiais com a autoridade” (Boltanski e Thévenot, 1991: 116). Mas, como advertem os autores, “a analogia familiar faz menos referência aqui aos laços de sangue do que ao sentimento de pertenc a a uma mesma casa, como território no qual se inscreve a relação de dependência doméstica” (*Ibidem*: 116).

<sup>50</sup> O vínculo político baseia-se no valor atribuído a objetos concorrenciais.

<sup>51</sup> “Na *cit  da opinião*, a grandeza depende do número de pessoas que lhe dão o seu crédito, em virtude desta fórmula de equivalência, abstraída de qualquer dependência personalizada. Com efeito, beneficiar-se com a grandeza dos grandes, vale mais do que receber a estima dos pequenos, somente, na medida em que, os grandes concentram já em si mesmos na sua pessoa o reconhecimento dos outros: ser «honorável»   ser “honorável, amado ou temido de um grande” (*Ibidem*: 128, parafraseando Hobbes).

<sup>52</sup> “ , com efeito, uma das características principais da grandeza inspirada valorizar a renúncia de si em benefício dos outros, sem dar, portanto, qualquer crédito ao reconhecimento dos outros” (*Ibidem*: 113).

equivalente a uma tecnocracia<sup>53</sup>; por fim, a *cit  civica*, cujo princípio de justiça reside na capacidade de aceder ao interesse geral em detrimento do interesse particular, enquanto o bem valorizado é a participação comum num coletivo, que os autores encontram nos escritos de Rousseau (1762), estando a sua tradução empírica disseminada atualmente pelo globo como a representativa, *par excellence*, da democracia<sup>54</sup>.

A arquitet nica do político que se desvela nesta matriz de pluralidade dos mundos comuns permite acomodar quer a diversidade inerente aos assuntos humanos, quer a relativa estabilidade das ordens e das gramáticas mobilizadas pelos atores nas suas ações quotidianas. Ela lança luz sobre um outro entendimento do que significa ser aut nomo, a saber, que autonomia não tem de ser forçosamente sin nima de independência,   maneira de uma racionalidade instrumental, mas é eminentemente performativa, estando ligada à capacidade que cada um tem de traduzir em ações o bem que se tem em vista, isto é, ser reconhecido   engrandecer no respeito pelos quadros normativos onde essas ações são valorizadas coletivamente.

Por outro lado, os próprios autores alertam-nos para o caráter inacabado da sua proposta, colocando-a   prova. Assim, às gramáticas reportadas inicialmente ao modelo da justificação, cada um deles, posteriormente, adicionou outras *cit s*. Lafaye e Thévenot (1993) descortinam a existência de uma *cit  ecológica* na sua investigação sobre os movimentos associativos que advogam pela causa ambiental e cujo princípio de justiça radica no respeito pelo patrim nio paisagístico, quer o mesmo seja predominantemente construído ou natural. O bem comum valorizado aqui é a qualidade de vida. Num outro texto, Thévenot (1997: 232-233) adiciona uma *cit  de informação*, onde o bem comum reside em ser informado numa sociedade cognitiva. Por seu lado, Boltanski e Chiapello (1999) adiantam uma outra *cit *, a partir da análise dos manuais

---

<sup>53</sup> “A grandeza das pessoas, nesta *cit * como nas outras, corresponde à generalidade do seu estado. O homem pequeno é «o menos provido de inteligência, um homem cujas ideias não se estendem para lá dos assuntos domésticos... Os grandes trabalham para descobrir e coordenar os fatos gerais próprios a servir de base a todas as combinações de cultura, de comércio e de fabrico» (Boltanski & Thévenot, 1991: 155, parafraseando Saint-Simon). «São os industriais os únicos capazes de distribuir por entre os membros da sociedade a consideração e as recompensas nacionais, da forma mais conveniente, para que a justiça seja feita a cada um segundo o seu mérito” (*Ibidem*: 156).

<sup>54</sup> “Diferentemente das distinções ligadas ao *rang* e marcadas pelos títulos ou ainda os ganhos de distinção almejando o reconhecimento dos outros, as distinções adquiridas pelo mérito cívico ligam-se às pessoas enquanto elas sirvam causas que as ultrapassem. As relações entre as pessoas são meritórias logo que elas se tomem lugar nos dispositivos que as des-singularizem” (*Ibidem*: 143).

específicos para gestores: a *cité por projeto*. Nesta cidade política impera o princípio de justiça da atividade em rede, valorizando-se o bem comum do projeto.

### *Redefinindo a problemática da socialização política*

A aproximação teórico-metodológica pela sociologia dos regimes de envolvimento permite desvelar um novo campo perspectivístico associado à problemática política do eixo semântico coerção-liberdade. Tal como Simmel alargou o conceito de socialização apoiado no seu conceito de «formas de socialização», a sociologia pragmática estende consideravelmente o espectro do político suportada pelo conceito de «regimes de envolvimento». Com este gesto crucial que revolve em parte as aporias da socialização durkheimiana e do político, estes autores apresentam importantes contributos para renovar a problemática da socialização política, conferindo-lhe novas tematizações e outros contornos analíticos. O domínio da socialização política escolar pode assim enriquecer-se de um vocabulário pragmatista que opera com os conceitos de ação situada, envolvimento, bens e quadros normativos-valorativos. A socialização política acontece nos meios de socialização, nos quais as diferentes práticas que os organizam coordenam igualmente diferentes formas dos atores se reportarem ao mundo e de viverem em comum. A socialização política opera segundo diferentes linguagens e modos de coordenação, tantas quanto os regimes de envolvimento.

Esta abordagem pragmática, tal como a legada por Simmel, concorrem igualmente para relançar uma visão política da socialização política, quando se propõem corrigir a linha de partilha do que é ou não é político. Efetivamente, esta perspetiva caracteriza-se por uma dupla política do pluralismo, nas palavras de Breviglieri & Stavo-Debaugé (1999: 17): “um pluralismo da composição das formas plurais do justo e do bem e um pluralismo dos regimes de envolvimento”. O pluralismo da sociologia pragmática procura denunciar todos os conjuntos de práticas e juízos sociopolíticos desqualificadores de possíveis envolvimentos alternativos, quer estas atuem de um modo estruturalmente tirânico quer operem por redução (Thévenot, 2010). Desta forma, “a diferenciação dos regimes permite dar conta de forma sistemática da pressão que cada regime coloca no outro, desacreditando a confiança engajada e causando dano no bem almejado” (Thévenot, 2010: 20).

Particular alvo preocupação destes sociólogos pragmáticos com os processos de tirania de um regime sobre os outros diz respeito ao «regime de envolvimento em plano», o qual, no entender dos mesmos, traduz a pressão que este regime coloca nos regimes da justificação e da familiaridade. Nomeadamente, a crítica dirige-se expressamente à ameaça de dominância de uma democracia liberal e procedural, assente numa sociedade civil que se concebe e constrói na livre associação e atividade de indivíduos autónomos, sobre a conceção do serviço público “*à la française*”, este alicerçado na procura da ordem pública a partir do interesse geral. Mas também sobre o regime de familiaridade, na medida em que as ligações personalizadas são vistas como portadoras de um «excesso de proximidade» e, em última análise, como relevando do «insuportável» para a autonomização do indivíduo, veiculada pelas fórmulas do compromisso contratual e dos direitos da propriedade privada (Breviglieri, 2009).

Além da possibilidade de hegemonização de um regime sobre outro, com a prejudicial confusão dos bens envolvidos na situação e a possibilidade de um destes bens adquirir primazia, Thévenot (2010: 20) considera ainda uma outra forma de opressão: “o mecanismo reificador de redução dos dois lados do envolvimento”. Os dois lados de qualquer envolvimento apontados por este autor derivam da dinâmica do seu conceito de «investimento de forma» (Thévenot, 1986), o qual pretende desvelar, por um lado, a confiança nos arranjos de conveniência ou de convenção, traduzindo o conformismo da conduta (“*closing one`s eyes*”), ou, por outro lado, a desconfiança, a dúvida ou a crítica (“*opening one`s eyes*”) nestes mesmos arranjos, traduzindo a vontade de experimentar novas possibilidades de atuação. Neste caso, a probabilidade do reducionismo relaciona-se com as tentações de reificação dos arranjos, cristalizando-os em propriedades substantivas e rotinizadas em mecanismos, e deste modo eclipsando as condições de possibilidade de revisão, de experimentação e de inovação destes mesmos arranjos.

Resta-nos aquilatar, com Thévenot (2010), das eventualidades de reverter a tirania e a reificação dos envoltimentos aquém da modalidade da crítica inerente ao modelo da justificação, que faz apelo a uma subida em generalidade (Boltanski & Thévenot, 1991), uma vez que as expressões de inconformismo, de humilhação, ou de mal-estar experimentadas pelos atores nos outros regimes “não apresentam uma determinada codificação gramatical que é preciso conhecer para que o movimento seja pública e politicamente reconhecido” (Resende, 2010a: 13). Ainda que, segundo

Thévenot (2010: 20), a opressão no regime de envolvimento em plano possa ser comunicada oralmente e revista a um nível de funcionalidade *pré-standard*, com referência ao insucesso da ação ou com base na infração de um código contratual específico, no regime de familiaridade, contudo, “quando o bem em causa é afetado ou perturbado, as preocupações não são transmissíveis e não estão ainda visíveis para quem não está em familiaridade com a pessoa afetada” (*Ibidem*: 21). No limite, esta apenas se pode socorrer da sua autenticidade, da sua maneira de ser.

No término desta breve exploração sobre as modalidades e os regimes de envolvimento reconhecemos a pertinência que a mesma detém para uma análise dos processos de socialização política em contexto escolar. Em primeiro lugar, ela permite descentrar-nos do regime da justificação, próprio da discussão pública e de uma aprendizagem orientada para qualificar os estudantes com competências de argumentação nos espaços escolares convenientemente preparados para a realização da «educação para a cidadania». Neste sentido, a escola é entendida como uma arena política (Resende & Dionísio, 2005; Resende, 2010a). Mas, o trabalho de qualificação política, social e de cidadania fomentado pela escola extravasa esta modalidade de envolvimento, alojando-se, por exemplo, no regime de envolvimento em plano, que “impõe a utilização da postura corporal e da voz” (Resende, 2010: 13a) conveniente. Ou mesmo no regime de familiaridade, que pressupõe que os sujeitos reconheçam os outros como seus semelhantes, participantes numa humanidade comum (Boltanski & Thévenot, 1991).

A problemática das incivildades e da violência escolar insere-se, deste modo, no âmbito da socialização política. Para além do mais, a sociologia dos regimes de envolvimento possibilita-nos acolher outras formas de participação e de envolvimento mobilizadas pelos estudantes na sua vivência em comum na escola e que não se inscrevem no regime de envolvimento público, uma vez que os bens visados pelas suas práticas são outros, como são os casos da amizade, da vontade de experimentação ou de se projetarem nos seus objetivos.

## ARQUITETURAS SOCIOGENÉTICAS DO ENVOLVIMENTO POLÍTICO

### 1. Os regimes de confecção do político

#### *Modernidade e despolitização: o político como categoria da experiência*

No capítulo anterior procedemos ao exame dos constrangimentos que pesam sobre os atores nas situações e os espaços de liberdade de que os mesmos dispõem no que concerne às modalidades e regimes de envolvimento especificados segundo a natureza e a pertinências destas mesmas situações. Neste capítulo concentrar-nos-emos na definição do nosso objeto de estudo, o qual se prende fundamentalmente com a formação do político no contexto escolar dos estudantes. Neste sentido, impõe-se-nos explorar previamente o conceito de político: um conceito multiforme e que se presta a inúmeros e divergentes desenvolvimentos analíticos.

Para este efeito, iniciaremos o nosso roteiro pelos contributos de Max Weber (2003) neste domínio. O sociólogo de Erfurt, ao interrogar-se sobre esta matéria<sup>55</sup>, chega por fim a uma definição estrita: “a direção ou influência exercida sob a direção de um agrupamento *político*, hoje em dia, por consequência, de um *Estado*” (Weber, 2003: 118); sendo que a razão de Estado corresponde aos “interesses vitais da ordem estabelecida” (*Ibidem*: 149). Para Weber, a política significa “o fato de procurar participar no poder ou de influenciar a sua repartição, quer seja entre Estados ou, no seio de um Estado, entre os grupos de homens que ele inclui” (*Ibidem*: 118-119).

Deste modo, o político não corresponde a todos os fatos de poder, “mas somente àqueles que envolvem uma dominação configurada sobre a forma de Estado (...) conjunto de aparelhos nas mãos de uma minoria, através dos quais esta exige a obediência” (Fernandes, 1988: 65). O conceito de dominação aparece assim como central no sociólogo de Erfurt e ligado à noção de legitimidade, enquanto atributo do poder. O poder é legítimo na medida em que gera dever de obediência, ou seja, gera autoridade. Mas, contrariamente a Durkheim (2001), a obediência não é sinal de coerção, mas um “assentimento de vontade” (Fernandes, 1988: 64).

---

<sup>55</sup> “Que entendemos nós pelo termo de político? A noção é extraordinariamente vasta, e ela engloba todo o tipo de atividade *conduzida* de maneira autónoma”. (Weber, 2003: 117)

Se o Estado representa a pluralidade das ordens legítimas - o bem comum – através das quais aos sujeitos lhes é concedida a possibilidade de se engrandecerem, importa examinar mais de perto as transformações socio-históricas da modernidade que concorreram para o aparecimento de outros modos de dominação paralelos ao modo eminentemente social de perfazer o político. Como observa Weber (2003: 120), o Estado moderno é um Estado de Direito, resultante de uma composição das ordens sociais e da ordem legal, onde “a dominação em virtude da «legalidade», quer dizer, a crença na validade de uma *codificação* legal e da «competência» objetiva fundada na aplicação das regras instituídas de maneira racional”, corresponde à especificidade moderna de prescrever o dever de obediência. O modo de dominação «legal-burocrático» constitui-se como alternativa aos modos de dominação personalizados - «carismático» e «tradicional» característicos das sociedades pré-modernas.

Esta mudança social, histórica e política, que resultou no desengajamento do sociopolítico do corpo do Rei, entretanto revertido num corpo cívico abstrato, foi acompanhada pela emergência de um novo dispositivo jurídico-político: o dispositivo dos direitos, que servem de garantia dos governados face às ameaças de crueldade exibidas pelos governantes. Inicialmente objetivados no *Bill of Rights*, de 1689, que transferiu o poder do Rei para o Parlamento e consagrou os «direitos naturais» de liberdade e de propriedade, seguiu-se-lhe a *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, de 1789, que suprimiu os direitos feudais, transferindo a soberania para o povo e consagrando simbolicamente a inviolabilidade da pessoa humana.

Perante o triunfo declarado do liberalismo político – um indiscutível legado da civilização anglo-saxónica, não acompanhado tão de perto nem pela tradição francesa nem pela alemã – institui-se uma separação simbólica e material entre o Estado e a Sociedade Civil. Nas tradições políticas republicanas não liberais, o sentimento de coerção do poder estatal não é tão forte como nos regimes políticos liberais, havendo uma tradição de confiar no próprio Estado as garantias de defesa dos «Direitos do Homem e do Cidadão». O mesmo não acontece nos países anglo-saxónicos, de tradição liberal, onde a “constituição é um «ato de desconfiança», pois ela prescreve limites à autoridade e ela tem como primeiro objeto proteger a «liberdade dos modernos»”; uma liberdade negativa, “baseada mais na liberdade deixada aos indivíduos de perseguir os seus próprios fins do que sobre a participação nos assuntos públicos” (Raynaud, 2008: 82). Nestes, a livre iniciativa individual, o mesmo é dizer empreendedorismo, é o bem

político mais precioso, precedendo, inclusivamente, a mobilização coletiva. Tal desvia-nos da conceção de bem comum que temos vindo aqui a tratar: “O caso americano é, aqui como além, exemplar no que ele exprime de uma evolução profunda da democracia e das suas correntes mais militantes, que se ligam atualmente, sobretudo, mais à promoção dos «direitos» do que à organização da vida coletiva” (Raynaud, 2008: 85).

Trata-se de reconhecer a autonomia do político relativamente a outras esferas de atividade. Como refere Charles Taylor (2010: 83): “A partir de Adam Smith, “a “sociedade” foi desligada do “regime político” e flutua agora, livre, no meio de várias aplicações diferentes”. “Na realidade, uma das razões para a rejeição vigorosa da teleologia aristotélica foi que ela era encarada como potencialmente limitadora para determinar as nossas próprias vidas e construir as nossas sociedades”. É esta rejeição “que liberta o indivíduo das obrigações pessoais e hierárquicas da ordem pré-moderna e que o entrega à empresa “absoluta” do mercado” (Esposito, 2005: 11). Neste sentido, e de acordo com Esposito (*Ibidem*: 11), a *polis* converte-se numa *civitas*: a *cité* dos interesses múltiplos e diversos, suportada na retirada do Estado, doravante laico, neutro e comprometido com a autonomia de funcionamento das esferas económica e jurídica. A expensas da união política da *polis* garante-se, com esta neutralização contratual, a separação efetiva dos diferentes poderes, incluindo o político, também ele autonomizado numa esfera de atuação. O bem comum é resumido na cidadania.

Progressivamente assiste-se à emergência do carácter institucionalmente despolitizante da modernidade “ou, mais exatamente, a tese segundo a qual esta despolitização é determinada pela recusa da «representação» enquanto o que liga a decisão política à «ideia» ou, noutros termos, enquanto aquilo que permite a passagem entre Bem e poder” (*Ibidem*: 6). Por conseguinte, “a modernidade *como* despolitização ou neutralização” exprime-se no “fato de o político se disseminar por todos os domínios da vida”, o “que determina a sua neutralização progressiva, ou seja, a exclusão do conflito para fora da ordem “civil” (*Ibidem*). O conflito tende assim a ser substituído pelas normatividades legais e de conveniência que regem a multiplicidade das esferas autonomizadas, perdendo-se de vista o valor moral associado à finalidade dos bens que dão sentido às práticas. Modernidade política, obliteração do bem e perda de uma perspetiva sistémica de conjunto sobrevém inextricavelmente ligadas.

É neste contexto que a individualização crescente nas sociedades contemporâneas industrializadas, para além de requerer uma «gramática da

responsabilidade» (Genard, 1999) consentânea com o respeito pelas normas, é igualmente acompanhada pelos esforços de *politização*, ou seja, a pretensão de recompor a pluralidade dos poderes autonomizados numa nova unidade de representação politicamente organizada (*Ibidem*: 12). A esta via ideológica de forçar a unidade na ordem social, de produzir uma síntese das esferas apartadas e de restaurar a relação do político com o social, Esposito (*Ibidem*: 14) designa por «política da despolitização»; uma tentativa de retomar a «teologia do político»: "Teológico" em cima e despolitizante em baixo, quer dizer como *reductio ad unum* – o povo, a nação, o Estado – dos indivíduos representados".

Para o filósofo napolitano, a despolitização moderna não corresponde a uma recusa da política. Por isto mesmo ele forja o termo de «impolítico», um conceito que procura dar conta de uma relação negativa com esta visão teológica do político, esta última assente na inevitabilidade, na superioridade e na sacralização da autoridade institucionalizada mandatada para velar pelo bem comum. O «impolítico» é a "irrepresentabilidade da pluralidade", resiste aos esforços de politização vigiando de perto a totalização da vida social, mas não corresponde a uma recusa do político<sup>56</sup>.

Prosseguindo com a análise de Esposito (*Ibidem*: 10), este observa que "a antítese entre representação política e neutralização despolitizante é na realidade uma copresença", sendo que as perspectivas em contenda que enformam este pluralismo "não se podem conciliar nem ser remetidos à harmonia; no melhor podem ser "regulados" em termos de "paz armada". Vemos assim como a coexistência do político e do «impolítico» (ou do pré-político), cumpre o que Paul Ricœur (1990: 210) denomina de «o círculo hermenêutico do político»: um ciclo que compreende movimentos de despolitização e de politização, gerando diferentes matizes, bem como sucessivas composições e recomposições, mais estáveis ou menos estáveis, do "espírito" e dos fenómenos do político. É político querer separar o político de um espaço privatizado ou civil. É político rejeitar a ordem social instituída, concebida esta ordem como um todo, e substituí-la por uma outra<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> "[O impolítico] é mesmo exatamente o contrário. Ele é a recusa do político transportado ao nível de um valor, a recusa de toda a valorização «teológica» do político. O impolítico é a crítica do encantamento, se bem que ele não se reduza ao simples desencantamento. Ele não se reconhece no desenraizamento moderno, se bem que não procure qualquer utópico enraizamento, mesmo denunciando-o". (Esposito, 2005: 12-13)

<sup>57</sup> Esta visão política revolucionária coincide com a proposta que Blokker & Brighenti (2011: 5) apresentam, no sentido de concetualizar a "política-como-desafio", que se refere à questão da fundação

O político cobre-se e descobre-se, compõe-se, decompõe-se e recompõe-se, permanecendo sempre exterior relativamente a todas as formas e fórmulas instituídas ou imaginadas. "Um pluralismo bem diminuído e uma política um pouco curta", assim se refere Stavo-Debaugue (2011a) a propósito de *De la critique*, de Luc Boltanski (2010a). A crítica endereçada a este último refere-se à desconfiança e ao desprezo manifestados para com uma «política dos direitos»: nesta obra, o percurso seguido por Boltanski sugere uma *démarche* durkheimiana em direção a uma personificação das instituições, tendo como pano de fundo central o Estado-nação. Ora, Boltanski não tem em conta a política vestida pelos instrumentos dos direitos e das responsabilidades para dar resposta às insuficiências do formato da política como representação<sup>58</sup>.

Este juízo é reminiscente de Simmel e da sua crítica ao bem comum enquanto forma de autopreservação da sociedade. Pugnando pela necessidade de realização dos direitos individuais e coletivos<sup>59</sup>, a argumentação de Simmel no seu ensaio sobre *Os pobres*, sustenta-se em dois importantes pontos sociológicos: o primeiro relativo à forma e o segundo ao conteúdo. No primeiro, o círculo cada vez mais alargado, assente numa lógica da representação, empobrece o conteúdo das relações entre os indivíduos, nomeadamente no que diz respeito às suas aspirações e à sua voz<sup>60</sup>. Em segundo lugar, e numa crítica mais aberta, o sociólogo berlinense exemplifica como a assistência ao pobre não visa "a melhoria da situação dos pobres", mas a "sociedade cuja

---

para a crítica radical da ordem instituída. Para retornar à crítica de Ricoeur, a política não se limita a disputas sobre 'grandeza' ou 'investimento', e ao estabelecimento de "equivalências" na sua base, mas tem qualidades distintas próprias que transcendem as disputas cotidianas".

<sup>58</sup> "Primeiro, ele pode parcialmente ser explicado por uma muito reduzida ênfase positiva dada ao(s) direito(s) e aos seus equipamentos respetivos. Ora, a luta contra as discriminações étnicas e "raciais" refere-se, principalmente, a uma política dos direitos. O progresso de uma tal política está, portanto, correlacionada com a realização do direito, o que pressupõe que as pessoas o façam valer e que as suas obrigações sejam colocadas em prática". (Stavo-Debaugue, 2011a)

<sup>59</sup> Simmel não recusa a ideia do político enquanto configuração representativa de uma totalidade em evolução e que visa a coesão social e impedir a fragmentação dos indivíduos (Simmel, 1999: 210). O mesmo reconhece na política a arte de encontrar sínteses particulares nas diferenças individuais dos sujeitos. A arte de fazer o comum, de o fazer corretamente: "reconhecer, isolar e unir os aspetos comuns (*Ibidem*: 178) das partes do ser que são próprias de formar uma «massa» (*Ibidem*: 180). Não obstante, Simmel coloca-se do lado de quem defende a intangível individualidade humana face à opressão das formas sociais totalizantes do eu que fusionam a massa, ao mesmo tempo que preconiza a instituição da objetividade da lei como "a situação mais digna do homem moderno" (*Ibidem*: 219).

<sup>60</sup> Simmel (*Ibidem*: 470) denuncia o "nívelamento por baixo" como efeito das consequências impessoais de uma política racional-burocrática assente na lógica da representação: "O conteúdo da ação de massa tem um carácter minimal". "Uma coletividade fisicamente reunida pode deixar-se ir num acesso de prodigalidade; mas quando a vontade de cada indivíduo não é exprimida imediatamente e deve ser primeiramente objeto de suposição por parte de pessoas delegadas, estas são obrigadas a supor que ele quererá despende o menos possível" (*Ibidem*: 469).

autopreservação requer que os seus órgãos e certos círculos a pratiquem" (Simmel, 1999: 467).

Desta articulação ente forma e conteúdo no modelo simmeliano ressalta o importante esclarecimento de que a política, ao invés de uma esfera autonomizada, é sobretudo, uma categoria da experiência (Joseph, 2003: 325). Uma experiência cuja qualidade varia consoante as situações e se oferece inclusive a uma historicidade. Assim e segundo Ferry (2002), o espaço da ética prudencial, na sociedade civil, recua em favor do direito positivo, à medida que a passagem dos conselhos prudenciais para uma deontologia da conduta, sob a égide de regras e princípios formais, se vai sucedendo. Isto significa que uma economia das normas vem gradualmente colonizando as economias do bem comum (Boltanski & Thévenot, 1991), pluralizando, por conseguinte, as economias do político.

O político, nesta perspetiva, refere-se a um adjetivo qualificativo da diversificação dos modos de experienciar as formas plurais de fazer o comum: a ligação, a intimidade e a apropriação; as normas, os interesses e a demonstração de capacidades; a crítica, os acordos e as convenções sociais. Diríamos mesmo, de uma pluralidade de regimes de experiência de governo, uma vez que a experiência do político num regime de justiça, difere substancialmente dos regimes das normas e do cuidado. Segundo esta perspetiva, reger a conduta por princípios do justo, consubstanciados simultaneamente no modelo argumentativo e numa ordem social orientada para o bem comum (Boltanski & Thévenot, 1991), difere de uma conduta regida pela garantia fiduciária da aplicação das normas<sup>61</sup>, ou ainda de uma conduta regida pelas garantias de proteção e do cuidado, mas também do recolhimento de si.

### *Processos sociogenéticos de (re)composição do político*

O político como categoria da experiência reside na mesma dialética entre o individual e o social mobilizada pela abordagem da sociologia pragmática quando concebe o político como operação<sup>62</sup>. Ela implica reconhecer que este se faz, se constrói,

---

<sup>61</sup> Haber (2006: 50) fala-nos das garantias fiduciárias como testemunhando de uma "(...) presença inevitável de um halo pré-lógico (pré-político) envolvente até às práticas mais intelectualizadas supostamente típicas da modernidade". Este halo repousa na confiança patenteada pelos agentes no exercício das suas ações. Dito de outra forma, na fiabilidade das suas ações. Breve, na *performance*.

<sup>62</sup> De resto, Boltanski (1990), é um dos principais impulsionadores do desenvolvimento desta conceção operatória do político, aqui anotada por Damien de Blic (2000): "Nós tentamos mostrar que este último

acontece e que existem formas plurais de fazer o político. De um ponto de vista pragmático, o político exprime uma relação com o mundo<sup>63</sup>, do mesmo modo que este mundo se configura “como um meio através do qual os grupos que reúnem os indivíduos podem ser separados e comparados” (Arendt, 2005: 83). Neste sentido, as diferentes formas do político exprimem modos de coordenação, de envolvimento e de qualificação dos seres bem distintas consoante os significados correlativos dos variados ambientes ou “atmosferas” (Latour & Gagliardi, 2006) que emergem com elas.

Elas mobilizam técnicas de acomodação das diferenças dos seres que, em situação, estabelecem relações recíprocas entre si. Como afirma Peter Sloterdijk (Latour & Gagliardi, 2006: 109), o político começa verdadeiramente com a aprendizagem da recíproca suportabilidade. Entrar na ordem simbólica do político não se esgota na competência de exprimir um julgamento, mas, aquém da mesma, requer a capacidade de “ouvir, de esperar, de fazer esperar, de impor a espera”: “aprender a esperar para falar sem ser humilhado por esperar”. Aquém do político reina a ordem simbólica da violência não legitimada, da vingança e do rumor, pelo que se torna crucial todo um trabalho sobre si no controlo das emoções (Elias, 1990; Foucault, 1994). Com o político surge, por assim dizer, a aprendizagem da cidadania: aceitar ser inscrito numa ordem hierárquica ou numa ordem de igualdade, nas quais esperamos *naturalmente* pela nossa vez de participar numa troca.

Para Boltanski e Claverie (Boltanski *et al.*, 2007), que assentam, sobretudo, o político na operação da crítica, esta equaciona-se numa acusação pública derivada de uma indignação ou de um disfuncionamento encontrados e/ou na exigência de generalização e na construção de uma ordem de equivalências por referência ao bem comum, por oposição aos interesses privados. A forma “ideal” de constituição do político é o “*affaire*”. O “*affaire*” situa-se entre o escândalo e a guerra civil. O primeiro, resulta do consenso partilhado, gerado pelas mesmas convenções morais, na condenação de um ato, e conseqüente imputação de responsabilidades. O segundo, ao invés, tem como efeito o bloqueamento completo das aproximações entre dois campos de posições opostas e totalmente distanciadas entre si: a defesa e a acusação enfrentam-se

---

conceito [o político] não se refere, aqui, nem ao puro e simples exercício do poder, nem a uma esfera autónoma de ação política, concebida como separada do social. A originalidade da abordagem de Boltanski consiste em definir a política como a operação que permite a passagem das partes ao conjunto. Esta compreensão do político pressupõe a aceitação de um modelo ontológico a dois níveis, que opõe o plano de casos individuais ao das categorias universais”.

<sup>63</sup> “Em qualquer parte em que as pessoas se reúnem o mundo emerge entre elas, e é neste espaço intermédio que são conduzidos todos os assuntos humanos” (Arendt, 2005: 93).

diretamente sem a mediação de um terceiro arbitral. No “*affaire*” ergue-se uma minoria em defesa de um suposto culpado, pretensamente injustiçado ou não reconhecido; minoria esta que se investe da missão de apresentar a sua causa da injustiça à maioria, canalizando o caso da singularidade do evento para as formas convencionadas de uma reivindicação pública. O caso é, por via destas operações, des-singularizado, generalizado.

A produção do *affaire* requer um trabalho de generalizações progressivas e de acordos sucessivos, consistindo num esforço de “sair dos espaços confinados da querela ou da controvérsia técnica para aceder a um público mais vasto” (Boltanski *et al.*, 2007: 396). Isto implica que o ator ou os atores inicialmente envolvidos e alvos de injustiça tenham de abandonar a sua sensibilidade normativa, a linguagem corrente, bem como as descrições indexadas que a acompanham e renunciar também à definição local objetiva da situação (*Ibidem*: 401), para que o seu caso possa ser representado como algo concernente a todos, na promoção do interesse geral.

O processo sociogenético de constituição do *affaire* coloca em relevo as normatividades legítimas a operar no regime público, porém, e mais uma vez recorrendo aos contributos de Luc Boltanski (1993), dando conta da irrupção e da constituição do político a partir de sentimentos morais, este não é o único processo em ação. Outros processos de envolvimento político adquirem grandes contornos de visibilidade e cujas operações de normalização são gramaticalizadas noutros regimes de ação que não o regime público. Referimo-nos, por exemplo, à forma de envolvimento político da imagem-espetáculo à qual as pessoas estão expostas.

Boltanski (1993) identifica um destes modalidades de formato de envolvimento no seu estudo acerca da introdução da piedade na política como moral humanitária<sup>64</sup>. De fato, o âmbito da piedade e da compaixão, esclarece Boltanski (1993: 24), não releva das ordens do justo ou da aplicação de uma convenção de equivalência aos seres em situação: “Uma política da piedade não questiona se a miséria dos pobres se justifica (...) Quem se atreveria a dizer, por exemplo, que os habitantes de um país devastado pela fome têm apenas o que eles merecem?” Nesta forma de envolvimento, “a palavra é

---

<sup>64</sup> Nunca é demais reiterar que, não obstante o domínio da piedade e da compaixão ser por vezes expulso da discussão na luta política, em benefício de instâncias objetivas como, por exemplo, a lei e a repartição do trabalho, nos encontrarmos ainda no âmago do político, como justamente observa Strong (Schmitt, 2007: xvii), no seu prefácio a uma das mais influentes obras de Carl Schmitt (*The concept of the political*), relativamente às preocupações que nortearam toda a obra do jurista alemão: a “manifestação do político enquanto inquérito à “ordem das coisas humanas”, onde a palavra importante é “humano”.

aqui uma palavra afetada e é nomeadamente por intermédio das *emoções* que pode ser concebida a coordenação dos espetadores” (*Ibidem*: 17).

A política da piedade pode ser inscrita tanto no regime de familiaridade de Laurent Thévenot (2006) como no regime de *ágape* de Luc Boltanski (1990). Nela, todavia, Boltanski (1993: 15), descortina uma tensão entre o envolvimento na ação e a “possibilidade de cultivar o seu eu (*soi*), emocionando-se na sua própria piedade perante o espetáculo do sofrimento do outro”; o mesmo é dizer, entre a possibilidade de uma passagem para um regime de coordenação de esforços visando inquirir e colmatar as disfuncionalidades que oprimem os infelizes – regime em plano – e o trabalho de subjetivação efetuado pelos atores, quando estes resolvem com o recurso à transformação de si os problemas colocados pela recetividade que experimentam enquanto espetadores passivos que se deixam habitar pelos sofrimentos do mundo.

A natureza do compromisso do espetador nesta forma de envolvimento requer a inversão do processo de envolvimento do *affaire*, pois “é preciso penetrar na singularidade dos casos – quer dizer o detalhe – para suscitar a piedade, envolver o espetador e convidá-lo a entrar na ação sem demora” (*Ibidem*: 73), isto é, constituir um cenário emotivo que faça com que cada um dos elementos do público seja atingindo na sua relação consigo próprio.

Uma outra modalidade neste formato de envolvimento, na subjetivação, foi descortinada por Foucault (2004), no culminar das suas investigações sobre os tipos de poder e os regimes de governo. Depois de ter indagado sobre a genealogia do poder soberano repressor e do poder disciplinar normalizador, o pensador de Poitiers debruça-se sobre o poder pastoral. “Foucault enfatiza as características desta forma de poder: não é repressivo nem autoritário, o pastor não reina como um rei grego, numa área ou numa cidade, ele conduz, orienta o rebanho humano, cuidando dele, tomando cuidado para que ele não se perca ou pereça” (Brossat, 2009). O poder pastoral “exige que o indivíduo sirva de guia a um outro indivíduo”, pelo que “a relação aluno/professor, empregador/empregado, enfermeiro/paciente ou gestor/enfermeiro é o *a priori* do poder pastoral” (Brossat, 2009).

O caráter político destas interações pressupõe uma definição lata do termo<sup>65</sup>, contrariamente à definição restrita proposta por Weber, mas ela dá conta do modo

---

<sup>65</sup> "Deve-se deixar à palavra [governo] a ampla significação que ela tinha no século XVI. Ela não se refere apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas ele [governo] designava a maneira de

distintivo como o aluno responde à figura do professor, procurando nele um guia que lhe mostre um caminho e no qual se possa apoiar na orientação da sua conduta. "O pastor não governa "para si", mas, ao contrário, completamente "para os outros", e não somente sob um modo global, mas individualizante" (Brossat, 2009). O professor tem a responsabilidade de proteger e zelar pelos seus alunos, pertencentes a um grupo, certamente, mas também seres singulares, vulneráveis e com necessidades específicas. Foucault (2004), reconhece nos efeitos desta economia política o signo de uma libertação dos governados, mas resolve acentuar estrategicamente, negligenciado as expectativas recíprocas do agenciamento do lado do governado, os seus aspetos de condicionamento e de subjugação<sup>66</sup>.

Neste aspeto Foucault junta-se à crítica platónica feita ao poder pastoral, denotando que este se tornava algo difuso e impróprio para ser tomado como referência na arte de comandar a "cité". Platão requeria o estabelecimento de fronteiras e a (de)limitação dos poderes, ao invés de os concentrar na figura do pastor. Todavia, passando ao lado do modelo republicano clássico, Foucault descobre no cristianismo a institucionalização do cuidado própria ao poder pastoral, fornecendo-nos os indícios de uma composição entre este e o poder disciplinar, nas suas múltiplas formas de subjugação e normalização da conduta<sup>67</sup>. Dentre estas, no cristianismo, a confissão destaca-se como a técnica persuasiva mais importante na busca da revelação. A confissão como instrumento insidioso de captura dos recônditos subjetivos do indivíduo, "é uma tecnologia política de revelação de si. Por este processo, os espaços mais íntimos da pessoa ficam abertos à vigilância". A administração da técnica regista

---

dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos [. . .] Governar, neste sentido, é estruturar o campo de ação eventual dos outros". (Brossat, 2009, cit. Foucault)

<sup>66</sup> Foucault não nos oferece a outra injunção normativa presente na configuração que o envolvimento pastoral por cativação adquire. Assim tornar cativo, não se reduz apenas a um aprisionamento ou a uma subjugação. Na verdade, este poder só se torna opressivo quando a atmosfera encantatória fica quebrada. Não deixa de ser significativo que a grande maioria dos nossos entrevistados saliente a importância crucial de serem cativados pelo professor ou pela matéria. Estar cativo significa para os estudantes manter uma relação de admiração por algo ou alguém. Também pode significar a valorização de um determinado contexto de atuação ou uma atividade. Num envolvimento de *philia*, os estudantes solicitam antes de mais serem cativados, e não necessariamente subjugados. Empregando a terminologia de Laurent Thévenot (2010a), referida no capítulo anterior, a experimentação da subjugação acontece quando o agente "abre os olhos" no decurso do envolvimento, ao passo que a não suspensão do mesmo e a sua naturalidade coincidem com o manter os olhos "fechados" para o mesmo. Vemos assim como as diferentes experiências da cativação se relacionam com diferentes engajamentos, os quais conferem diferentes tonalidades às situações.

<sup>67</sup> "O poder disciplinar e o poder pastoral estão, portanto, intimamente relacionados e são exercidos com uma finalidade comum, ou seja, a correção dos desvios e a normalização dos indivíduos, dos grupos e das sociedades. O indivíduo é levado a crer que a sua felicidade passa pela correção dos seus próprios desvios e faz o que se espera que ele faça". (Brossat, 2009)

um sucesso objetivo quando o guia-pastor consegue ir mais longe nas revelações privadas que o indivíduo se predispõe a fazer.

*Uma questão de método: a política como experimentação*

O processo de subjetivação política de que a política da piedade ou a política pastoral são ilustrações ou modalidades e que é governado pelos princípios da compaixão, da intimidade e da identificação singularizante não contradiz, de modo algum, ao processo de generalização de que o *affaire* constitui uma forma de envolvimento arquetípica. Os dois processos coexistem e informam-nos sobre a pluralidade das recomposições do político de acordo com os regimes de envolvimento que lhes dão forma sociogeneticamente. No entanto, é possível ainda reconstituir outra forma de envolvimento político com base na abordagem da formação de públicos descrita por John Dewey (Zask, 2010), a qual nos mostra a «política como experimentação».

A experimentação no vocabulário deweyano interliga-se intimamente com as noções de hábito, de inteligência e de aprendizagem, devendo, por conseguinte, ser entendida no quadro de um regime de envolvimento que se aplica “à experiência de controlo, de regulação”, diferentemente da experiência «empírica», afetada, passiva e equivalente a uma ação sofrida (Fernandes, 2008: 238). “Existe uma diferença entre dois tipos de experiência: uma que se ocupa de uma mudança não controlada e outra que concerne à mudança regulada e direcionada” (*Ibidem*: 362). Esta última, a experimentação, corresponde assim a uma relação dinâmica e recíproca de inquérito do meio, onde inquiridor e inquirido são conjuntamente especificados, ou seja, individuados, ao longo do processo. Experimentar encontra-se, por assim dizer, próximo de explorar, à maneira de uma investigação científica, na qual a arte do controlo se alia à criatividade de inventar soluções pragmáticas para os problemas gerados pela própria dinâmica do envolvimento, aberta à ação e potenciadora da emergência de novas situações.

Neste regime tudo é processo, transformação e atividade, “até a própria ideia de sujeito é abrangida por esta significação: “o eu (*self*), como já vimos tantas vezes, é *atividade*. Não é qualquer coisa *que* age; é *atividade*»”. “Só existe *self* com as suas

ações. Por isto, acrescenta Dewey: "a essência do eu (*self*) é ser atividade de autodeterminação da vontade" (*Ibidem*: 233).

Se o inquérito define a condução da experiência autónoma dos atores, a política deweyana corresponde à "direção inteligente dos assuntos sociais" (Geneyro, 1991: 150). A atividade dos atores individuais aproxima-os, mas gera consequências sociais imprevistas e nem sempre positivas para a boa coordenação do encadeamento de todas as ações. Os atores procuram resolver estes problemas coletivamente, associando-se. Formam-se públicos, ou seja, grupos de atores interessados na condução de uma determinada atividade, porque afetados pelo desenvolvimento da mesma. É por isto, como observa Zask (2010: 177), "que um público aparece involuntariamente, por acidente: acontece que as atividades de uns afetam incidentalmente as dos outros de forma a neutralizá-las, a impedi-las, arruinando as possibilidades de sucesso". O público constitui-se como uma composição plural de atores interessados na regulação dos assuntos nos quais estão direta ou indiretamente envolvidos. O público advém pela participação.

Compreende-se desde logo o significado político configurado por este conceito de público. O público, que se organiza enquanto sociedade política que aspira alcançar bens colocados em comum a partir das práticas dos agentes, difere necessariamente do sistema de governo. Como tal, o Estado é a reunião das legitimidades separadas do público e do governo (*Ibidem*: 178). Esta perspectiva liberal insurge-se simultaneamente contra as concepções tecnocráticas e republicanas da política. Ela coloca em "evidência a capacidade da sociedade civil de compor as suas diferenças morais e culturais que a atravessam, contra um republicanismo, segundo o qual a homogeneidade cultural é uma condição necessária da estabilidade e unidade política" (Clot-Goudard & Tillous, 2008: 111).

A desconfiança de Dewey, quer face à metafísica da soberania estatal (Resende & Caetano, 2010), quer face à atividade regulamentadora do Direito, posiciona-o a meio caminho entre liberais e republicanos. Tanto o proceduralismo legislativo como a discussão racional argumentativa são considerados insuficientes para formar uma comunidade. A este respeito, o filósofo do Vermont afasta-se decididamente da proposta de uma sociedade racional argumentativo-deliberativa, em prol de uma visão ecológica "das economias materiais", portadoras à vez quer da estabilização quer da inovação dos ambientes configurados (Cefaï & Pasquier, 2003: 11). A arte de fazer uma

comunidade não se basta no livre recurso à crítica e alinhamento das justificações, mas funda-se *igualmente* na existência e na ação. Assim, o foco de uma socialização política centrada na capacidade de fazer julgamentos, se bem que importante, é desdramatizada em favor de um direito societário dos indivíduos escolherem e prosseguirem um modo de vida.

De resto, a polémica que Dewey (2010) manteve com Walter Lippman rejeita subordinar o bem democrático da participação à *performance* do ato de julgar. Com este gesto, o autor exprime a sua recusa por uma tradição política republicana marcadamente elitista. Dewey dá prova de um inaudito respeito pela totalidade das consequências que advém de defender e perfilhar a tradição democrática, ao recusar veementemente a ideia de uma política dos «sábios» ou de um «racismo» dos pobres, podendo-se inferir da sua posição uma antecipação dos contributos da gramática generativa: “a distinção entre «competência» e «performance» é uma maneira de diferenciar o nosso conhecimento implícito do sistema da língua, da nossa «faculdade de linguagem» inata, da sua utilização efetiva nas situações reais” (Kreplak & Lavergne, 2008 : 131). Há aqui uma inversão do raciocínio republicano: o julgamento performativo não legitima o direito a participar, mas a participação e o envolvimento estão desde logo garantidos na autonomia que cada um tem de dispor de si. Deste modo, a legitimidade suplementar de mostrar qualidades de julgamento, indexada ao trabalho do inquérito e da transparência da publicitação da informação, não é condição *sine qua non* para deter o direito a participar em assuntos que nos afetam.

O grande mérito de Dewey consiste em trazer para primeiro plano a importância de que se revestem as interações do quotidiano para a formação do político. O público difere consideravelmente da formação liberal da “massa” ou da formação republicana do “povo”<sup>68</sup>. O político sobrevém das interações organizadas do quotidiano sujeitas aos testes da experimentação, atitude orientadora e fundamental para a clarificação e para a eficiência da valoração radicada na *praxis*. Desta forma, a autonomia do coletivo aloja-se na experiência das práticas individuantes, que nos informam sobre as finalidades da ação, validando-as. Ele encontra-se condensado nos ambientes da experiência

---

<sup>68</sup> “(...) *massa* e *povo* são formações implicando, sob uma forma ou outra, uma identidade dos seus membros enquanto que *público* supõe este acordo repousando sobre a pluralidade mencionada mais acima. Sob este ângulo, *massa* e *povo* entram em conflito com os princípios de participação e de individuação que formam a base das convicções democráticas”. (Zask, 2010 : 173).

individuante, sendo simultaneamente meio e produto de individuação<sup>69</sup>. Os ambientes públicos são assim os *topos* apetrechados onde se ensaiam e operam as transformações sociais; numa palavra, são o laboratório do político.

Mas isto não significa necessariamente que daqui tenha de resultar o elixir do bem comum, a chave do enigma, ou se obtenha um preparado de consenso por assimilação. Pelo contrário, o político compõe-se de conflitualidades e de provas de força desafiantes (Cefaï, 2009: 36). Na coordenação destas provas de força, da resolução da sua tensão, o mesmo é dizer, da conjugação das legitimidades dos modos de vida em confronto, reside o problema essencial do incerto exercício pragmático da ciência de viver em comum.

Dewey, num certo sentido, associa intimamente o político a um envolvimento de projeto, quer este se imbrique no regime em plano da individuação (Thévenot, 2006), quer num regime público de *cit * (Boltanski & Chiapello, 1999). Ele dá voz aos que detetam a politização, como forma de forçar a união na interação, enquanto probabilidade de opressão. Este movimento centrípeto reduz o campo dos possíveis, podendo desviar os atores de prosseguirem metodicamente com o inquerito das situa es em favor de uma retórica da pertença, a qual os conduz direta e urgentemente   forma o de alinhamentos de poder segundo lealdades bem demarcadas. A constitui o de públicos pode trabalhar para o bem comum, mas alcançando-o por outras vias: pela estandardiza o de normas est ticas e técnicas a partir dos usos convenientes e dos significados dos mesmos; pela fabrica o de dispositivos e pela inova o de conceitos (novas avalia es e qualifica es dos contextos, situa es e objetos). E é neste sentido que o público é um método experimental<sup>70</sup> e não uma exigência convencionada na edifica o de um mundo colocado em comum. O que importa acima de tudo é o método de cria o e de enriquecimento das experiências. A democracia é o princípio político que garante que o alargamento dos interesses comuns possam ser construídos   medida de um processo.

---

<sup>69</sup> "O jovem Dewey, leitor de Hegel, propõe, com efeito, um modelo de organismo social, no qual cada indivíduo contribui, através da sua atividade singular, para a reprodu o e a individua o da totalidade (...) cada membro encontra a sua maneira própria de se conformar   vida  tica que sust m a totalidade" (Stavo-Debaugé & Trom, 2004).

<sup>70</sup> Como bem salientam Stavo-Debaugé & Trom (2004): "no entanto, parece que para Dewey o público não é o exato contraponto da comunidade, mas sobretudo um *método* para trabalhar a sua vinda".

## 2. A escola como arena pública

### *O político na escola: o caso da Educação para a Cidadania*

O percurso que temos vindo a fazer coloca em relevo o político enquanto categoria da experiência, a qual emerge das situações - terrenos normativos e valorativos que geram compromissos – por processos sociogenéticos que o reconstituem em formatos de envolvimento particulares. O *affaire* reconstitui o processo de generalização envolto no processo de socialização, ao passo que o processo de subjetivação se reconhece como um processo de singularização e o processo de individuação, por outro lado, com um processo de experimentação. Este último faz ressaltar mais visivelmente o político como um fenómeno constituído num regime de interação, um fenómeno que se alimenta das diferenças entre atores que se obrigam mutuamente a conduzir publicamente os seus assuntos, em detrimento do político como envoltório ou como globalidade que condensa todos os outros fenómenos.

Com efeito, o processo de experimentação permite-nos mais facilmente articular as duas ideias centrais que orientam este estudo: conceber a escola como uma sociedade política, uma área de interação onde o político se pode reconhecer mais naturalmente, e o político como processo exprimindo uma atitude, uma relação com o mundo. Por este prisma, duas conceções comuns são abandonadas: da primeira, retemos que a escola não é apenas uma antecâmara de preparação para a sociedade política, mas é *já* uma sociedade política, ainda que intermediária; da segunda, propomos a dessacralização do político como «o guardião das fronteiras» (Ricoeur, 1997: 119), algo que está decisivamente acima de tudo, condensando e superintendendo todos os outros fenómenos sociais, em proveito de uma visão pragmática do político, isto é, uma visão associativa e de coordenação das diferenças e singularidades. Mas será o político como experimentação a modalidade privilegiada do político, enformada nas relações recíprocas de interação dos jovens estudantes? Que “públicos” poderão constituir os estudantes na escola?

Estas perguntas impõem-se e uma primeira aproximação ao terreno foi delineada no sentido de averiguar como os estudantes percecionam os processos de socialização<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> A abordagem iniciou-se no âmbito de um projeto de investigação coordenado pelo Prof. Doutor José Manuel Resende e intitulado “Gramáticas de Justiça na Escola Secundária Portuguesa: A socialização política dos professores e estudantes. Apoiamo-nos aqui nos resultados da análise temática das entrevistas

A investigação exploratória foi levada a cabo em 4 escolas contrastantes tanto geograficamente como ao nível da morfologia social. As 4 escolas secundárias públicas portuguesas escolhidas distribuíam-se do seguinte modo: uma a sul do País (Algarve), outra a norte (situada no Distrito de Vila Real situa-se num dos concelhos mais pobres do País) e duas na Área Metropolitana de Lisboa (AML)<sup>72</sup>. Debruçar-nos-emos apenas sobre os dados de uma destas escolas – a escola do Algarve –, seja por economia de espaço seja pelas especificidades das outras escolas, as quais restam à margem deste estudo<sup>73</sup>. A escola do Algarve, no que se traduz às vivências dos estudantes, encontra-se mais próxima das escolas deste estudo, nomeadamente da Escola C.

Nesta escola, os alunos demonstram a sua preocupação com a conflitualidade crescente nos relacionamentos sociais. Os conflitos dão-se na sociedade em geral, mas são igualmente transportados para a escola e vividos nela. As relações entre pares merecem-lhes especial atenção, neste particular, conjuntamente com uma certa incapacidade dos professores em exercer a sua autoridade no apaziguamento destes conflitos. Em seguida apresentamos as representações da Educação para a Cidadania dos alunos da escola selecionada distribuídas por três classes: as representações que nos mostram um processo de socialização clássico, ao invocar uma educação moral assente na inculcação dos valores; as representações que nos mostram um processo de individuação invocando direitos e deveres, à maneira liberal; e, por fim, um último grupo de representações, cuja significação comum nos remete para a ideia de convivência e de regulação das relações interpessoais.

#### **Pergunta: O que é a Educação para a Cidadania?**

#### **Respostas:**

---

realizadas a alunos do 12º ano do ensino secundário público português, efetuadas entre novembro de 2005 e fevereiro de 2006, a respeito das suas representações sobre a importância da Educação para a Cidadania nas escolas. O outro “público” investigado foi objeto de análise em Resende (2010a). Aqui podem-se encontrar de forma detalhada todos os procedimentos e desenvolvimentos metodológicos do processo de investigação realizado.

<sup>72</sup> As duas primeiras monopolizam a oferta formativa dos alunos nos respetivos Concelhos. A escola do norte insere-se num ambiente natural de geografia acidentada e num contexto económico deprimido, onde dominam ainda as atividades económicas ligadas ao sector primário, enquanto a escola do Algarve se situa num ambiente favorável à atividade turística, a qual vai emergindo paulatinamente e em paralelo com o exercício de atividades ligadas ao setor primário e ao setor transformador. Relativamente às escolas localizadas na AML, num ambiente de concorrência, portanto, uma localiza-se num concelho limítrofe de Lisboa e nela predominam alunos pertencentes à classe média (com uma percentagem significativa de pais licenciados pertencentes à categoria dos quadros intermédios); a outra escola, em Lisboa, caracteriza-se pela sua antiguidade – uma antiga escola industrial –, especializada na oferta de cursos profissionais e de cursos de educação e formação (CEF), albergando, sobretudo, alunos das classes populares, muitos dos quais originários dos PALOP.

<sup>73</sup> Salvo a escola do concelho limítrofe de Lisboa, a qual corresponde à Escola C neste estudo.

### Educação para os valores

- “Então é... os valores da sociedade” (Aluna; pai guarda florestal e mãe doméstica).
- “Educar para a cidadania é... por exemplo, quando um pai educa um filho educa segundo os valores propriamente que acha que ‘tão` certos” (Aluna).
- “Então, transmitiria para ter cuidado... determinados valores” (Aluno).
- “A cidadania liga-se com a questão de cada vez mais as pessoas perdem a moral sobre as outras e elas próprias. Deve-se educar isso; dar algumas noções de forma a tomar conta disso. Por exemplo, nas salas de cinema as pessoas deitam tudo para o chão, não têm regras de educação. Isto é geral e cada vez mais” (Aluna; pai carpinteiro e mãe professora de Música).

### Direitos e deveres

- “Preparar para viver em sociedade; conhecer os direitos e deveres” (Aluna).
- “Tenho uma ideia estranha, por exemplo, subentende-se ser um bom cidadão – cumprir regras e os parâmetros corretos, cumprir com as regras da sociedade. Para ser um bom cidadão tem que se cumprir o direito de voto – sempre ouvi dizer isto. Eu nunca destruí a propriedade de ninguém, logo, sou um bom cidadão” (Aluno; pai funcionário da escola e mãe faz bolos).

### Respeito e convivência

- “Também aprender a viver, a conviver com os outros dentro dessa sociedade” (Aluna; pai funcionário público e mãe operadora de caixa).
- “Temos de estar todos bem uns com os outros, para viver em comunidade. Temos de respeitar os outros se queremos que nos respeitem a nós” (Aluna).
- “Conviver e respeitarmo-nos mutuamente” (Aluno).
- “Saber viver em conjunto com os outros que nos rodeiam” (Aluna).
- “Ocupar um espaço na sociedade em harmonia com os outros” (Aluno).
- “Como agir em sociedade, como viver em grupo, na escola, como olhar para a vida, o que é certo e o que é errado” (Aluno).
- “É para sabermos viver uns com os outros” (Aluno).
- “Ensina a saber viver com os outros” (Aluno).
- “E cada vez mais principalmente em jovens, 30 anos para baixo. Não se aprende muito na escola sobre regras de respeitar. Em DPS [Desenvolvimento Pessoal e Social] falámos sobre o que se passa no mundo e apercebemo-nos que as coisas não estão bem, principalmente sobre o respeito do outro. O mais importante em termos de comportamento humano. Os professores deviam dar mais orientações sobre disciplina. A escola devia ter regras. Há pessoas a deitar sempre coisas para o chão e ninguém diz nada” (Aluno; pai eng. civil e mãe professora).
- “Foi o que ele disse, comportamentos com pessoas. Entender o diferente escalão pessoal das pessoas – se for mais importante temos que dar mais importância. Um deputado, alguém de

relevo, é preciso dar mais valor, compreender de modo diferente. Poetas. Há uma hierarquia de comportamentos face às pessoas. Os atuais e não os que foram para trás, por exemplo Camões. Falam do vinte e cinco de Abril, isso não leva a nada, já passou. Se tiver que acontecer volta a acontecer. Só me interessa o presente e agora só se deve explicar o que se vive ... A sociedade atual está tudo a cair de podre. Essa justiça toda ... O problema de imigração? Não é um ato de cidadania e é a prova que a sociedade está a cair aos pedaços, a cair de podre” (Aluno; pai mecânico de automóveis e mãe doméstica).

Como podemos observar a ideia mais representada está associada às noções de convivência e de respeito, em sintonia com a investigação de Dubet (1999), o que é notavelmente instrutivo quanto à problemática do político como interação recíproca. Por vezes, nestas representações, a própria ideia de sociedade aparece ameaçada, frágil, precária, fazendo alusão aos problemas de suportabilidade que a convivência em comum coloca à prova e denunciando o incumprimento das regras cívicas pelos outros. Vem-nos nitidamente à memória a célebre afirmação kantiana da “sociabilidade insociável dos homens, isto é, a sua tendência para entrar em sociedade”, que, no entanto, “está unida a uma resistência universal que, incessantemente, ameaça dissolver a sociedade” (Kant, 1784). Deste ponto de vista, a socialização dos indivíduos surge como uma garantia contra a brutalidade e a guerra<sup>74</sup>.

Os processos sociogenéticos postos aqui em relevo por Kant com vista à formação do político (“formar sociedade”) são, em primeiro lugar, “o gosto” e os “talentos”, e, concomitantemente, a incorporação persistente e paulatina nos hábitos da ideia de “*ilustração*”, próxima de ilustre e, como tal, de enobrecimento ou de engrandecimento:

“e surge assim gradualmente, com devaneios e delírios sub-reptícios, a *Ilustração*, como um grande bem que o género humano deve preferir ao propósito egoísta de expansão dos seus governantes, se chegar simplesmente a compreender o seu próprio benefício. Mas esta ilustração, e com ela também uma certa participação cordial no bem que o homem ilustrado, que o compreende perfeitamente, não pode evitar, deve subir a pouco e pouco aos tronos e influenciar, inclusive, os seus princípios de governo”. (Kant, 1784)

---

<sup>74</sup> “Surtem assim os primeiros passos verdadeiros desde a brutalidade para a cultura, que consiste propriamente no valor social do homem; desenvolvem-se a pouco e pouco todos os talentos, forma-se o gosto e, através de uma incessante *ilustração*, o começo transforma-se na fundação de um modo de pensar que, com o tempo, pode mudar a grosseira disposição natural em diferenciação moral relativa a princípios práticos determinados e, por fim, transmutar ainda, deste modo, num todo moral uma consonância para formar sociedade, patologicamente provocada”. (Kant, 1784)

Neste excerto retirado do ensaio *“Ideia de uma História Universal com um Propósito cosmopolita”*, vislumbramos como a “invenção” propriamente moral de adotar a regra do engrandecimento no bem comum constitui uma *garantia social* de evitar a dominação arbitrária dos grandes. O bem comum não é a única garantia de formação de um “corpo político”. Kant invoca ainda a participação cordial, diríamos o respeito ou a garantia de vontade de manter relações amigáveis (de boa “vizinhança”) com os outros indivíduos. Porém, o crescente sentimento de que estas garantias morais são insuficientes para a saúde do corpo político, ideia aliás expressa por alguns alunos quando os mesmos invocam a necessidade do cumprimento das regras, tem conduzido à reduplicação das garantias morais por garantias jurídicas: penais ou constitucionais.

#### *A ordem escolar comprometida*

O mal estar vivido pelos estudantes acompanha as involuções das políticas educativas dos últimos vinte anos. Se bem que a "crise escolar" sentida em Portugal, à semelhança do que acontece em França, seja uma crise "multidimensional", uma crise "dos métodos, das finalidades, do sentido, da autoridade e da relação com os públicos e os empregos" (Caillé, 2006), as remediações propostas têm pecado pelo seu fracionamento, pela inércia e pela hesitação, ao mesmo tempo que marcadas pela controvérsia, dividindo sensibilidades partidárias, intelectuais e figuras mediáticas, especialistas em educação, pais e professores (Finkelkraut, 2007; Resende, 2010a). A crise ramifica-se, reticula-se, falamos de crises.

O declínio institucional (Dubet, 2002) compromete a sua função semântica de atribuir e confirmar o valor e a qualidade dos sujeitos no seu seio (Boltanski, 2010a). A verdade da instituição não só enfrenta desafios internos, consubstanciados pela ameaça do relativismo e do pluralismo dos valores contemporâneos mobilizados pelos jovens, como externos, provocados pelas mutações do mercado de trabalho e pelas alterações políticas, e cujas consequências são a «inflação dos diplomas escolares» e a desadequação entre a oferta e a procura no mercado de trabalho. De permeio, a sociologia crítica de Bourdieu e Passeron (1970) forneceu importantes argumentos para um certo desencanto atual que permanece e ensombra a instituição escolar.

O problema organizacional, bem como a questão da administração, remetem diretamente para as sucessivas tomadas de decisão política sujeitas à alternância governativa. Estamos no centro da problemática da autonomia, da instauração do jogo ditado pela tutela e que afeta os principais protagonistas da relação educativa: os professores e os alunos. Com efeito, os professores, em certas escolas, sentem-se quase como que sitiados, confessando-se críticos da opressão gerada pelo excesso de burocracia imposta (Resende, 2003) e pela pressão pressentida por parte do Estado (Resende, 2010a). O mesmo acontece em França<sup>75</sup>. Ainda assim, no entanto, a questão da autonomia revela-se como uma faca de dois gumes, tanto para a tutela como para os professores, sendo objeto de hesitações e de cautelas quanto à interpretação a dar a este princípio. Por um lado, as ideologias com representação parlamentar digladiam-se quanto à configuração organizativa da escola pública. Por outro lado, os professores, se bem que desejando que a tutela os deixe em paz, temem que a autonomia a dar às escolas signifique o ruir do centralismo universalista e imparcial do Estado, com a subsequente ameaça dos particularismos e despotismos locais. Mesmo naqueles responsáveis de escolas que experimentaram contraturalizar a autonomia com a tutela, permanecem dúvidas quanto à bondade deste projeto político, na medida em que a delegação de competências é acompanhada pela multiplicação dos momentos em que as escolas são intimadas a prestar contas da implementação dos processos e metas alcançadas (Lopes: 2012).

Pese embora algumas experiências circunscritas de contratos de autonomia com as escolas, estas permanecem ainda "governadas por fortes requerimentos legais" (Thévenot, 2010: 25). A racionalidade burocrática constitui a norma<sup>76</sup>. Não obstante a fidelidade às regras formais, subsistem falhas significativas na coordenação jurídica que rege a vivência nas escolas, o que conduz Domingues *et al.* (1998) a afirmarem a existência de uma "desconexão fomentada decretada". Mais perturbante, além disso, são as consequências políticas que advêm da circunstância crítica em que a escola pública atual se encontra enquanto unidade de convivência. Na verdade, a multiplicação e a amplificação mediática dos conflitos nas escolas entre os principais protagonistas da ação educativa testemunham as menores garantias que a escola pública oferece para "o

---

<sup>75</sup> Refere Caillé (2006: 12): "Como nas empresas privadas, a injunção à reforma ininterrupta e à gestão pelo stress parecem ter-se tornado o modo de «governança» de base da Educação nacional".

<sup>76</sup> "(...) procurando ajustar e submeter as oportunidades de escolha à uniformidade, impessoalidade e hierarquia administrativa. Assim, a administração burocrática pauta-se pela uniformidade de procedimentos e pelo exercício do controlo". (Domingues *et al.*, 1998: 114)

desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e exercício responsável da liberdade individual e do cumprimento dos direitos e deveres que lhe estão associados", tal como se pode ler no Novo Estatuto do Aluno, publicado em setembro de 2012.

Os problemas de convivência e de gestão das singularidades no espaço coletivo da escola pública atestam o enfraquecimento das funções de policiamento e controlo do Estado e deram origem à republicação do Estatuto do Aluno por 4 vezes nos últimos 10 anos (desde 2002). Mas se atentarmos nas últimas 3 edições, estas surgem interpoladas de dois em dois anos nos últimos 4 anos: 2008, 2010, 2012. Ao longo das mesmas podemos verificar as principais preocupações que orientam a legislação educativa neste âmbito específico: o reforço da autoridade do professor, a violência contra bens e pessoas, o decoro na apresentação de si, a procura de comprometer os alunos com as regras escolares decretadas, bem como a atualização das incivildades com a introdução da proibição do uso de instrumentos tecnológicos nas aulas.

Em geral, assiste-se à tendência de intensificar a natureza punitiva das medidas disciplinares, para tal erguendo todos os óbices de natureza moral e contextual que enformavam o primeiro documento datado de 2002. Deste modo, se em 2002, o ponto 3 do artigo 24º relativo às medidas disciplinares referia que: "Nenhuma medida disciplinar pode, por qualquer forma, ofender a integridade física, psíquica e moral do aluno nem revestir natureza pecuniária"; a partir 2010, após este enunciado ter sido revogado em 2008, podemos ler em sua substituição, o seguinte: "As medidas disciplinares sancionatórias, tendo em conta a especial relevância do dever violado e a gravidade da infração praticada, prosseguem igualmente finalidades punitivas".

Significará isto que "a pressão social, o jogo de hierarquias, ameaças e ajudas, a necessidade de ser aceite pelo grupo" (Marina & Válgoma, 2006: 19) se revelam insuficientes para conter os excessos das paixões dos estudantes? Assim parece, dada a aposta na regulamentação estatutária do aluno como suplemento de garantia de normalização da convivência. Deste modo, a autoridade do professor, de estatuto em estatuto é explicitada e reforçada por decreto: fonte de um aditamento em 2010 e de uma maior clarificação em 2012, data em que se assiste ao agravamento de um terço das penas no caso de agressão a professores. É fácil se torna inferir que, a despeito destas contínuas tentativas, desde logo a fórmula dos direitos e deveres não esgota a necessidade de recorrer a mais um suplemento de garantia: a formalização de um

compromisso dos pais com a educação dos filhos. A este título, a lei de 2012 tem como frontispício o seguinte: «Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro».

De suplemento em suplemento, verificamos como a centralidade do esforço governativo se dirige para a tentativa de obter garantias de um adequado envolvimento cívico dos alunos, nem que para isso tenham de chamar à colação os respetivos encarregados de educação. Os contornos desta deriva vão sendo cada vez mais nítidos, parecendo convergir paulatinamente numa dada direção. Sublinhando a formação cívica (2008), o mérito e a disciplina (2010), ou ainda a responsabilidade (2012), para além da assiduidade, da integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, do cumprimento da escolaridade obrigatória, do sucesso escolar e educativo e da efetiva aquisição de conhecimentos e capacidades, constantes dos princípios educativos selecionados em 2002, revela-se aqui uma intenção e especial cuidado com o acentuar a ideia de esforço e de sacrifício.

É interessante também notar que, progressivamente, tanto o carácter republicano clássico como a noção de constituição de um público de alunos se vai esbatendo, sobretudo com a publicação de 2010. Mais precisamente, e no que diz respeito ao capítulo dos direitos do aluno, no ponto 2 do artigo 6º, é retirada a expressão "a escola é insusceptível de transformação em objecto de pressão para a prossecução de interesses particulares, devendo o seu funcionamento ter carácter de prioridade". Percebe-se assim o temor dos professores quanto às reformas educativas que anunciam o aprofundamento do projeto de autonomia das escolas. No mesmo sentido, também as referências a uma ideia elevada de cultura na formação do aluno, objeto de preocupação fundamental da "crítica artística" (Boltanski & Chiapello, 1999; Resende, 2010a), ou as de fomento à participação dos alunos, vão sendo gradualmente esvaziadas dos documentos orientadores. No artigo 7º, nos direitos dos alunos, são sucessivamente revogadas as alíneas *p*), em 2010, e *n*), em 2012. Estas alíneas exprimiam prerrogativas de poder falar e criticar: "*p*) Participar na elaboração do regulamento interno da escola, conhecê-lo"; "*n*) Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola e ser ouvido pelos professores, directores de turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse".

Pelo contrário, o rumo seguido é o de estabelecer uma fruição condicionada de certos direitos: à ação social escolar e à participação nas atividades, por exemplo, podendo esta fruição "ser, no todo ou em parte, temporariamente vedada em consequência de medida disciplinar corretiva ou sancionatória aplicada ao aluno". Parece haver uma aposta na tentativa de canalizar a participação política dos alunos para o dispositivo de representação, ainda que a elegibilidade do representante surja também ela condicionada. Realmente, em 2010, as sugestões, as queixas e as críticas dos alunos, para serem efetivamente reconhecidas, terão de ser levadas a quem de direito pelos representantes dos alunos: "A associação de estudantes e os representantes dos alunos nos órgãos de direção da escola têm o direito de solicitar ao diretor a realização de reuniões para apreciação de matérias relacionadas com o funcionamento da escola".

Contudo, esta solução afigura-se desde logo problemática. Tal como afirma Lima (1998: 13), estamos na presença de uma "Associação de Estudantes encravada numa organização formal e complexa", envolta num "contexto escolar regulado, internamente, pelos professores e pelos órgãos de gestão escolar e, externamente, por uma administração centralizada do sistema escolar (...)" (*Ibidem*: 15). Este autor continua:

"Coincidindo com a categoria organizacional de "subordinados", os alunos dirigentes associativos encontram-se fortemente dependentes da "abertura" e da "boa vontade" dos órgãos e responsáveis escolares; enquanto "dirigentes" e representantes legítimos dos alunos veem a dimensão política da sua atuação subordinada à vertente *pedagógica* (e até disciplinar) e sempre que esta é invocada logo lhe pode ser conferida conotação *política*, facilmente tornada incompatível com os normativos e regulamentos em vigor e ainda com regras pedagógicas consideradas incontornáveis". (Lima, 1998: 17)

Em suma, a "associação nem emerge como polo da experiência escolar nem se configura como contexto de autonomia juvenil" (Estêvão & Afonso, 1998: 106), pelo que "uma lógica da representação e de reivindicação de interesses, de negociação política, parece pouco compatível com a informalidade e a não participação, com o estatuto ambíguo de associado, com a falta de clareza dos objetivos" (Lima, 1998: 23). O mesmo é dizer que a racionalidade legisladora do Estado, galopando de decreto em decreto, visa antes de mais *forçar* o compromisso dos alunos via respetivos encarregados de educação, uma vez que aqueles não estão familiarizados com a lógica do envolvimento garantido por meios burocráticos. Esta mesma deriva pode ser

exemplarmente ilustrada com o aditamento de 2010, no capítulo consagrado aos deveres dos alunos, na alínea o), onde, à expressão "Conhecer e cumprir o presente Estatuto, as normas de funcionamento dos serviços da escola e o regulamento interno da mesma", é acrescentado: "subscrevendo declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso ativo quanto ao seu cumprimento integral".

A incapacidade do Estado em garantir a obediência dos alunos para com os preceitos regulamentares do meio escolar, e cuja aplicação prática é delegada nas direções escolares, põe mais uma vez em evidência, toda a riqueza analítica contida numa abordagem pragmática que incida sobre os regimes de envolvimento dos atores. Na verdade, o envolvimento que contratualiza os atores numa rede de direitos e deveres *ex ante*, não esgota todas as garantias de que os atores necessitam para agir de acordo com uma referência coletiva. Por isto mesmo importa conhecer como se organizam os modos de envolvimento dos alunos no espaço escolar.

#### *Génese das arenas públicas*

Depois de observarmos como a tutela mantém os principais protagonistas educativos - professores e alunos - num regime de comando-obediência característico da racionalidade burocrática, não deixa de ser um tanto ou quanto surpreendente escutar as vozes daqueles que registam o diagnóstico de uma reversão da democracia contra a educação: "reversão ligada à «passagem subreptícia de um projeto de democracia *pela* escola à referida democracia *na* escola»" (Caillé, 2006: 17, cit. Marcel Gauchet). Na «querela da escola» (Finkielkraut, 2007), os partidários de Hanna Arendt, na sua reflexão sobre a «crise da educação» (César & Duarte, 2010), são os mesmos que se revoltam com a revolução copernicana (Mónica, 1997), defendida por Dewey (2002) já no dealbar do século passado, de colocar o aluno no centro do processo educativo. Com Arendt alegam por uma «exceção na educação», uma "escola à francesa" (Robert, 2007). Indubitavelmente herdeira de Durkheim e da sua conceção de socialização, esta tese radica numa visão conservadora da educação, que, parafraseando Philippe Raynaud (Finkielkraut, 2007: 50-51), preconiza "assegurar a permanência do mundo e dizer às crianças que entrem num mundo que elas não criaram".

A conceção arendtiana da «crise da educação» permanece ancorada nas ideias durkheimianas de emulação, de elevação e de engrandecimento, próprias das economias

do político, onde a democracia é apenas uma das manifestações, por referência à *cit*é cívica (Boltanski & Thévenot, 1991). O conceito de crítica ocupa uma posição central neste esquema analítico de compreensão do político, perspectivado numa óptica de garantia do bem comum. Esta, por sinal, destina-se a assegurar que o poder não é exercido em si e para si, mas sim visando o engrandecimento coletivo. Não obstante, esta modalidade de garantia assenta inexoravelmente no crédito das qualificações que os indivíduos apresentam.

Ora, não somente os alunos parecem não privilegiar o instrumento da crítica nas suas modalidades de participação, mobilizando outras formas de manifestação para este efeito, como também o crédito de autoridade dos professores, assente no mandato estatal, não se constitui como a única, ou sequer a principal, fonte de reconhecimento da legitimidade docente para os alunos (Resende & Caetano, 2007). Basta observar como "há aproximadamente duas décadas", os professores são obrigados, "não apenas na França mas em todos os países onde a massificação afetou o ensino secundário", "a terem de recriar pessoalmente as condições de sua autoridade onde, antes, esta costumava-lhes ser garantida pela instituição de modo bastante confortável" (Robert, 2007: 217). Isto é o mesmo que dizer que as garantias do exercício de autoridade docente requeridas pelos alunos são outras que não as do regime da justificação. Noutras termos ainda, a forma de garantir o comum subsiste, aparentemente, em forte associação com o princípio da reciprocidade do respeito nas interações.

A tentação de confundir a ordem do político com o regime da crítica, projetando-o na escola, conduz inevitavelmente a alimentar uma conceção intelectualizada da política, menorizando os estudantes, e, para além do mais, contribuir para reproduzir as condições que asseguram a "contestação escondida" dos estudantes (Duarte, 2006). Não está em causa a importância de que se reveste a crítica para a consubstanciação da atividade política, mas sim de desvelar outras possibilidades de constituição de espaços públicos e de formação de públicos. Simbolizar o político com o espaço racional argumentativo, sob o qual fortes constrangimentos normativos impendem, significa descartar todas as virtualidades contidas noutras "modalidades de *publicitação e dramatização* dos problemas que foram objeto de crítica" (Resende, 2010a: 49), nomeadamente aqueles que são os significativos para os jovens estudantes do ensino secundário.

Detenhamo-nos por instantes nesta enunciação veiculada por uma aluna no âmbito do projeto de investigação mencionado no ponto anterior:

"Ficamos com uma ideia... nós temos uma ideia, se o achamos simpático ou não, pela forma como ele dá as aulas. Quando falamos sobre estes assuntos [assuntos de cidadania], ficamos com uma ideia se o professor, pronto, é um bocadinho mais humano ou não; se a nossa opinião coincide com a dele". (Nádia, 17 anos, Curso Científico-tecnológico)

Os alunos gostam de intervir, de dar a sua opinião e conhecer a opinião do outro. Porém, a curiosidade não significa que se abandone o seu próprio ponto de vista. A forma como se acolhe a opinião do outro e se gere a sua própria opinião no espaço cruzado da discussão é especialmente importante. Ela pode ditar o incentivo à prossecução da discussão e a vontade de estabelecer um entendimento comum, ou, pelo contrário, gerar a perplexidade, o ressentimento, a incompreensão. Estamos no regime da opinião, de que Cardon, Heurtin e Lemieux nos falam (Cardon *et al.*, 1995). Este regime coexiste simultaneamente com o regime da crítica e o regime da partilha. Atenemos no modo como estes autores caracterizam as interrelações entre o regime da crítica e o regime da opinião:

É por isto que a tensão que atravessa o regime da opinião é diferente daquela que caracteriza o regime da crítica. Num regime da opinião, o envolvimento distanciado desenrola-se, com efeito, entre a necessidade para cada locutor de expressar o seu eu e a exigência normativa à qual ele está constrangido de deixar aberta a possibilidade de os outros se expressarem na sua vez - isto é, de dotar de um caráter polifónico o espaço das tomadas de posição. Daqui resultam dois típicos erros gramaticais que podem ser cometidos neste regime: se o falante não se envolve minimamente sob a forma de um eu - se a sua opinião pessoal é inconsistente ou se a opinião que ele expressa é impessoal - pode ser criticado de um certo "formalismo", de uma excessiva reserva e, finalmente, de uma certa falta de coragem - como nas situações em que os políticos são acusados de recorrer à "linguagem politicamente correta". Se, pelo contrário, o falante se envolve ao ponto de negar aos seus interlocutores a oportunidade de se expressarem por sua vez, ele pode ser criticado pelo seu caráter perentório, pouco aberta à discussão, "antidemocrático", dogmático, etc." (Cardon *et al.*, 1995: 11-12)

O regime da opinião fundamenta-se numa atitude eminentemente democrática ao direito de cada um se poder expressar, mas desoprimido das cangas de validade requeridas pelo formalismo próprio do regime da crítica. Como tal, é, por excelência, um regime da individuação, pois "o espaço público, nas situações relevando do regime de opinião, não se constitui, ao invés, do espaço público sob o regime da crítica, em

referência a um comum já dado. Ele é, ao contrário um espaço de reconhecimento dos pontos de vista particulares" (*Ibidem*: 11). É nesta perspectiva que podemos ser mais compreensivos para com os sentimentos de injustiça que os jovens experienciam nos espaços de interação onde coexistem com os outros. Ouvindo-os, podemos identificar os problemas concretos com que eles se confrontam no cotidiano das suas vivências. Recorrendo novamente ao material recolhido no supracitado projeto de investigação, registemos o seguinte excerto de uma entrevista realizada a dois alunos:

**- Quais são os problemas que se colocam em conviver com os outros?**

Aluno 2 – Não sei, talvez as opiniões, as pessoas têm opiniões diferentes.

- E acham que não há essa compreensão mútua?

Aluno 2 – Por vezes não, por vezes acho que as pessoas não se compreendem umas às outras mas...

Aluno 1 – E muitas vezes não temos sequer o direito à palavra gera-se uma discussão, um conflito e é logo aos ataques físicos e verbais.

- Mas onde?

Aluno 1 – Muitas das vezes estar ...por exemplo, numa noite ou isso, um bar, estamos a conversar e começa uma discussão a dizer que este tem esta opinião e este tem aquela; as opiniões começam a divergir umas para cada lado e pode haver até mesmo ataques físicos.

As dificuldades em lidar com um ambiente povoado de opiniões constitui o verdadeiro desafio na experiência estudantil do político. A primeira resulta dos obstáculos cognitivos e emocionais que eles necessitam de superar; com este movimento equipando-se devidamente com os recursos suficientes para poderem convictamente tomar uma posição na discussão pública. A segunda relaciona-se com as capacidades de contenção e de abertura necessárias a uma atitude de respeito para com a diversidade destas mesmas posições. Isto mesmo está contido na afirmação de uma outra aluna acerca das aulas onde se podem abordar assuntos relativos à cidadania:

"Na minha parte é porque não me sinto muito à vontade para falar, porque noto que há pessoas que não sabem discutir esses assuntos, então, como tal, não gosto de discutir esses assuntos com quem não tem uma opinião formada ou simplesmente se riem ou olham para trás, por isso não vale a pena".

Um terceiro obstáculo prende-se com as restrições colocadas pelo meio às possibilidades de os estudantes se projetarem através da palavra, experimentando e delineando o seu próprio estilo de exposição de si: "Não deixar expressar o que queremos, o que queremos passar para as outras pessoas, se calhar, isso é uma injustiça" (Aluno, 19 anos, Curso de Informática). Este obstáculo ilustra exemplarmente o sentimento de injustiça por cerceamento ou aprisionamento, frequentemente relatado por alguns estudantes. De resto, ele vai ao encontro da denúncia deweyana da teoria do enjaulamento (Geneyro, 1991: 121).

Para Dewey, como vimos no ponto anterior, o político não corresponde a uma arquitetura jurídico-institucional, mas a uma experiência vivida de compromisso e de adaptação progressiva ao meio<sup>77</sup>. A democracia não é, assim, uma invenção política institucional, mas uma experiência que procura valorizar o envolvimento e as soluções conjuntamente encontradas pelos indivíduos, verdadeiros protagonistas da arte de compor as modalidades das suas associações. Crítico de uma democracia reduzida e residual, a qual se restringe a certos valores de significação equívoca e ao formalismo ritual de umas poucas práticas de âmbito institucional, Dewey antevê a democracia como um princípio educativo e de perfeitibilidade humanas (*Ibidem*: 123), depositando com isto uma inabalável "fé no homem comum enquanto ser dotado de inteligência" (Amaral, 1990: 26).

E, se para Dewey todas as instituições são educativas (Geneyro, 1991: 183), a educação não tem forçosamente de ser uma obra profunda. Conforme refere Amaral (1990: 79): "À educação cabe, então, propiciar um ambiente favorável no sentido de permitir a atualização máxima dessa natureza potencialmente sábia". Noutros termos, as tarefas da educação compreendem processos de facilitação da orientação dos jovens, através da proposição de quadros morais partilhados, cujo efeito visa a diminuição da incerteza e assegurar uma maior constância às suas opiniões. Por este prisma, e consistente com uma postura pragmática, a educação deve respeitar os métodos generativos empregados pelos estudantes na recriação dos seus envolvimentos.

Retomando o objeto central da discussão deste ponto, podemos considerar a existência de duas posturas contraditórias nas conjeturas que elas perfazem sobre os

---

<sup>77</sup> Do mesmo modo que "a democracia é uma forma de vida que, ao invés de nos levar a adaptar os nossos hábitos e disposições a certas instituições, nos faz aprender a considerá-las expressões, projeções e extensões das atitudes pessoais, habitualmente dominantes" (Amaral, 1990: 72).

modos de envolvimento juvenil. De um lado, temos a posição daqueles que projetam uma *paisagem da socialização política* fundeada no conceito de «exceção da educação», enquanto arquipélago imunizado e mantido cuidadosamente ao largo do continente da democracia. Do outro lado, encontramos a posição daqueles que, por sua vez, projetam a sua imagem de uma *paisagem da individuação*, a qual perspetiva os ambientes como consequências da interação. Ambientes geminados por processos de valoração.

As duas paisagens recobrem dois processos diferentes de constituição de quadros de ação, de arenas públicas. Empregamos este último termo no sentido que lhe atribui Resende (2010a: 39):

"o conceito de arena pública constituindo uma multiplicidade de cenários que são constitutivos de interações que enquadram distintas experiências dos atores face à atividade crítica, à sua exposição pública e, por isso à participação nas discussões, parece-nos mais ajustada à conceção de público que pretendemos apresentar nestas reflexões".

As paisagens, além de estarem em permanente evolução, apresentam configurações particulares suscetíveis de qualificar e de dotar de sentido específico as interações habituais que lhes fornecem a sua pragmática tipicidade. Mais concretamente, o significado das ações normalizadas no regime da crítica não corresponde àquele que emerge no regime da opinião. No primeiro regime, a exigência de generalidade das justificações tem o efeito de fazer com que a escola se constitua como objeto de discussão, passível de permitir consensos e acordos, na composição de princípios de diferentes ordens (Boltanski & Thévenot, 1991), ou, pelo contrário, de criar um diferendo. A arena escolar aqui constitui-se, sobretudo, como um espaço de ordem reflexiva e imaterial. Ele acontece nos momentos e nos lugares institucionalmente definidos, onde os atores escolares e outros, cuja proximidade ou influência direta os liga a estes, são chamados a debater assuntos sobre a atualidade ou outros que lhes dizem respeito. O caráter marcadamente institucional torna o ambiente desta arena pública convenientemente seletivo, pelo que, frequentemente, mas não exclusivamente, os seus protagonistas exercem funções de representação: elementos da direção, professores do Conselho Geral, professores do Conselho Pedagógico ou em sede de Departamento curricular, representantes dos alunos, dos encarregados de educação e de entidades locais.

No segundo regime, a escola emerge como arena pública no regime da opinião, regime igualmente reflexivo, mas já não tão regulado nos seus espaços e momentos pela instituição, admitindo apenas o respeito e a liberdade de falar de todos. Trata-se de um regime mais democrático e flexível, acessível a todos, inclusive aos alunos, que com ele têm uma relação de maior familiaridade. Ele pode acontecer na sala de aula, no recreio ou ainda em outros cenários da escola. Por isto mesmo ele detém um caráter *ambulatório* da experiência, quer no espaço, quer no tempo, uma vez que as opiniões podem enriquecer-se, mudar, por absorção da opinião dos outros ou ainda por um acréscimo de reflexão ou de empatia.

Se é conveniente que haja uma certa constância das opiniões, esta deve ser relativa, pois não pode estar constantemente a mudar; nem convém aparentar, durante as trocas comunicativas, que ela resulte de ideias já preconcebidas. As opiniões devem ser respeitadas e enriquecidas durante as trocas, constituindo este fato a garantia de sucesso da interação. No regime da opinião, a arena pública, é o *topos* por excelência da individuação dos estudantes, onde os mesmos ensaiam e projetam a sua "apresentação do eu" (Goffman, 1993). Para além de constituir um espaço intermediário agonístico<sup>78</sup>, outras qualidades poderão emergir sinergicamente, para que cada um possa demonstrar e aperfeiçoar capacidades, ao ritmo do incitamento recíproco e do frenesim do aplauso.

### 3. Esboço do modelo de análise

#### *Configuração e calibragem das trajetórias da experiência*

O percurso que temos vindo a trilhar é ele mesmo uma manifestação de um trabalho na individuação próprio da atividade de questionamento inerente à produção científica, tal como Dewey a concebe. As consequências desta atividade revelam-se aqui, antes de mais, no ato de pretender deixar a descoberto uma noção demasiado substantivada e arreigada de tomar como certo o que é ou deve ser o político. No nosso entender, esta definição institucionalizada constitui-se como um obstáculo para a análise e interpretação dos processos de formação quer do político quer do sujeito político. Na

---

<sup>78</sup> "(...) arena pública, onde ocorre o desencadear do gesto inteligente, na temporalidade de fabricação do evento e não, como no domínio público, na temporalidade das instituições que a sustentam. Ela tem também a qualidade de um "espaço agonístico onde cada um procura afirmar a sua grandeza", fazendo valer o "ethos" da virtuosidade" (Breviglieri, 2007: 107).

verdade, as classes definitórias do político, como temos vindo a observar, assumem todas elas diferentes significações consoante a experiência nos diferentes formatos de envolvimento, por sua vez, indiciadores e convenientemente alimentados por uma cenografia própria: a sociedade já constituída e cristalizada, de Durkheim ou o "estabelecimento de uma organização social que seja compatível com as interações sociais flexíveis" (Amaral, 1990: 60), de Simmel e Dewey. Esta última, sem dúvida, aquela que caracteriza as transformações sociais e as aspirações individuais que corporizam a modernidade liberal alargada (Wagner, 1992)<sup>79</sup>.

Indivíduo e coletivo vão-se fazendo e os modos de coordenação outrora estáveis e robustos deixam de constituir o modelo padrão dos relacionamentos sociais. A pluralidade dos caminhos e dos modos de acesso à experiência do político mostram-nos processos diferenciados de composição e recomposição dos laços sociais e políticos. Cada um destes caminhos assegura uma trajetória, uma direção de acesso à mesma. Naturalmente que o rumo contém um cardápio de passagens, transições, hesitações. Recorrendo às palavras de Latour (2012: 156): "É preciso tempo para aprender a falar". É preciso "encontrar fôlego, descartar a tentação de falar como é devido, multiplicar as formas de dizer a verdade".

Este autor, no sulco de Dewey, põe em causa a conformidade entre o pensamento e o objeto de pensamento, traço epistemológico característico de uma atitude absolutista de busca da verdade. A esta representação da socialização, Dewey e Latour contrapõem com a cenografia da individuação. Neste regime, neste modo de acesso, os atores não se movem necessariamente na procura de critérios de correspondência com a verdade, mas agem, por meios práticos, em busca de segurança, como participantes da vida coletiva na sua adaptação ao meio. Para Dewey a socialização é um "dever ser" (Geneyro, 1991: 137), adossado ao consentimento moral do instituído. O filósofo de Vermont justapõe a esta visão conservadora da moral uma sua resinificação. "A moral não é um catálogo de regras" (Dewey, 1920: 169). Na moral pragmática:

"a *indagação*, a *eleição* e a *responsabilidade* são constitutivos da moralidade democrática. Muito distinta daquela moralidade que busca «controlar» os sujeitos, esta outra aspira a que cada sujeito indague as condições em que atua, faça um ajuste das suas necessidades de acordo

---

<sup>79</sup> A «modernidade liberal alargada» caracteriza-se por um ressurgir das solicitações de incremento de reflexividade e de responsabilidade individual, de pluralização e diversificação das condutas, que se segue à «modernidade organizada», caracterizada pelo fordismo e pela experiência homogeneizadora do sujeito, fortemente enquadrado pelas instituições.

com os fins procedimentais e substantivos, eleja e atue responsabilmente. Dito de outra maneira, que controle autonomamente a sua vontade e as circunstâncias em que atua. É uma síntese de impulso, reflexão e ação". (Geneyro, 1991: 184)

O contraste para com Durkheim não poderia ser mais evidente. Dois rudimentos durkheimianos são à uma veementemente atacados por Dewey. O primeiro diz respeito ao problema da autoridade, ou seja, à questão da superioridade versus igualdade, enquanto a segunda atinge o centro da noção de generalidade. Adverso à perspectiva do engrandecimento, propugnada por Durkheim (Durkheim, 2007), Dewey enfatiza a igualdade moral:

"A igualdade moral implica a incomensurabilidade, a inaplicabilidade de padrões de medidas comuns e quantitativas. Implica qualidades únicas e manifestações diferenciais; implica a superioridade para encontrar um labor específico... A arte não é maior [mais grande] ou mais pequena, é boa ou má, honrada ou espúria". (Geneyro, 1991: 186)

A anulação da distinção superior-inferior revela-se fulcral para combater a ideia de socialização e o seu correlato: a ideia de superioridade. Mais cirurgicamente, ela possibilita eliminar o denominado «enigma da autoridade», descortinado por Paul Ricoeur (1997b; 2004). Para este último filósofo, superioridade, verdade e autoridade surgem inextricavelmente associados, perfazendo uma configuração que poderíamos nomear de socialização<sup>80</sup>. Em sentido oposto aos dois autores franceses, Dewey concebe a existência de uma discriminação entre os seres no plano da horizontalidade e não no da verticalidade. O compromisso deweyano une-se indubitavelmente com os esforços de recriação de um ambiente mais igualitário e menos hierárquico, apostando nas competências efetivas dos atores<sup>81</sup>.

A esta segunda configuração que aproxima as ideias de igualdade moral, de inquerito e de diferenciação qualitativa dos objetos e contextos, denominamos de

---

<sup>80</sup> (...) própria ao «ter como verdadeiro», comporta uma «mais valia» («*valoir-plus*»), da qual não se pode passar sem evocar uma dimensão de altura. Todo o enigma da ideia de autoridade encontra-se, assim, em oposição ao coração da análise lexical do termo «reconhecimento» por essa «mais valia» («*valoir-plus*») (Ricoeur, 2004: 309).

<sup>81</sup> "(...) existe um declínio gradual de autoridade das instituições fixas e das distinções de classe e relações, e uma crescente crença no poder das mentes individuais geradas pelos métodos de observação, experimentação e reflexão, para atingir verdades necessárias para a condução da vida. As operações e resultados do inquerito natural ganham em prestígio e poder a expensas dos princípios ditados pela alta autoridade" (Dewey, 1920: 47-48).

individualização. A individualização requer uma equipagem do ser, modelada segundo os preceitos da atividade científica. O modelo da ciência assenta nas operações de controlo e de teste. Esquivando-se ao controlo da cenografia da autoridade, o ator da individualização, justamente para não se deixar controlar pelo outro da superioridade moral, prossegue no caminho das garantias da ciência natural. Dewey (1920: 165) é claro quanto a este ponto, quando propõe a:

"transferência do fardo da vida moral das regras e dos fins perseguidos para a deteção das patologias que necessitam de remédio num caso especial e a formação de planos e métodos para lidar com elas; eliminar as causas que mantém a moral controversa".

A única forma de generalização aceitável é a generalização científica, efetuada gradualmente, qualitativa e metodicamente, onde as "regras são aligeiradas em princípios e princípios são modificados em métodos de compreensão" (*Ibidem*: 161).

O segundo rudimento relaciona-se com a crítica da generalização. Segundo o filósofo americano, existe efetivamente um prejuízo do método dos universais, que obnubila os significados e os métodos particulares inerentes à pluralidade e especificidade dos bens. "A universalização significa socialização, extensão do âmbito e do alcance de quem participa nesse bem" (*Ibidem*: 206). E significa também a verdade eterna e imutável, ao passo que "cada situação moral é uma situação única tendo o seu bem insubstituível". "O significado prático da situação tem de ser encontrado, não é dado. Existem desejos conflituais e aparentes bens alternativos. O que é preciso é encontrar o curso de ação correto, o bem correto" (*Ibidem*: 163).

A descoberta da pluralidade de bens engajados nas situações (Walzer, 1983), bem como de gramáticas de justificação possíveis (Boltanski & Thévenot, 1991), contribuiu de sobremaneira para a identificação de diferentes tonalidades normativas nas situações. Não obstante, os contributos mais recentes de uma sociologia pragmática (Thévenot, 2006) apontam para a entrada em cena de um outro elemento, até há pouco tempo bastante negligenciado pelos cientistas sociais, que concorre para as (re)significações da situação, matizando-a de colorações normativas: os regimes de envolvimento. Os regimes de envolvimento encontram-se quer nas situações quer nas

condutas dos atores. Nestas últimas, os atores experimentam modos de coordenação consigo próprios segundo os regimes de envolvimento<sup>82</sup>.

Tanto o regime da socialização como o regime da individuação se constituem como modelos e garantias de conduta concomitantes, dispondo-se ambos com os seus próprios critérios de discriminação daquilo que é conveniente e do que não é conveniente. Se a socialização se organiza segundo o modelo do fundo moral da conformidade, a individuação deweyana estrutura-se em volta do modelo da ciência natural. Se a estas acoplarmos ainda um outro modo de acesso à experiência do político suscetível de contemplar a orientação da conduta no regime de subjetivação, a qual obedece, imitando, o modelo artístico da apropriação, obtemos assim um conjunto de derivações e de outras possíveis recombinações do envolvimento no político<sup>83</sup>.

Esquematizando de forma simplista os quadros do envolvimento: no ambiente configurado pelo regime da socialização (ou regime da justificação), o ator desenvolve as suas competências críticas ao mesmo tempo que procura o reconhecimento dos outros num quadro moral valorado pela estima social; no ambiente configurado pelo regime da individuação (ou regime em plano), o ator desenvolve as suas competências de coordenação do controlo de si com o meio e com os outros num quadro de reconhecimento que valora a responsabilização em detrimento da autoridade, para tal apoiando-se nas garantias de fiabilidade reguladas pelas formas de interação (sociação simmeliana), bem como na sua capacidade de interagir com o olhar e a opinião dos outros; por fim, no ambiente configurado pelo regime da subjetivação (ou regime da familiaridade), o ator desenvolve as suas competências emocionais num quadro de reconhecimento que valora o controlo das pulsões (civildade) e a singularidade das ações.

---

<sup>82</sup> "É que, seguindo Laurent Thévenot, engajamento e coordenação devem pensar-se em conjunto, desde que se inclua no conceito de coordenação esta "coordenação consigo mesmo", muitas vezes negligenciada pela sociologia, baseada principalmente na interação como o ilustra o vocabulário da estratégia, da negociação, da interpretação ... Aqui se situa, a meu ver, a grande originalidade do posicionamento epistemológico da obra. Característica importante desta relação consigo é a afirmação de Laurent Thévenot segundo a qual, no engajamento em plano, aquilo que é determinante na concetualização proposta, é muito menos, afinal de contas, na sua conceituação teórica, os objetivos perseguidos pelo plano do que o tipo de coordenação consigo mesmo e, por via das consequências geradas por este tipo de engajamento, o modo de engajamento, no qual, portanto, o ator forma a formata por sua vez a sua vontade". (Genard, 2011)

<sup>83</sup> Como bem salienta Dumont (1987: 47), ao citar cit. Thomas Mann, a subjetivação problematiza a política: "A exigência da transição da interioridade para o objetivo, para a política, para aquilo a que os povos da Europa chamam a liberdade, é por ele experimentada como uma intimação a corromper o seu ser, como diretamente desnacionalizante".

O desdobramento deste esquema (ver no final do capítulo a figura 1 - Matriz dos envolvimentos do político) permite-nos acomodar no mesmo quadro diferentes modos de conceber a socialização política: a socialização moral republicana, a socialização liberal e a socialização para o caráter. Certamente que estas diferentes trajetórias se podem recombinar uma com a outra e mesmo as três em simultâneo. Por exemplo, pode-se ter uma conduta mais "artística" em determinados ambientes e uma conduta mais "científica" noutros ou ainda uma conduta mais "moralista" em certas ocasiões. Mas tal não impede que um ator obedeça a um destes regimes de conduta quando age, isto é, quando projeta e desenvolve os seus hábitos e as suas rotinas. Deste modo, o ator pode ter por hábito uma conduta caracterizada sobretudo pela conformação ou pelo controlo dos comportamentos, ou ainda pela apropriação dos mesmos.

A abordagem de uma sociologia modal centrada na pluralidade dos envolvimentos visa, deste modo, o reconhecimento de uma pluralidade de atitudes com significado político, as quais facilmente se poderão harmonizar com a célebre perspetiva desenvolvida por Albert O. Hirschman (1995): «*Exit, voice and loyalty*»<sup>84</sup>. Mas é sobretudo a preocupação com a fuga, com a rejeição e a indiferença dos jovens face aos fenómenos políticos, que espoleta um alarme público nas sociedades políticas mais industrializadas. Estas, entretanto, apressam-se a delegar na escola pública a responsabilidade de inculcar os valores da democracia nos jovens, no mesmo instante em que cabe igualmente à escola garantir que os mesmos adotam uma conduta socialmente aceitável. Se a aposta na preparação para a democracia é largamente consensual, já a sua efetiva implantação na vida escolar é objeto de diferendo<sup>85</sup>.

Lastimam-se os episódios de violência e indisciplina escolar, ou seja, a não aceitação ou a não conformação com as regras e com a ordem de socialização escolar; deplora-se a crescente instrumentalização do papel da escola no arco experiencial dos adolescentes (Breviglieri, 2007), em lugar de uma atitude "encantada" de *subjetivação* no trabalho escolar (Lopes, 1997).

Descobre-se uma «adesão distanciada», com diferentes graus de envolvimento dos estudantes, conforme as situações, face à escola (Abrantes, 2003). E a importância da valorização das "microestruturas e das microsolidariedades" (Ferreira, 1993: 113-15).

---

<sup>84</sup> Onde a subjetivação pode ser identificada com a garantia da rejeição e fuga, a individuação com a tomada da palavra e a socialização com a garantia de mostrar lealdade.

<sup>85</sup> Ver Resende (2010a).

Pelo que, conhecer como se envolvem os estudantes segundo os vários ambientes que se criam e recriam na escola constitui um objeto de especial interesse investigativo. Com este fito, propomos uma nova abordagem, via aproximação pragmática, no sentido de, a partir dos regimes de envolvimento dos estudantes, participantes ativos dos diferentes ambientes escolares que os englobam, "descortinar os múltiplos envoltimentos, as maneiras distintas de participar do curso dos eventos" (Amaral, 1990: 51), pois "como argumenta Dewey, a distinção significativa não é mais entre aquele que conhece e o mundo, ela é entre diferentes maneiras de ser dentro do movimento das coisas". O mesmo significa dizer: os diferentes modos de explorar e experienciar o significado do político segundo os regimes de ação mobilizados.

O nosso propósito, portanto, consiste em indagar das possíveis resignificações do político na experiência dos estudantes, apoiando-nos para tal nas arquiteturas variáveis do envolvimento no e aquém do regime da crítica. Estas últimas decerto recriadoras de gramáticas específicas mais ajustadas a um ambiente igualitário e também mais qualitativamente diferenciado.

#### *Experiência e distanciação: políticas de envolvimento*

Os regimes de envolvimento ou processos sociogenéticos indicam direções de conduta, quando os atores nas suas respostas ao meio, por meio de significados contextualizados, de reconhecimentos e contra-reconhecimentos, mobilizam *determinadas* práticas e formas de interação e de coordenação consigo mesmo. É interagindo consigo mesmo que se perfazem estas direções, onde os atores vão prosseguindo nas suas trajetórias de envolvimento, absorvendo e ressignificando os materiais que lhes possibilitam construir-se como pessoas, criar-se como jovens e como cidadãos. Nestes regimes os atores interagem com dispositivos que estabilizam e dão significado às ações sociais, atualizando, deste modo, rotinas, competências e capacidades. Os regimes constituem-se, assim, como fins-em vista, como arcos experienciais dos atores, para empregar um termo deweyano, por onde os atores deambulam, realizando, neste percurso, um trabalho de referência<sup>86</sup>.

---

<sup>86</sup> Bruno Latour (2012: 115) define-o do seguinte modo: "O trabalho de referência, compreendemos melhor agora, depende da colocação em prática de uma sequência de transformações que asseguram a descoberta e manutenção de constantes... É o único meio - mas um meio no qual a descoberta prática é sempre perigosa e frágil - de assegurar esse ir e voltar, esse *vai e vem*, graças ao qual podemos, a partir de

No arco experiencial do ator, o trabalho de referência corresponde a um encadeamento de operações que visam garantir não apenas as suas condições de existência, mas também certificar uma necessidade de unificação, de perfazer uma unidade no mundo. O trabalho de unificação, como iremos verificar, é modalizado segundo os diferentes regimes de envolvimento, discriminando-se entre a unidade do eu e do mundo, a unidade da ação ou a unidade e engrandecimento do coletivo<sup>87</sup>.

As consequências do arco experiencial incluem tanto as transformações do ambiente e da situação como as transformações dos próprios indivíduos, aqui residindo o movimento de distanciação, ou, por outras palavras, de objetivação do si. Por assim dizer, os atores especificam-se ao mesmo tempo que valoram e qualificam distintivamente o meio que dirige a conduta. E é neste sentido que as relações entre o indivíduo e o meio podem ser sintetizadas em políticas de envolvimento.

A primeira política de envolvimento que apresentaremos diz respeito às políticas de habitar (Resende, 2010b) perfeitas pelo regime de subjetivação. Trata-se de uma forma íntima de apropriação, característica de um regime de proximidade. Para a ilustrar valer-nos-emos de uma teoria da subjetividade desenvolvida no quadro de uma teoria do reconhecimento, como sucede com a filosofia de Levinas (1969). Porém, ainda antes deste autor já Robert Walser (2009) em *Os irmãos Tanner*, havia esboçado os seus traços fundamentais<sup>88</sup>. O ator responde ao fato de ser lançado num mundo já constituído, dotando de significado o peso ressentido do universo que se abate sobre si, que o torna sujeito; o ator deixa-se afetar pelos acontecimentos, fazendo-se "prisioneiro" e sentindo-se em dívida para com o mundo inteiro, comportando-se, para todos os efeitos, como tal. Ele recolhe-se na sua interioridade, construindo aí uma casa, a sua

---

um ponto dado (um laboratório, um instituto, um centro de cálculo, atingir um outro mais ou menos distante)".

<sup>87</sup> Podemos encontrar o trabalho de referência em duas políticas de envolvimento em Simmel (2005), na sua obra de 1916, *Kant und Goethe*, na qual associa estas duas grandes figuras da cultura alemã a dois diferentes partidos. Nela, o sociólogo berlinense caracteriza a posição de Goethe como uma exigência de unidade, sob o modelo artístico romântico, ao mesmo tempo que caracteriza a posição de Kant, sob o modelo da ciência, como uma exigência de separação entre sensibilidade e razão, em prol de um sentimento de obrigação emergindo de uma vontade autónoma, prática e soberana: Em Kant há uma necessidade analítica de separação entre moralidade e felicidade, entre o bom e o justo, contrariamente a Goethe: "Kant, porque a moralidade e a felicidade, essencialmente distintas, devem, todavia, aceder à unidade. Goethe, porque o homem forma um todo de uma só peça e deve tornar-se na realidade o que ele é de uma só vez sobre o modo da possibilidade" (Simmel, 2005: 91).

<sup>88</sup> "Reconhecer que os outros me ofenderam seria para mim um desconsolo, faria de mim um homem insensível, misantropo e amargurado. Não, a situação é outra, a situação é brilhante, nem podia ser mais brilhante para um homem em formação. Eu, sou eu quem ofendeu o mundo. O mundo está diante de mim como uma mãe zangada e magoada: um rosto milagroso que me enlouquece, o rosto do mundo materno que exige expiação!" (Walser, 2009: 214)

*verdadeira* morada. Esta é, por conseguinte, um outro lugar arquitetural, o qual, por si só, é a garantia para o seu proprietário de hospitalidade; o lugar da interioridade que se retrai aos enfrentamentos exteriores e onde o sujeito se recolhe consigo mesmo (Levinas, 1969).

Os efeitos da subjetivação, não obstante, mostram-nos uma *hospitalidade paradoxal*. O sujeito reconduz o problema da unidade do mundo à questão da unidade do eu: "A unidade do universo não é o que o meu olhar abraça em sua unidade de percepção, mas o que cabe em mim de todos os lados. . . me acusa, é o meu caso" (Levinas, 1998: 116). Deste modo, o sujeito constrói-se em sucessivas operações de recoleção. O nomadismo, a errância compõem-se com o seu contrário: a obrigação do acolhimento ao Outro, sob os auspícios da contenção de si mesmo, da piedade e da compaixão, do amor e da solicitude. Reconhecemos aqui os traços de uma proximidade cosmopolita, universal (Barcelos, 2011: 77); como também a derivação do regime da socialização que exorcisma toda a ideia de generalidade em prol da singularidade. O sujeito tolhe-se por excesso de proximidade e receio de generalidade. O trabalho do sujeito cinge-se ao trabalho sobre si mesmo, sobre as suas emoções. Retomando as ideias de Walser, o ator nunca leva nada a mal. Ele empenha-se em mostrar consideração, em não deixar que qualquer expressão de desagrado seja visível para o Outro, no entanto, a repressão aturada das emoções traduz-se numa atitude de ambiguidade: parafraseando Walser (2009: 209): "Não sabemos com o que podemos contar quando estamos consigo".

A segunda política de envolvimento diz respeito ao regime da individuação. Igualmente aqui "o peso do universo é pressionado sobre os ombros de cada agente moral para lhe relembrar a sua tarefa. O único caminho de fuga conhecido em todos os mundos de Deus é o desempenho [*performance*]" (Emerson, 2005). Estas palavras de Ralph Waldo Emerson, precursor de Dewey e da tradição filosófica liberal americana, traduzem exemplarmente a aspiração de projeção para o exterior e de autonomia do sujeito. O contraste com a subjetivação é evidente. Se nos reportarmos a Simmel, o paralelismo entre estes dois processos sociogenéticos explica-se pelas formas de envolvimento do eu na ação<sup>89</sup>. A interpretação simmeliana permite-nos distinguir a

---

<sup>89</sup> Observemos como o sociólogo alemão confronta a tipicidade dos modos de envolvimento feminino e masculino: "o homem diferencia sua personalidade total das relações individuais em que ele se encontra. Ele experimenta essa relação de uma forma puramente objetiva, desapegado de todos os fatores que lhe são externos. A mulher, por outro lado, não pode permitir que essa relação momentânea transpire de

subjetivação do engajamento unificado do eu do processo de sucessivas objetivações parciais do eu correspondente à individuação. Enquanto na individuação os seres experimentam ajustamentos a diferentes segmentos da realidade, realizando investimentos diferenciais de acordo com as conveniências das situações, mas não deixando por isso de manter a integralidade do seu eu, na subjetivação a coordenação com as situações é sempre mediada previamente por uma coordenação consigo próprio por relação com o si. Na subjetivação, o reconhecimento de uma ofensa numa situação particular atinge o coração da totalidade do eu, do mesmo modo que, na individuação, o ator separa qualitativamente os seus diversos segmentos de atuação, focando-se na unidade da ação.

Outro contraste da individuação estabelece-se com a socialização. A conformidade com os costumes e as convenções organizadas são sentidos como uma tirania. São uma casa que confina o espírito, mantém os atores prisioneiros, impedindo-os de criar e inovar. A política, ou melhor, a socialização, é ingerência nos assuntos de cada um e geradora de instabilidade. Segundo Emerson (1847), a identificação com um partido político é mais um aprisionamento<sup>90</sup>. A aposta na educação<sup>91</sup>, começa por ser um dos remédios sociais eficazes a longo prazo contra uma "sociedade anónima", em permanente "conspiração contra a humanidade de cada um de seus membros" e onde a "virtude mais pedida é a conformidade. Autoconfiança é a sua aversão. Ela não ama nomes e costumes, mas realidades e criadores" (Emerson, 2005).

A comunidade de pontos de vista com Dewey não se esgota aqui, porém<sup>92</sup>. Já antes Emerson havia assinalado a importância das atrações como forma de descerramento do eu e como via privilegiada de formação de coletivos, contrariamente à

---

forma impessoal. Pelo contrário, ela experimenta-o como inseparável da integralidade do seu ser total" (Frisby & Featherstone, 1997: 52).

<sup>90</sup> "Enquanto isso, a natureza não é lenta em equipar-nos com um uniforme prisional do partido ao qual aderimos" (Emerson, 1847)

<sup>91</sup> "Teremos um dia de aprender a substituir a política pela educação. O que chamamos de raiz e ramo de reformas de escravidão, guerra, jogo, intemperança, é apenas medicar os sintomas. Nós devemos começar mais acima, ou seja, na Educação" (Emerson, 2005).

<sup>92</sup> Assistimos à emergência atual de estudos consagrados a Emerson e Dewey, no sentido de estabelecer conexões entre pragmatismo e Emerson. Ver nomeadamente Boatright & Faust (2013), os quais referem que "Emerson, Montaigne, e Nietzsche partilham o mesmo inimigo: hábito, convenções, opiniões recebidas (...) Eles são estilistas e os seus estilos comportam e complementam as suas visões da psicologia humana". Malachuk (2013), em resposta a estes autores, assinala que esta conexão é forçada, pois Emerson "repetiu insistentemente que por "autoconfiança" ele queria dizer "confiança em Deus" (*Ibidem*: 284–285).

perspetiva da socialização durkheimiana, partidária do sacrifício do dever<sup>93</sup>. O trabalho de referência, na individuação, adquire a sua visibilidade com a adoção de um estilo pessoal por parte do indivíduo, distinta da recoleção ou do engrandecimento e estima social, estes últimos caraterísticos da socialização. Em cada um destes regimes ou processos estamos em presença de distintas modalidades de libertação política: a abertura ao Outro que alimenta a transformação de si, na subjetivação; a aplicação de um método ou estilo baseado no desempenho, na individuação; a crítica para o engrandecimento do coletivo de que se faz parte, na socialização. Em seguida apresentamos um quadro-síntese dos 3 regimes.

Quadro I - Síntese dos regimes de agenciamento (formato prescritivo da ação)

<b>Regimes</b>	<b>Socialização</b>	<b>Subjetivação</b>	<b>Individuação</b>
Perspetiva	Estabilidade das convenções (instituições e costumes).	Estabilidade do eu face às incertezas exteriores (cuidado de si).	Estabilidade das ações nas situações (rotinas).
Modelo	Educação do universal (racionalidade argumentativa). Autoridade dos adultos sobre os jovens (relação vertical)	Reação à imposição de modos de ser. O mundo que coloca em questão o modo de ser do sujeito. Intimidade. <i>Philia</i> .	Des-subjetivação (des-singularização) por etapas. Participação em contextos e grupos específicos. Sociação.
Problemas a resolver	Egoísmo espontâneo	Afetividade resolvidas em emoções (plano interno). Da ordem do sensível	Competências nas interações. Análise nas situações e delimitação dos categorial.
Dispositivos	Doutrina moral universalizável (neutralidade e impessoalidade) - Estado	Relação mestre-discípulo (relação interindividual).	Regras das interações. Dispositivos técnicos.

<sup>93</sup> “Os antídotos contra este egotismo orgânico são o espectro e a variedade das atrações como aquelas que se adquirem pela familiaridade com o mundo, com os homens de mérito, com as classes da sociedade, com as viagens, com pessoas eminentes e com os elevados recursos da filosofia, arte e religião: livros, viagens, sociedade, solidão”. (Emerson, 2005).

Conhecimento	Geral, impessoal	Pessoal	Contextual
Práticas	Imposição.	Escuta ressonante, escrita íntima, correspondência, amizade.	Montagem da objetividade. Separações qualitativas.
Finalidade	Acordo com convenções	Transformação de si (acordo com o próprio eu)	Transformação de si e do meio (ajustamentos aos meios específicos). Partilha de significações e formação de coletivos
Críticas	Amputa diferenças individuais, a criatividade dos atores	Armadura do eu	Instrumentalidade da ação

*A escola como laboratório de investigação*

O quadro teórico que temos vindo a construir orienta-nos no sentido de uma conceção do político enquanto arte de gerir compromissos ou envolvimentos. A escola corresponde ao lugar - o quadro vivido - onde o político se entretetece e acontece. Em vez de uma perspetiva unívoca da socialização política, que não apenas privilegia a crítica e a argumentação como ferramentas de acesso ao político a exercitar nos jovens, mas também como parâmetros de medição das suas competências políticas, procurámos acolher outros processos de envolvimento que contemplem outros modos de coordenação entre as pessoas e outras ferramentas. Defendemos que o acesso ao político não advém unicamente das operações de generalização crítica realizadas pelos atores, mas também de outros processos de humanização. São estes a abertura, a proximidade e a capacidade de se deixar afetar emocionalmente pelo Outro, ou ainda a capacidade de desenvolver as suas próprias opiniões e de respeitar as dos outros, bem como de resistir às pressões do meio em que participa, cultivando a autonomia e a responsabilidade.

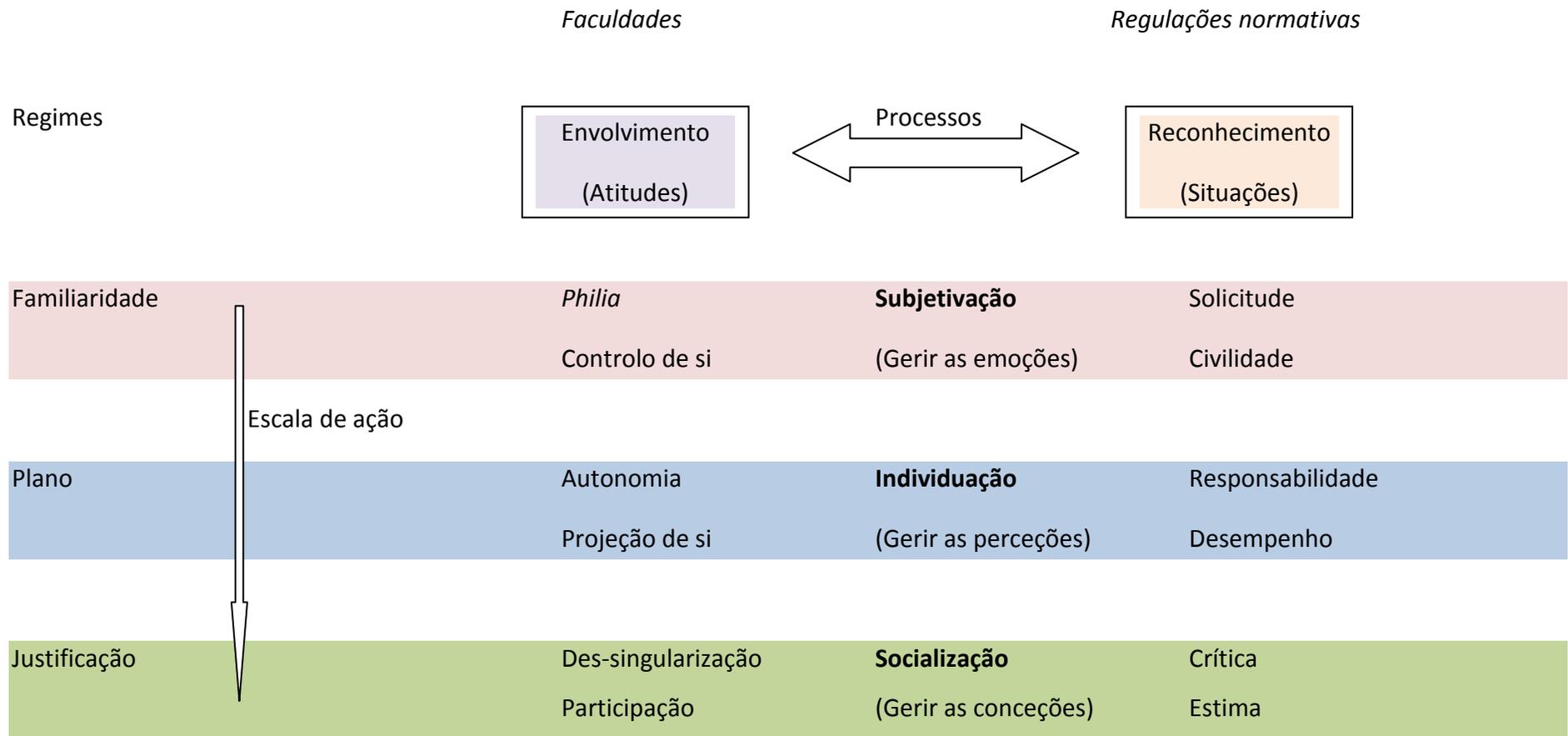
Por outro lado, na nossa articulação teórica, não poderemos deixar de estabelecer uma solidariedade conceitual entre as competências dos atores e os quadros de reconhecimento que as qualificam e as valoram, centrando-nos intimamente nas operações mobilizadas pelos indivíduos (gramáticas) e nas especificidades dos processos de interação dos indivíduos com os ambientes (arranjos). Em resultado,

obtemos uma matriz dos envolvimento possíveis, um campo dos possíveis que se oferece à nossa investigação.

As hipóteses que nos guiam são, por conseguinte, duas. A primeira conduz-nos a prospear as formas de envolvimento dos alunos segundo a pluralidade irreduzível dos processos sociogenéticos constantes da matriz, pressupondo ao mesmo tempo que estes processos são passíveis de composição e recomposição, isto é, formam arquiteturas. Estas constroem-se e reconstroem-se em diferentes ambientes escolares, pelo que a escola não pode ser entendida como um espaço homogêneo de envolvimento. Ao invés, e consoante as interações específicas que nela têm lugar, na escola, os espaços vão-se qualitativamente diferenciando uns dos outros e adquirindo especificidades, normatividades e valorações próprias.

A segunda hipótese que pretendemos infirmar propõe uma interpretação que não se limite apenas a indagar e a constatar da existência paralela das trajetórias dos três processos sociogenéticos que destacámos, mas que coordene os mesmos numa rede coerente e integrada, num castelo arquitetural onde as trajetórias se interconectem. Por este prisma, procurando, sobretudo, identificar os possíveis pontos de sutura e reconhecer as passagens entre trajetórias. Pressupondo de antemão, como nos alerta Lemieux (2009a, 2009b), de que os regimes não são puros, mas sim compósitos, impuros, podemos conjecturar que a subjetivação e a individuação constituem estados ou fases necessárias, embora também possam ser paralelas e concomitantes, a uma socialização política feliz.

**Fig 1. Matriz dos envoltimentos políticos**



## METODOLOGIA

### 1. Casos de estudo

#### *Seleção das unidades de análise*

O presente estudo dos processos de envolvimento político em contexto escolar dos estudantes segue a mesma direção do que tem sido evidenciado por Gorard & Smith (2010: 29), particularmente quando estes referem que "as escolas são mini sociedades onde os alunos podem aprender como interagir, o que esperar da sociedade mais alargada, e como julgar a equidade [*fairness*]". Os mesmos autores acrescentam ainda que, tanto este domínio como outros possíveis da experiência escolar dos estudantes, por exemplo, o desejo dos alunos em tomar parte em futuras oportunidades de aprendizagem ou ainda as suas aspirações profissionais, têm sido objetos de análise negligenciados nos últimos trinta anos pelos investigadores em educação, quiçá demasiado focados nos resultados expressos pelas classificações dos alunos nas provas de papel e lápis.

Com efeito, as preocupações com as desigualdades sociais presentes nos resultados escolares dos alunos têm quase exclusivamente totalizado a ideia de equidade na orientação dos esforços desencadeados por especialistas e responsáveis políticos. Importantes recursos públicos têm sido alocados em estudos e consequentes políticas educativas destinadas a isolar e debelar os fatores diretamente identificados com a reprodução das desigualdades. No entanto, as ilações atuais a retirar destas três décadas de afinamento metodológico no diagnóstico e monitorização das desigualdades escolares persistem ambíguas ou algo incertas. Gorard & Smith (*Ibid.*: 22), reconhecem implicitamente os limites explicativos gerados pelo emprego das técnicas de análise quantitativa, e, em particular, questionam os resultados obtidos a partir de uma crescente sofisticação da análise multinível: "Sabemos, contudo, que o aumento da qualidade e a escala dos dados está associado com a diminuição do efeito aparente de escola". Segundo os mesmos autores, o uso de variáveis de contextualização não tem influência na medição da eficiência escolar, na medida em que estas não são independentes dos resultados brutos dos alunos, mas efeitos que mascaram as diferenças de classe e as diferenças étnicas (*Ibidem*: 25).

Também Duru-Bellat *et al.* (2004) concorrem para esta avaliação: "aquilo que se designa sob o vocábulo de clima de estabelecimento é simultaneamente um fator influente nas performances ou nas atitudes dos alunos e um produto destes mesmos parâmetros". Esta investigadora, ao considerar "como uma tendência relativamente estabelecida - a relativa fraqueza dos efeitos específicos da composição social e escolar do público sobre as progressões dos alunos", propõe a reorientação dos esforços de procurar nas práticas dos professores ou nas atitudes e comportamentos dos alunos, por via de pesquisas marcadamente qualitativas, outros possíveis efeitos com impacto nas suas trajetórias que não sobre a progressão escolar. De resto, Gorard & Smith (2010: 29) chegam mesmo a dizer: Será que quis dizer: "faz pouca diferença a escola que o aluno frequenta dado que a escola mais próxima seria tão boa quanto a mais distante". No entender destes dois conjuntos de autores, a explicação principal para os resultados dos alunos não reside no chamado "efeito escola".

A alternativa parece, pois, consistir em aproximações que produzam uma "melhor apreensão qualitativa das diferentes facetas do contexto e da sua articulação, assim como por avanços concetuais, por encontrar as passagens entre diferentes níveis de realidade" (Duru-Bellat *et al.*, 2004). A abordagem pragmática parece coligir assim todo o seu sentido, não só pelas inovações concetuais que ela traz, mas também pela centralidade que ela concede aos efeitos das interações. Recorrendo novamente a Duru-Bellat *et al.* (*Ibid.*): "Resta igualmente aberta a questão da dinâmica e do sentido da causalidade: o contexto enquadra as ações individuais, os atores adaptam-se (como fazem, por exemplo, os grupos de nível para fazer face à diversidade dos alunos".

De certa forma, esta visão dos autores referidos contrasta com os resultados do relatório PISA (2009)<sup>94</sup>. Aqui é defendido que as variações de *status* entre escolas contribuem mais do que as variações individuais entre os estudantes de uma mesma escola para os resultados destes, pelo menos para os estudantes com piores resultados escolares (OECD, 2010a). Assim, o relatório refere que "em Portugal, a origem socioeconómica está intimamente associada com os resultados de cada escola" (OECD, 2010a: 114), mais do que os resultados inter-individuais. Dado o fato de existir uma grande diversidade de *status* entre escolas em Portugal, as "políticas que se orientam

---

<sup>94</sup> "Em quase todos os países, e para todos os estudantes... independentemente da sua origem socioeconómica, os estudantes que frequentam escolas de origem socioeconómica superior à média tendem a obter melhores resultados do que aqueles que frequentam uma escola com uma origem socioeconómica inferior à média". (OECD, 2010a: 90)

para as escolas socioeconomicamente desfavorecidas têm uma maior probabilidade de sucesso" (*Ibidem*).

Na verdade, as recomendações sugeridas pelos relatórios do PISA têm sido objeto de especial atenção das políticas educativas do último decénio em Portugal. A evolução dos resultados escolares dos alunos portugueses, de acordo com o relatório de 2009, foi uma das mais significativas no quadro dos países da OCDE. Como refere o relatório, "entre 2004 e 2009 houve uma dramática diminuição da taxa de reprovação no 9º ano de escolaridade" (OECD, 2010d: 68), reduzindo significativamente o abandono escolar e ao mesmo tempo possibilitando a transição de um maior número de estudantes para o ensino secundário. De resto, a conclusão do ensino secundário é fixada como a escolaridade mínima obrigatória em 2009, correspondendo a um aumento de 3 anos relativamente ao disposto até esta data.

Concomitantemente a esta alteração legislativa o Ministério da Educação lança uma série de medidas destinadas a promover inúmeras mudanças no funcionamento das escolas. Para além da reorganização do estatuto da carreira docente e da completa reformulação do sistema de avaliação de desempenho ao qual aquela está indexada, firmou-se uma aposta no reforço das autonomias das escolas e nos contratos de autonomia e de responsabilidade celebrados entre estas e a tutela. Estes contratos obrigam as escolas a fixar determinadas metas e objetivos relacionados, entre outros, com as melhorias das taxas de resultados académicos, o número de ocorrências disciplinares e o rigor na gestão. O foco no compromisso das escolas foi acompanhado pela progressiva implementação de um cardápio de instrumentos de avaliação no quotidiano dos profissionais educativos. Desde a avaliação externa da escola, realizada por inspetores do Ministério da Educação, à autoavaliação, promovida pelos diversos representantes da comunidade educativa, passando ainda pela avaliação mediática, com a publicitação dos *rankings* das escolas, baseados nos resultados dos Exames de final de ciclo, as escolas são atualmente fonte de intenso escrutínio.

Assistimos, deste modo, a um autêntico fomento da *individuação das escolas*. Neste sentido, a escola deixa de ser vista essencialmente como uma instituição, que exerce primordialmente funções de socialização, para passar a ser encarada também como uma organização, firmada em funções de coordenação e com objetivos de eficiência. Valendo-nos de novo do relatório PISA (2009), a escola torna-se um *cluster*: "um *cluster* escolar é uma unidade organizacional compreendendo várias escolas desde

o pré-escolar até ao 9º ano ou 12º ano, verticalmente estruturada sob um único projeto educativo, o qual é conduzido por um diretor" (OECD, 2010d: 69). O processo de desenvolvimento do *cluster* escolar atesta-se, neste momento, nas operações de fusões de escolas, isto é, na criação de agrupamentos de agrupamentos de escolas, sob uma única liderança.

Esta política de reorganização da rede escolar, executando ações de agregação entre escolas, ao mesmo tempo que procura estimular a competição entre os *clusters*<sup>95</sup> assim constituídos, revela-se em linha com o parecer do relatório PISA (2009), no que diz respeito ao objetivo de redução das disparidades socioeconómicas, o mesmo é dizer, das disparidades de resultados entre escolas: em Portugal tem contribuído para a meta de elevar os resultados mais baixos dos alunos portugueses, não prejudicando os resultados mais elevados, que se mantêm sensivelmente estacionários. Contudo, e ainda seguindo as conclusões do mesmo documento, uma porção não negligenciável da variação na performance dos estudantes, para além da individuação das escolas, estará relacionada com a individuação dos mesmos. Assim, em Portugal, "mais de 10% da variação pode ser explicada por diferenças no modo como os estudantes afirmam usar estratégias de aprendizagem consigo mesmo" (OECD, 2010b: 48). Neste particular das estratégias de controlo<sup>96</sup>, Portugal é um dos países que evidencia maiores disparidades entre os alunos com melhores resultados e os alunos com piores resultados (OECD, 2010b: 81).

No estudo do Relatório Pisa (2009), a preocupação subjacente com a equidade dos sistemas educativos dos vários países participantes privilegia, de certo modo, conclusões conducentes a uma política de alocação dos recursos às escolas segundo uma ótica de justiça distributiva. O objetivo almejado, inerente ao conceito de equidade<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> Segundo o relatório, em Portugal, os resultados mostram que "as escolas competindo pelos estudantes numa mesma área tendem a evidenciar uma relação mais forte entre a performance escolar e o perfil socioeconómico" (OECD, 2010c: 41). O mesmo não acontece com a política intra-escolar de criar turmas de nível.

<sup>96</sup> As estratégias de controlo permitem ao aluno não só prover-se de ferramentas que lhe garantam uma maior efetividade na aprendizagem, mas também para a aprendizagem contínua ao longo da sua vida (OECD, 2010b: 81).

<sup>97</sup> O relatório do GERESE (2005), que se apoia também nos relatórios PISA, apresenta um conjunto de 29 indicadores de referência na medição da equidade dos vários sistemas educativos em análise. Os autores assentam o seu conceito de equidade, apoiando-se na literatura da filosofia política contemporânea (John Rawls, Amartya Sen, Michael Walzer) na obediência de três grandes princípios (GERESE, 2005: 19-20): a) a não subsunção do conceito a um princípio único distributivo de justiça, mas a uma pluralidade de princípios práticos pertinentes, segundo «as esferas da justiça» (Walzer, 1983); b) a igualdade de oportunidades não pode ser entendida como uma igualdade formal *tout court*, mas, ao invés, deve-se criar condições para a promoção do mérito (talento, capacidades) dos indivíduos nas mais diversas situações,

implícito, é o de aumentar o "efeito-escola", reduzindo as disparidades de resultados entre escolas (partindo do pressuposto de que existe uma segregação das escolas segundo condições socioeconômicas), no sentido de garantir uma efetiva igualdade de oportunidades dos estudantes independentemente da sua condição social de origem e do *status* da escola frequentada. Partindo destas ilações, o nível de análise favorecido é assim o das relações de interação entre as escolas, considerando cada escola como um *cluster*.

Mesmo que não subsista um acordo entre os especialistas sobre qual a unidade de análise pertinente para explicar as variações dos resultados acadêmicos - o aluno ou a escola? -, os investigadores têm recentemente voltado a sua atenção para outras dimensões da experiência dos estudantes, como o seja a variação dos sentimentos de justiça ou de injustiça. Se os resultados deste novo objeto de estudo parecem comprovar o contributo diferencial que a origem socioeconômica traz igualmente ao sentimento de justiça dos estudantes, os dados revelam também a influência que as variáveis escolares detêm no mesmo. Na sequência do relatório do GERESE (2005), que já apontava para o fato de os alunos de estatuto socioeconômico mais favorecido e com melhores resultados escolares se sentirem tratados de uma forma mais justa do que os outros, Friant (2009) observa, nos alunos belgas francófonos de 15 anos, também uma variação altamente contextualizada do sentimento de injustiça: "quanto mais existem alunos «fracos» na turma, os alunos sentem-se tratados com justiça. No entanto, nas turmas onde há poucos alunos «fracos», os alunos sentem-se tratados de uma forma um pouco menos justa do que nas turmas mais heterogêneas" (Friant, 2009: 18).

Friant (*Ibidem*) constata ainda que o sentimento de injustiça varia ainda com o tipo de estabelecimento de ensino frequentado, apesar de não diferir muito: "os alunos declarando-se «fortes» ou «médios» num estabelecimento misto ou «técnico-profissional» sentem-se tratados de maneira mais justa do que os seus colegas de estabelecimento de tipo académico». No entanto, "assinala-se também um efeito de interação: no caso dos alunos «fracos», são aqueles que frequentam o estabelecimento «técnico-profissional» que apresentam o sentimento de justiça menos forte". Não obstante a polissemia do termo interação, neste último caso uma interação estatística, o sentimento de injustiça depende das relações de interação que se vão produzindo ao

---

não os penalizando pelas propriedades que os mesmos não têm hipóteses de controlar (por exemplo, a origem social ou a nacionalidade dos pais) (Rawls, 1971); c) a existência de um limiar mínimo de condições de subsistência e de competências a desenvolver (Sen, 2010).

longo da trajetória dos alunos e dos arranjos que se vão formando no decurso do contexto escolar. Particularmente notável neste caso é o fato do mesmo estar fortemente associado com as pressões de solidariedade entre pares.

O estado dos conhecimentos atuais provenientes das investigações aqui reportadas fornecem-nos indicações importantes que vão de encontro à definição do nosso objeto teórico, focalizado nas relações de interação, isto é, nos arranjos resultantes dos efeitos de interação dos estudantes nas escolas e nas trajetórias experienciais dos atores, ou seja, nos processos. Por este prisma, a nossa unidade de análise pertinente não diz respeito propriamente à escola, mas aos contextos diferenciados que se formam nas escolas por ação da pressão de solidariedade dos pares e pelos diferentes regimes de envolvimento mobilizados pelos alunos. Assim, os critérios pertinentes de qualificação das pessoas e as garantias de sucesso das classes de ação diferem segundo os regimes de maior ou menor proximidade (Thévenot, 2006), quer tomemos como referência o ambiente de sala de aula, o recreio ou as imediações envolventes ao recinto escolar, no exterior do mesmo (Dubet & Martuccelli, 1996: 146).

O enfoque nos processos, além de constituir uma abordagem inovadora ao nível concetual, obriga-nos também a um esforço de recriação dos instrumentos metodológicos tradicionalmente utilizados em Ciências Sociais: o questionário, a entrevista ou a descrição etnográfica. Não é nosso objetivo comparar escolas, mas sim aferir possibilidades, comparar e classificar arranjos ou trajetórias. As escolas constituem os lugares de agrupamento dos alunos, as ocasiões, no vocabulário de Goffman (2010), nas quais os cenários de ação se vão diferenciando, consoante as práticas adquirem significações específicas. Por outro lado, ao considerarmos as trajetórias no nosso objeto de estudo verificamos, que frequentemente os alunos mudam de escolas trazendo consigo já uma experiência acumulada na gestão de convivência com outros alunos e tendências de expectativas relativamente ao presente e ao futuro constituídas através dos hábitos ensaiados anteriormente noutras escolas.

Os contextos escolares de envolvimento ou situações são, por conseguinte, unidades de análise onde se cruzam não só as tonalidades (Duru-Bellat *et al.*, 2004) dos arranjos possibilitados pela escola enquanto instituição e organização, bem como das trajetórias mobilizadas pelos alunos. Em suma, contextos e alunos constituem as nossas unidades de análise. Em vista disso, e dado não pretendermos dar ao nosso estudo um alcance representativo ou probabilístico, mas sim significativo e abrangente, importa-

nos torná-lo extensivo pela variedade das referidas tonalidades e trajetórias a selecionar para a amostra.

*Notas sobre os estudantes portugueses à luz dos inquéritos*

A preocupação com os adolescentes e os jovens a frequentar o ensino básico e secundário, nomeadamente em relação às suas atitudes e valores, data em Portugal de meados dos anos 80 do século passado. Uma primeira síntese sobre os resultados dos inquéritos realizados até aos anos 90 dá conta, por um lado, da centralidade que os jovens alunos atribuem à sua realização pessoal e, por outro, à indiferença dos mesmos face às instituições clássicas de forte enquadramento sociopolítico e moral (os partidos políticos, a Igreja, as organizações socioprofissionais) (Ferreira, 1993: 113-15). Contudo, subsiste nos jovens alunos um sentimento privilegiado de pertença à família e ao seu país, em detrimento de outras identidades de âmbito mais local ou global (Casanova, 1993: 53; Pais, 1999: 75).

No entanto, outro dado que se destaca é a “valorização das microestruturas e das microsolidariedades” (Ferreira, 1993: 114), exemplarmente ilustrada pela importância concedida aos amigos, logo depois daquela atribuída à família. De fato, a valorização da convivência agradável é especialmente notória na escola, onde a relação com os pares, sobretudo, mas também com os professores, toma largamente a dianteira, comparada com a importância concedida à escola na aquisição de saberes e conhecimentos (Fernandes *et al.*, 1998: 154-55).

Num estudo comparativo internacional sobre consciência histórica e identidade, Pais (1999) observa como os alunos portugueses, “juntamente com os gregos, são os que revelaram um maior «entusiasmo» pela História” (Pais, 1999: 184), ainda que apresentem as classificações mais baixas da Europa. Com efeito, os alunos portugueses eram “dos que menos agrado manifestavam pelas narrativas de professores – são os menos apreciados”, preferindo “as narrativas históricas veiculadas por outros adultos (pais, avós, etc.)”; uma “História que dá preferência à subjetividade dos protagonistas comuns da História, às suas representações correntes, a uma memória feita de acontecimentos insólitos e popularizáveis” (*Ibidem*: 37-38).

O privilégio de um regime de envolvimento de familiaridade (Thévenot, 2006), carregado de uma enorme componente afetiva justifica a avaliação excepcionalmente

positiva que os alunos do ensino básico fazem da escola quanto à sua aprendizagem na cooperação em grupo e na capacidade de compreender pessoas com ideias diferentes das suas (Torney-Purta *et al.*, 2002: 136). Neste sentido, a valorização da escola passa em grande medida pela via das sociabilidades. Ainda relativamente a esta última referência, fora da escola, constata-se que uma significativa franja dos alunos do ensino básico (8º ano) declararam a não existência ou um número muito reduzido de recursos livrescos em casa e uma grande exposição à televisão. De acordo com Menezes (2007) não existiam consideráveis diferenças nestas atitudes entre os alunos do ensino básico e os do ensino secundário. Os dados do relatório PISA (2009), de resto, sugerem-nos que esta tendência permanece e pode inclusivamente agravar-se, quando em Portugal, "a percentagem de rapazes que leem por prazer decresceu em 15% ou mais, fixando-se entre os 44% e 55%", relativamente a anos anteriores (OECD, 2010d: 89).

#### *Caraterização dos teatros de investigação*

A seleção das escolas, ou, mais corretamente, a seleção dos nossos teatros de investigação, obedeceu a uma diversidade de características (classe social dos pais dos alunos, trajetórias da escola, localização centro-periferia, projeto educativo) e a razões de exequibilidade do estudo<sup>98</sup>. Em particular, privilegiou-se o conhecimento e a familiaridade com as escolas como garantia de facilidade de acesso aos locais de estudo e aos informantes privilegiados das mesmas. De igual modo esta mesma familiaridade favoreceria o objetivo fundamental de realizar uma investigação de caráter compreensivo, algo que não acontece no caso da escola A, escolhida entre várias possibilidades e após diversas ações explorações no terreno, as quais nos asseguraram um leque de 3 escolas com uma morfologia social, geográfica e histórica diversa.

Duas das escolas situam-se no centro da cidade de Lisboa, enquanto a outra se situa num dos concelhos limítrofes, a oeste. Duas das escolas, uma de Lisboa (Escola

---

<sup>98</sup> Nestas últimas enquadram-se a extensão do mesmo relativamente ao número de escolas e à delimitação da área geográfica a considerar para o efeito. Optou-se por restringir a investigação a 3 escolas da Área Metropolitana de Lisboa (AML). Na escolha das escolas pesou bastante o próprio conhecimento direto do investigador. Assim, em duas delas o autor deste estudo exerceu funções docentes, acrescido ao fato de ter participado em outras investigações, cuja recolha de dados teve lugar nestas mesmas escolas. Afora o projeto sobre a socialização política dos estudantes mencionado no capítulo anterior, referimo-nos aqui ao projeto, financiado pela FCT, «O futuro em aberto: incertezas e riscos nas escolhas escolares» - PTDC/CED/67590/2006 – coordenado pela Investigadora Maria Manuel Vieira, na altura responsável pelo Observatório Permanente de Escolas do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

B), situada em pleno CBD<sup>99</sup> e a de fora de Lisboa (Escola C) posicionam-se em territórios, respetivamente, no ranking 207 e 193 (num total de 216) do ranking do índice de privação calculado para a AML, segundo os dados do Recenseamento de 2001 (Malheiros & Mendes 2007: 70). As freguesias de localização destas escolas possuem, portanto, um índice de privação menos elevado, o que se traduz na predominância das classes sociais mais favorecidas: classe média alta na escola B, com predomínio dos Empresários e Dirigentes Liberais (EDL), e amplas franjas da classe média na escola C, com predomínio dos profissionais técnicos e de enquadramento (PTE)<sup>100</sup>. A escola A, situada na zona histórica de Lisboa faz parte do conjunto de freguesias onde predominam os salários mais baixos da capital, por contraponto à zona da cidade da escola B (Carmo e Carvalho 2009). A freguesia da escola A tem também acolhido recentemente uma quantidade significativa de imigrantes oriundos do Brasil, dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), da China, Índia, Nepal e Bangladesh.

Quanto ao projeto educativo das escolas (PEE), o documento estratégico de orientação das políticas de escola e que pressupõe a materialização de um plano de ação, registámos que, no caso da escola A, o mesmo não se encontrava ainda publicamente disponível aquando da seleção da escola<sup>101</sup>. Em seu lugar, tivemos, porém, acesso ao projeto curricular de escola (PCE). A sua consulta revela-nos que o insucesso das aprendizagens e a identificação dos seus fatores constituem o primeiro objetivo da escola, apostada em combater o insucesso e o abandono escolares e despertar o interesse e a valorização pelas aprendizagens. Neste aspeto assume especial destaque a referência à mudança das práticas pedagógicas dos docentes, no que diz respeito à diversificação de metodologias ativas que se adequem ao contexto e interesse dos alunos. De resto, a flexibilização curricular está presente nesta escola, criada em meados dos anos 50 do século passado como escola industrial, com a diversificação da sua oferta formativa: além dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, a escola tem em funcionamento dois cursos profissionais, correspondentes a um terço do total de turmas da escola neste nível de ensino.

---

<sup>99</sup> *Central business district.*

<sup>100</sup> Adotaremos ao longo deste trabalho as seguintes abreviaturas indicativas da situação socioprofissional dos progenitores dos alunos, sobretudo na sua identificação: EDL (Empresários e Dirigentes Liberais); PTE (Profissionais Técnicos e de Enquadramento); TI (Trabalhadores Independentes); EE (Empregados Executantes); OI (Operários Industriais).

<sup>101</sup> Este dado fornece-nos algumas indicações sobre as dificuldades de coordenação dos órgãos representativos da escola em estabelecer um programa de ação comum relativamente consensual na comunidade educativa para dar resposta às exigências da tutela relacionadas com os contratos de autonomia das escolas.

Enquanto na escola A, as referências à educação para a cidadania permanecem gerais e abstratas, o projeto educativo da escola B, é muito claro quanto às áreas estratégicas de atuação: o conhecimento, a saúde e a cidadania. A justificação encontra-se no próprio texto do documento:

"Tratando-se de uma escola procurada por uma população escolar que se situa na faixa etária adequada, oriunda, numa boa percentagem de casos, de escolas particulares, pertencente a estratos sociais de classe média-alta com níveis culturais elevados que se inscrevem em cursos fundamentalmente vocacionados para o ensino universitário mas que revela alguns problemas de adaptação e de interiorização de regras democráticas de convivência e de civismo, considerou-se que o tema aglutinador do PEE deveria ser focado no conhecimento e na cidadania".

Nesta escola não existem cursos profissionais, o que é revelador da sua matriz genealógica enquanto representante da tradição elitista dos antigos *liceus*. No entanto, há um reconhecimento de que existem problemas de convivência no interior da população discente, daí a formação para a cidadania constituir um aposta declarada da escola. Na verdade, nos últimos anos esta escola tem assistido a uma progressiva introdução no seu universo de recrutamento de alunos provenientes de classes socioeconómicas mais desfavorecidas. Este fato é apresentado como tendo eventualmente contribuindo para a emergência de alguns conflitos latentes entre os alunos, a multiplicação de ocorrências disciplinares e, provavelmente, para um abaixamento dos resultados académicos. Não obstante estas conjeturas, adiantadas convictamente por alguns dos atores que frequentam a escola - alunos e professores -, admitimos que a escola B enfrenta neste momento o importante desafio de fazer face aos obstáculos que impendem às suas legítimas aspirações e pergaminhos de escola com tradição de ensino centenário.

Em dinâmica oposta encontra-se a escola C. Esta oferece dois cursos profissionais, os quais, todavia, permanecem residuais no conjunto das turmas de ensino secundário da escola. O PEE dá conta do fato da composição social do agrupamento ter vindo a modificar-se significativamente<sup>102</sup>. Com efeito, a escola tem vindo a beneficiar de um processo de gentrificação<sup>103</sup>, sabendo adequar-se a essa mesma transformação

---

<sup>102</sup> A escola foi criada após o 25 de abril de 1974, sendo, portanto, a escola mais recente incluída no estudo.

<sup>103</sup> Gentrificação, do inglês *gentrification*, é habitualmente usado em Geografia Urbana para designar o processo de enobrecimento urbano, processo pelo qual os moradores de uma determinada área da cidade, geralmente as camadas populares – imigrantes e pessoas com baixos rendimentos económicos -, são

socioterritorial. Isto mesmo pode ser observado nos seus princípios orientadores, onde a reivindicação de um ensino qualidade se conjuga com o desejo de formar uma escola inclusiva, democrática e plural, "onde as diferenças sejam encaradas como riqueza e nunca como constrangimento, no sentido de propiciar um melhor entendimento de si mesmo e do Mundo". De forma algo singular, mas reveladora do modo como a escola se procura conceber a si própria, destaca-se a "valorização dos afetos que devem encontrar na Escola espaço para se manifestar e crescer com alegria, possibilitando o desenvolvimento equilibrado das personalidades e a construção de universos pessoais sem violência".

No quadro seguinte e com o auxílio dos relatórios de avaliação externa das escolas, elaborados primeiro pelo Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas e posteriormente pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, apresentamos uma síntese dos principais pontos que nos ajudam a caracterizar comparativamente as 3 escolas.

Quadro II - Síntese da caracterização das escolas

	Escolas		
Domínios	<b>A</b> (cerca de 370 alunos)	<b>B</b> (cerca de 1000 alunos)	<b>C</b> (cerca de 600 alunos)
Resultados académicos	Abandono escolar significativo. Uma minoria atinge o 12º ano.	Classificações nos Exames Nacionais superiores à média na maioria das disciplinas.	Resultados em Matemática 12º ano são bons e em Português as médias dos Exames Nacionais são superiores às médias nacionais.
Expetativas dos alunos	A grande maioria não terá possibilidades de chegar ao ensino superior.	Esmagadora maioria dos alunos ingressa no ensino superior.	Maioria dos alunos ingressa no ensino superior.
Origem sociocultural dos progenitores	Baixa e com graves problemas	Média e média-alta. 62% possui habilitações iguais ou superiores ao	Média. Quadros técnicos são 34%. 40,5% possui

expulsos desse centro devido à implementação nesses espaços de ações de requalificação e de renovação urbanos, em prol do estabelecimento de pessoas com rendimentos mais elevados e dispostos a beneficiar da valorização imobiliária entretanto gerada. Neste caso, o conceito é aplicado para designar a mutação que a escola sofreu quanto à origem social do seu público, por ação de realojamentos sociais no Concelho, a qual se traduz no facto de cada vez existirem menos alunos imigrantes e dos meios populares, a pouco e pouco substituídos por alunos de classe média e inclusivamente de classe média alta.

	socioeconómicos.	ensino secundário.	habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário.  13,9% dos alunos beneficiam de ASE.
Ordem escolar	A antiguidade é valorizada em detrimento de critérios de competência e avaliação de desempenhos.	Promovida a avaliação de desempenho docente, a abertura e inovação.	Escola inclusiva. Promove a igualdade de oportunidades e a coesão da comunidade escolar.
Participação cívica	Problemas de indisciplina.  Alunos sem representação efetiva nas estruturas de gestão.	Atividades de participação cultural e cívica meritória.  Compromisso e relação de confiança mútua dos alunos com o Diretor de Turma e aceitação progressiva de regras de conduta.	Alunos têm comportamentos cívicos satisfatórios e os casos de indisciplina acontecem sobretudo no 7º ano de escolaridade.
Estrutura organizativa	Ausência de coordenação entre as diferentes estruturas, dificuldades de liderança, ação e de exercício de autoridade.	Investimento na articulação curricular entre disciplinas.	Gestão vertical pouco consistente.  Articulação horizontal notória nas atividades curriculares não disciplinares.
Diversidade	Diversidade étnica e de nacionalidades, sobretudo do Brasil, China e PALOP.  Sem uma estratégia definida de inclusão.	População escolar que não apresenta grandes clivagens sociais.	23% alunos estrangeiros, dos quais 14,2% são 2ª e 3ª gerações provenientes dos PALOP.
Valorização das aprendizagens e socialização	Redução do currículo aos programas disciplinares.  As aprendizagens escolares não são muito valorizadas, seja pelos docentes, seja pelos alunos.	Valorização da criatividade e da aprendizagem em domínios diferenciados.	Os alunos sentem-se apoiados e privilegiam as boas relações humanas e a preparação para os Exames, em detrimento das instalações escolares.
Imagem da escola	Ideia de uma comunidade desfavorecida, desmoralizada e com	Sentimento de pertença da comunidade escolar. Reconhecimento interno que a mesma	Grande motivação, empenhamento e dinâmica da comunidade escolar.

	fraca autoestima	tem uma boa imagem no exterior. Qualidade de ensino e acompanhamento personalizado dos alunos	Ambiente escolar saudável.
--	------------------	---	----------------------------

## 2. Estratégia técnica e metodológica

### *Constituição do processo de amostragem*

Depois de termos procedido à seleção das escolas públicas de modo a garantir um largo espectro, não só de diversidade de origem socioeconómica e cultural de alunos, mas também de ambientes contextuais informados por diferentes princípios orientadores da ação, prosseguimos com a colocação em prática do desenho da investigação. Concretamente, tratava-se de proceder à escolha das técnicas de investigação mais adequadas à formulação do nosso objeto. As opções recaíram sobre as técnicas do questionário por cenários e da entrevista semidirética. A primeira constitui uma recriação da técnica do questionário e destina-se a captar as atitudes dos alunos em contexto, no propósito de descortinar possíveis arranjos contextualizados. Os cenários permitem-nos colocar os envolvimentos dos alunos à prova conforme as situações e os bens gramaticais em presença. A segunda - a entrevista semidirética - tem a particularidade de nos podermos centrar no percurso do aluno e nos seus hábitos e tendências de envolvimento. No fundo, nas suas regras de experiência. As duas técnicas são, portanto, complementares.

Para a aplicação do questionário foram selecionados todos os alunos das escolas a frequentar o 10º ano (à entrada do nível de ensino) e o 12º ano de escolaridade (no término do ensino secundário). O propósito é o de inserir mais uma variável de contextualização, neste caso, o ano de escolaridade, para aferir de eventuais diferenças e similaridades nos regimes e modalidades de envolvimento dos estudantes. No que concerne ao questionário, a opção de não estratificar a amostra prendeu-se com o desejo de evitar potenciais obstáculos atribuíveis ao laborioso processo de estratificação dos alunos. De entre estes obstáculos, um dos mais consideráveis estaria relacionado com os procedimentos a tomar para com as prováveis recusas dos alunos, as quais tornariam

mais custosa e demorada esta fase do processo. Dado não ser nossa intenção realizar uma pesquisa centrada nos resultados estatisticamente representativos (mas nos processos), considerámos os respetivos anos de escolaridade de cada escola como o nosso universo de estudo. Relembrando a afirmação de Gorard & Smith (2010: 86) e fazendo-a nossa: "estamos mais preocupados com a extensão dos efeitos das diferenças entre grupos de alunos e escolas do que com a probabilidade de generalizar a partir de amostras nacionais".

A aproximação aos alunos e aos contextos escolares tornou-se desde logo praticável devido à manifesta prontidão e disponibilidade dos professores respeitados que se dispuseram a ser nossos professores de contato, pelo menos um por escola, e que se converteram efetivamente em nossos informantes privilegiados. Estes professores, que exerciam funções de coordenação intermédia nas suas escolas, asseguraram todas as condições logísticas indispensáveis para a operacionalização da pesquisa, para além de cuidarem da nossa introdução no ambiente social da respetiva escola, apresentando-nos e contextualizando-nos professores, espaços e alunos. Garantiram-nos igualmente uma ligação institucional colaborativa com a escola. Em suma, foram uma peça-chave em toda a planificação e implementação do processo de amostragem, tendo-nos preparado o acesso ao terreno e ainda mantido a par de todos os eventos e ocorrências de possível interesse para a nossa investigação.

Não consistindo no objeto da nossa análise, mas para uma melhor ambientação às escolas e às temáticas relacionadas com o mesmo, com o auxílio dos professores de contato, encetámos diligências para a observação de aulas junto de professores que aceitaram a nossa presença na sua aula<sup>104</sup>. A observação nos espaços escolares foi extensível a outros contextos, no acompanhamento de atividades relacionadas com temáticas de socialização política, envolvendo o trabalho dos professores e dos alunos.

---

<sup>104</sup> Assim, foram observadas duas aulas em cada escola num total de seis aulas. Na escola A, foram observadas uma aula da disciplina de Filosofia e outra da disciplina de Inglês, ambas do 10º ano de escolaridade, a última uma unidade letiva do plano de estudos de um curso profissional. Na escola B, foram observadas unidades letivas da disciplina de Biologia, do 12º ano e de Filosofia, do 10º ano. Na escola C, foram observadas duas unidades letivas das disciplinas de Filosofia e de Inglês. O propósito da observação foi o de examinar atentamente o comportamento e o envolvimento dos alunos *in situ* numa aula em que foram abordados assuntos diretamente relacionados com a socialização política. Mais precisamente, conteúdos relativos ao sujeito ético e político, ou ainda aos princípios de justiça, constantes do programa curricular da disciplina de Filosofia do 10º ano; conteúdos relativos às culturas juvenis do programa curricular da disciplina de Inglês do 10º ano; e ainda o conteúdo relativo às controvérsias científicas em torno da utilização dos produtos transgénicos, constante do programa curricular da disciplina de Biologia do 12º ano. As observações tiveram lugar ao longo dos anos de 2010, nas escolas B e C, do ano de 2011, na escola A.

Mais adiante, no ponto 3 do capítulo V, oportunamente será feita referência e analisada em detalhe uma destas importantes atividades.

Por agora registamos somente a alusão a um dos instrumentos de observação utilizados: a observação etnográfica. Os outros instrumentos de observação, centrais para a nossa análise, consistiram nos questionários, nas entrevistas e na análise documental<sup>105</sup>. Entretanto, ao mesmo tempo que eram realizadas estas operações de observação e de familiarização com os alunos e professores, foi-se afinando a conceção dos instrumentos de observação – o questionário - e testando-os com alunos do 10º ano de escolaridade. No que concerne à aplicação do questionário, dada a extensão em número dos inquiridos procedeu-se à listagem dos alunos de todas as turmas, em cada escola, e posteriormente à entrega aos mesmos de uma carta informativa com os propósitos e a identificação dos proponentes do estudo, bem como das condições de aplicação do mesmo, e do tratamento e publicitação ulteriores dos dados recolhidos. O preenchimento do questionário pelo aluno requereu expressamente o consentimento informado do próprio e do respetivo encarregado de educação.

Depois de ultrapassadas todas as formalidades conducentes às garantias de transparência, segurança e confidencialidade do tratamento dos dados junto de todos os colaboradores na pesquisa, com a identificação dos alunos disponíveis para realizar o questionário, pôde-se colocar em marcha a operação de aplicação dos mesmos. Esta requeria a distribuição prévia dos questionários ao professor de contacto, com o qual foi feita a planificação das condições de administração do instrumento às diferentes turmas, marcados o dia e horas, as salas, os professores vigilantes, a sua sensibilização para a importância da pesquisa, etc. Os professores de contacto exerceram o seu trabalho com a devida autonomia, assegurando toda a logística da distribuição, recolha e entrega das autorizações, monitorizando-a, bem como da implementação dos questionários. O investigador marcou presença, estabelecendo o ponto da situação numa óptica de colaboração, respeitando a autonomia destes colaboradores nas suas tarefas, motivando-

---

<sup>105</sup> Previamente à implementação no terreno de todos estes instrumentos, obtivemos a necessária autorização da Direção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular (DGDIC), do Ministério da Educação, através dos seus serviços relativos à monitorização de inquiridos em meio escolar (MIME), das direções das escolas e dos professores e alunos envolvidos nas atividades.

os, criando laços e forjando consensos quanto às formas de atuação nas diferentes etapas da recolha de informação<sup>106</sup>.

A taxa de resposta (Tabela 1, em anexo), após a entrega da declaração de aceitação por consentimento informado foi variável consoante as escolas: 60,6% na escola B, de 55,1% na C e de 26,9% na escola A. Este fato traduz as desigualdades de eficácia do processo de amostragem. No total, entre Fevereiro e Março de 2011, foram inquiridos 700 alunos em sede de sala de aula.

Os alunos da escola A, em especial os alunos do 12º ano não se mostraram, na sua grande maioria, recetivos em colaborar no estudo. Convém referir, no entanto, que nesta escola o insucesso e a falta de assiduidade dos alunos andam a par e de que, no 12º ano, este fato é particularmente notório. Saliente-se igualmente que a escola B é a escola frequentada por mais alunos, logo seguida pela escola C. Não obstante estes dados fornecerem-nos indicações relevantes sobre o grau de envolvimento dos professores e sobre os aspetos concretos de coordenação dos atores educativos nas diferentes escolas, bem como do próprio processo de aplicação, o responsável pela pesquisa pôde comprovar *in loco* toda a bondade dos esforços desenvolvidos pelos professores de contato nas suas tentativas de fazer face a estas dificuldades.

Como se pode comprovar na tabela 2 (em anexo), a escola B está sobre representada na amostra e a escola A sub-representada. Do mesmo modo, os alunos do 10º ano (57,6%) encontram-se sobre-representados relativamente aos do 12º ano (42,4%)<sup>107</sup>. Tal deve-se aos efeitos conjuntos da taxa de resposta e da extensão do universo da população de cada escola.

Se atentarmos na origem socioprofissional dos alunos por via do pai (tabela 3, em anexo)<sup>108</sup>, verificamos que os Empresários e Dirigentes Liberais (EDL) mais representados nas escolas B e C, constituem 29,1% dos inquiridos na amostra. Este

---

<sup>106</sup> O procedimento da aplicação não foi o mesmo nas 3 escolas. Enquanto na escola A e na C, os questionários foram aplicados pelos próprios professores, registando-se que, no caso da primeira escola, se tratou de uma condição imposta pela direção, na escola B, a aplicação foi feita por uma equipa de investigadores, da qual fazia parte o autor do estudo.

<sup>107</sup> Todas as figuras, quadros e tabelas referenciadas em parêntesis neste capítulo respeitante a dados sociográficos, quando não surjam no corpo do texto, podem ser consultadas nos Anexos A.

<sup>108</sup> A informação apresentada nas tabelas provém do tratamento dos dados de caracterização (sociodemográficos, socioeconómicos, escolares e associativos) preenchidos pelos alunos no final do questionário. Para a determinação dos indicadores individuais de classe baseámo-nos na matriz de construção do indicador familiar de classe elaborada por Machado *et al.* (2003), bem como na Classificação portuguesa das profissões de 2010 (CPP/2010, 2011).

valor situa-se abaixo daquele apresentado no Questionário OTES (Duarte, 2007: 29) – 36,9% -, relativo aos estudantes à entrada do ensino secundário, mas é similar ao do Questionário OTES/GEPE (2008/2009: 39) – 30,8% -, dos estudantes à saída do ensino secundário. Acontece que os dados deste último questionário dizem respeito a uma amostra incomparavelmente mais abrangente do que a daquele publicado em 2007. Quanto aos Profissionais Técnicos de Enquadramento (PTE), os valores entre as escolas na nossa amostra encontram-se mais aproximados, porém, são bastante superiores aos do Questionário OTES (Duarte, 2007: 29) – 22,6% - e aos do Questionário OTES/GEPE 2008/2009 (Rodrigues, 2010: 39) – 19,6%. Este fato, em conjunto com uma ligeira sobre-representação dos Empregados Executantes (EE) e uma sub-representação dos Trabalhadores Independentes (TI) e dos Operários Industriais, atesta a diferenciação sociogeográfica das ocupações profissionais entre a população que trabalha na Área Metropolitana de Lisboa e a população que trabalha, sobretudo, no norte de Portugal. De resto, o valor dos PTE das amostras estudantis surge sempre sobre-representado à medida que se progride no nível de ensino (Martins *et al.*, 2005: 36), relativamente ao conjunto da população portuguesa (Roldão *et al.*, 2009: 25-26).

No que diz respeito ao processo de amostragem dos alunos a entrevistar, a seleção destes presidiu ao objetivo de recolher uma grande diversidade de percursos escolares, de contemplar origens sociais e étnicas variadas, como também abranger todo o espectro da oferta formativa neste nível de ensino. A distribuição pelo género é equitativa no conjunto dos nossos informantes, embora exista uma maioria de pessoas do sexo masculino no 12º ano e do feminino no 10º ano. A ligeira dominância de alunos do 12º ano deveu-se ao fato de se ter dado preferência a um outro critério de seleção: o de pertencer ou desejo de pertencer à Associação de Estudantes da escola (AE). O processo de amostragem foi o de bola de neve, com o auxílio de informantes privilegiados: professores e alunos. As entrevistas realizaram-se ao longo do ano letivo 2010-11 numa sala da escola, apenas com a presença do entrevistador e do entrevistado. Em anexo (E) encontra-se o Quadro V com a lista dos entrevistados.

#### *Caraterização da amostra*

Do total da nossa amostra, 56% dos alunos dos alunos são do sexo feminino e 44% do sexo masculino, em linha com os valores esperados para este nível de ensino

(Rodrigues, 2010: 33) e que traduzem a vantagem escolar das raparigas (Silva, 1999). Isto mesmo pode ser comprovado pelo fato de em todas as escolas o sexo feminino ser dominante relativamente ao sexo masculino (Tabela 4), sendo a escola A aquela que apresenta um maior desnível (63,4% de alunas) e a escola B o menor (54, 3%). Quanto aos cursos, as escolas B e C apresentam a oferta formativa completa dos cursos científico-humanísticos, ao contrário da escola A, que não oferece quer o curso de ciências socioeconómicas quer o curso de artes visuais (Tabela 5). Destes cursos, o de Ciências e Tecnologias (CT) é aquele com mais alunos matriculados, se excetuarmos os alunos da escola A (Línguas e Humanidades), logo seguido pelo curso de Línguas e Humanidades (LH) e só depois pelo curso de Ciências Socioeconómicas (SE) e o curso de Artes Visuais (AV). O curso profissional (CP) tem pouca expressão, sendo oferecido na escola A e C, embora nesta seja quase residual.

A distribuição do sexo dos alunos pelo curso frequentado mostra uma maior equidade no curso mais prestigiado - em CT (55,6% do sexo feminino e 44,4% do sexo masculino), ao passo que SE revela uma dominância do sexo masculino (62,1%) e LH (62,6%), AV (68,4%) e CP (72,7%) apresentam de novo um maior efetivo de elementos do sexo feminino (Tabela 7).

Comparando as escolas quanto ao sucesso académico, observamos (Tabela 8), sem surpresa, que a escola C apresenta um maior número de alunos com um trajeto sem reprovações (78,5%), e que a escola A apresenta o maior número de alunos nesta situação (67,6%). Na nossa amostra os alunos sem reprovações totalizam 74% do conjunto, valor sensivelmente idêntico ao do Questionário OTES/GEPE 2008/2009 (Rodrigues, 2010: 64) para os cursos científico-humanísticos (72,6%). Mais uma vez sem surpresa a associação entre o curso frequentado e as reprovações (Tabela 9) mostram-nos que a experiência de reprovação vai aumentando exponencialmente à medida que nos deslocamos de CT (14,7%), passando por SE (25,8%), AV (29,5%), LH (39,2%) até ao incrível valor de 72,7% nos alunos que frequentam neste momento um curso profissional. Ainda de forma espectável é a associação estatisticamente significativa para um *p value* de 0.05 (0.211; ver Quadro IV, em anexo) entre as reprovações e os níveis de escolaridade do encarregado de educação do aluno (Tabela 10).

Conforme se revela na tabela 10 (em anexo), a probabilidade de um aluno com um encarregado de educação de escolaridade inferior ao 3º ciclo do ensino básico poder

reprovar um ano é superior à de um aluno com um encarregado de educação com um nível de escolaridade entre o 3º ciclo e o ensino superior; o que, por sua vez, é maior do que a probabilidade de um aluno com encarregado de educação com estudos superiores poder reprovar. Na nossa amostra são os educandos de quem tem o bacharelato aqueles com maior probabilidade de sucesso escolar, ao passo que aqueles cujo encarregado de educação tem apenas o 2º ciclo de escolaridade têm mais probabilidade de reprovar do que de não reprovar um ano. E, no entanto, não deixa de ser pertinente salientar a associação que as habilitações dos encarregados de educação têm com o curso frequentado (Tabela 11).

Efetivamente, se os encarregados de educação com licenciatura e com o secundário constituem mais de metade dos encarregados de educação da amostra, existe uma associação entre os alunos com encarregados de educação com habilitações inferiores ao 3º ciclo de escolaridade e o curso profissional ou, em menor grau, com o curso de Artes Visuais; uma associação entre aqueles com habilitação entre o 3º ciclo e o ensino superior e o curso de Línguas e Humanidades; e entre aqueles com estudos superiores e os cursos de Ciências e Tecnologias e Ciências Socioeconómicas. Deste modo, podemos afirmar que existe uma efetiva segregação na frequência dos cursos por efeito das expectativas sociais quanto à importância do envolvimento dos alunos nos cursos socialmente mais valorizados.

Já no que concerne à associação entre as origens socioprofissionais dos alunos e os resultados académicos, esta não é tão forte. Contrariamente ao do Questionário OTES/GEPE 2008/2009 (Rodrigues, 2010: 65), o qual, saliente-se, incorpora na amostra um número muito maior de alunos dos cursos profissionais, tecnológicos e do ensino artístico especializado, são os educandos dos TI e não dos PTE aqueles que revelam maior probabilidade de sucesso nos estudos (Tabela 12). Os educandos dos OI são aqueles que revelam expectativas mais baixas quanto ao envolvimento académico.

Porém, o que ressalta da análise estatística é o grau de associação bem significativo para um *p value* de 0.05 (0.504; ver Quadro IV, em anexo) entre as reprovações e as medidas corretivas (Tabela 13). Se atentarmos igualmente na associação entre estas e o sexo (Tabela 14), podemos concluir que as faltas comportamentais dos alunos fornecem-nos indicações e pistas não negligenciáveis para o esclarecimento da vantagem escolar das raparigas. De igual modo observamos que a escola C (Tabela 15), com menor número de medidas corretivas aplicadas é também

aquela que revela um maior sucesso académico dos alunos. Verificamos ainda que a escola B, onde predominam os alunos de classe média e média alta, apresenta níveis de conflitualidade na sala de aula significativos. Será de prever, não obstante, que se a amostra contivesse mais alunos da escola A, esta apresentasse mais alunos que tenham sido já objeto de medidas corretivas. Resta saber se o comportamento não conforme é causa ou efeito de um menor sucesso académico.

Depois de termos caracterizado a amostra com o recurso a diversas variáveis sociodemográficas, socioeconómicas e escolares, terminaremos por analisá-la à luz das variáveis sociopolíticas de que dispomos, pois dizem respeito à participação dos estudantes na vida coletiva exterior à vida escolar,. Assim, e no que se refere à prática de voluntariado, registamos que 61,9% dos alunos não tem experiência das mesmas e que as alunas (41,2%) praticam mais estas ações do que os alunos (33,9%) (Tabela 23). No entanto, a experiência da prática de voluntariado aumenta à medida que os alunos vão frequentando o ensino secundário, na medida em que 43,4% dos alunos do 12º ano afirmam tê-lo praticado contra 33,8% dos alunos à entrada neste nível de ensino (Tabela 24). Também existem diferenças neste aspeto relativamente às escolas: na escola B os alunos praticam mais voluntariado (40,8%) do que na escola C (37,6%) e, sobretudo, do que na escola A (21,1%) (Tabela 25). Verifica-se igualmente uma associação estatística de sentido positivo entre a prática de voluntariado e as habilitações literárias do encarregado de educação (Tabela 26).

Se excetuarmos as habilitações correspondentes ao 1º ciclo, à medida que subimos no nível de escolaridade dos encarregados de educação aumenta a probabilidade de estes terem experiência de prática de voluntariado. O mesmo acontece quando consideramos a variável pertença a uma associação (Tabela 28). Excetuando o caso do 1º ciclo, a probabilidade de pertencer a uma associação aumenta positivamente com o grau de escolaridade dos encarregados de educação. Saliente-se que apenas 31,7% dos estudantes afirmam pertencer a uma associação, confirmando os dados avançados pelo Questionário OETES/GEPE (Rodrigues, 2010: 86).

Da mesma forma, a pertença a uma associação aumenta com a progressão no ensino secundário com 37,4% de alunos do 12º ano contra 27,1% do 10º ano (Tabela 29). Significativo estatisticamente é a probabilidade de quem pertencer a uma associação praticar voluntariado (Tabela 30).

Quando escrutinamos mais detalhadamente o âmbito das atividades associativas (não contabilizando as desportivas), reconhecemos que a maioria dos inquiridos pertence a associações religiosas (Tabela 31), seguido a grande distância pelas associações estudantis (mormente na escola C), humanitárias e culturais. De constatar que, curiosamente, quando cruzamos o âmbito da associação com o sucesso escolar (Tabela 32), notamos que os que pertencem a uma associação religiosa são aqueles com maior sucesso escolar, enquanto aqueles pertencentes a uma associação de cariz político serem os que registam menor sucesso.

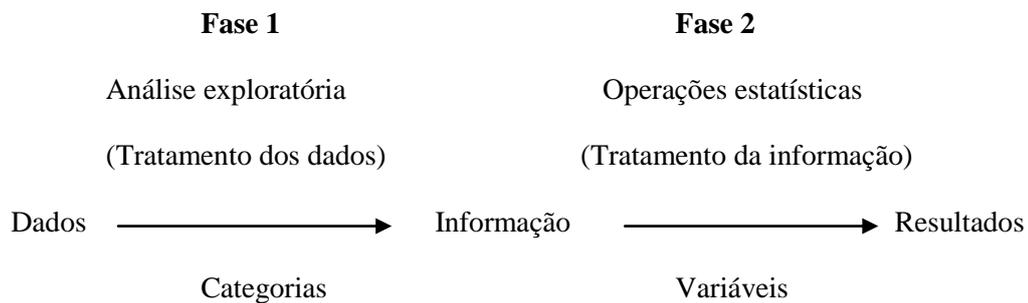
### *Fases da investigação*

O privilégio dado à técnica estatística na caracterização da amostra não significa que a investigação adquira um rumo marcadamente sociográfico ou quantitativo. Como temos vindo desde o início deste trabalho a frisar, a nossa abordagem favorece a utilização de métodos prospetivos de pesquisa ao invés de métodos retrospectivos. O método sociográfico de caracterização da amostra constituiu um método preliminar de contextualização e de conhecimento dos alunos selecionados. Na verdade, independentemente de empregarmos técnicas tradicionalmente afetas a métodos qualitativos ou a métodos quantitativos no tratamento dos dados, a nossa preocupação permanece indiferente para com as habituais etiquetas do qualitativo ou do quantitativo. Neste sentido, esta pesquisa poderia estar mais próxima de um estudo de caso (Yin, 1994), contudo, o mais correto, pois também nos serviremos deste método ao longo da nossa análise, será considerá-la como uma investigação centrada em casos de estudo: contextos e alunos.

Não obstante, o enfoque na descrição de situações e de processos em vez da testagem de hipóteses ou a confirmação ou infirmação de uma teoria, confere uma tonalidade distintivamente qualitativa à nossa abordagem. O recurso à teoria como pano de fundo concetual para a análise de dados, a abordagem naturalista, a valorização da descrição dos contextos ou ainda a ênfase nos significados da ação (Bogdan & Biklen, 1994), em conjunto com a necessidade de flexibilidade na investigação reforçam esta tonalidade. Mesmo quando se fazem intervir técnicas oriundas da análise quantitativa para o tratamento de dados, predominantemente de natureza qualitativa, a aproximação permanece ainda de cariz qualitativo. De modo resumido, uma grande parte da abordagem é consumida na exploração do material constituído pelos dados obtidos por

aplicação dos instrumentos de observação, o qual é depois submetido a procedimentos analíticos de acordo com os desenvolvimentos teórico-metodológicos prosseguidos. Somente em seguida, podemos nos concentrar, no caso do *corpus* dos questionários já classificado, na operação de tratamento da informação gerada pelas técnicas estatísticas adequadas à manipulação de variáveis de natureza qualitativa. A Fig. 2, que exhibe as principais operações do processo, fornece-nos ilustração das 2 fases de articulação da pesquisa.

Fig. 2. Fases do processo de investigação



*Crítérios de operacionalização dos instrumentos de observação*

A escolha do questionário por cenários prende-se diretamente com os objetivos da nossa investigação: a clarificação contextualizada dos significados mobilizados pelos estudantes nas suas operações de qualificação. O objetivo não é o de os colocar perante problemas abstratos, mas antes procurar envolvê-los nos contextos-problema, convidando-os a participar no dinamismo da situação e a mostrar como mobilizam as regras da sua experiência nas soluções a objetivar por meio de um juízo. As regras são aqui entendidas pragmaticamente como termos-síntese que identificam, na esteira weberiana, um entrelaçamento das interações numa atividade particular de um contexto. O enfoque interacionista mostra-nos as regras de ação respeitadas pelos atores no decurso dos seus juízos. Algo semelhante à prática de um jogo<sup>109</sup>. O valor propedêutico e instrutivo dos cenários reside, por conseguinte, em direcionar o nosso olhar para os juízos situados e portadores de sentido mobilizados pelos inquiridos. É neste sentido que poderemos falar de cenários "perspicazes".

<sup>109</sup> Contrariamente ao esquema simplificado do behaviorismo comportamental, onde a uma ação se segue uma reação proporcional aquela, o método pragmático contrapõe a uma ação uma reação habitual, mediada pela perceção que o agente tem do contexto em que atua. Daí a importância que o pragmatismo concede às competências dos atores.

O recurso a pequenas histórias contextualizadas presta-se particularmente a uma análise gramatical, na medida em que "o meio do discurso vulgar, de que a narração é talvez o primeiro representante, põe em jogo a gramática clássica das pessoas, tempos, modos, casos, que define um espaço de comunicação" (Ferry, 2002: 196). O reconhecimento das situações, com a procura de referências orientadoras e o conseqüente posicionamento nas mesmas, implica a valorização de determinadas dimensões nestas e é indicativa de um conjunto de expectativas recíprocas que lhes fazem ressaltar o seu aspeto normativo.

Deste modo, os estudantes nas suas respostas ativam «categorias de reconhecimento», as quais "representam simultaneamente as mediações pragmático-simbólicas e as condições lógico-transcendentais desse reconhecimento" (*Ibidem*: 197). Entende-se, portanto, a opção escolhida como uma atitude, pela qual a perceção da situação pressupõe e atualiza determinadas categorias e processos de reconhecimento-envolvimento. Daí que seja de todo conveniente conhecer estas atitudes e o que elas significam numa situação próxima da sua experiência concreta e situada. Ao fornecer-lhes toda a informação pertinente os alunos podem posicionar-se perante a mesma de um modo bastante realista, mostrando-nos a geometria variável dos seus envolvimentos.

Esta modalidade de questionário, sobretudo quando utilizada como técnica diferencial, ou seja, de tipo "aberto" (Ghiglione & Matalon, 1997), tem a vantagem de permitir "captar aspetos mais situacionais e comportamentais que os itens do tipo Likert, que consistem em afirmações gerais e abstratas padronizadas em escalas de resposta" (König *et al.*, 2007). A otimização da sua aplicação reside precisamente no alcance *médio* do nível de análise, sem contudo negligenciar os sentidos atribuídos pelos atores sobre o que lhes é perguntado, finalidade intrínseca a todas as operações que se incluem numa abordagem compreensiva. Para isto, no entanto, é necessário, por via qualitativa, proceder a um aturado conjunto de operações de categorização próximo do que se convencionou designar por «*analytic description*», onde o esquema analítico das «classes ou categorias e as suas relações são sugeridas ou descobertas indutivamente a partir dos dados (Albarello *et al.*, 2005: 120).

Ao convidar os inquiridos a justificar as suas opções nos cenários, concedendo o privilégio a uma análise compreensiva e gramatical das suas respostas, expomo-nos conscientemente a uma série de riscos e limitações metodológicas. Desde logo, porque a operação de classificação exige um tempo considerável na identificação das categorias e

subcategorias pertinentes, multiplicando-se posteriormente os problemas de classificação das respostas (distribuição das respostas pelas categorias e subcategorias). A operação de redução dos dados comporta inevitavelmente casos duvidosos, derivados da necessidade de encaixar as respostas numa dada grelha classificativa e de dificuldades interpretativas das mesmas. A isto acrescentam-se as dificuldades na utilização de métodos estatísticos, com a bateria de testes a aplicar subordinada à natureza das variáveis, de cariz qualitativo, bem como o inconveniente dos resultados mostrarem um menor grau de confiança (*reliability*), em termos de medida de consistência interna (alfa de Cronbach).

Ainda que cientes destas limitações, pensamos que os benefícios de uma abordagem compreensiva poderão compensar as dificuldades de análise dos resultados provenientes de uma abordagem quantitativa e generalista, sem ter em consideração as mediações dos significados atribuídos, pois não devemos ignorar, com Dewey (1920: 167), de que "a ação é sempre específica, concreta, individualizada, única. E, conseqüentemente, julgamentos como atos a ser realizados devem similarmente ser específicos". Mas, por outro lado, estas ações reportam-se a um bem presente na situação concreta, o qual "tem de ser descoberto, projetado e atingido na base da exata imperfeição e problema a ser retificado" (*Ibidem*: 169).

A pertinência do alcance médio da análise releva justamente da possibilidade de articulação destes juízos específicos com os bens gramaticais em presença. Tal envolve uma preocupação de coordenar o que Luc Boltanski (2010a) designa por «exterioridade simples», o registo compreensivo das condutas dos atores, e a «exterioridade complexa», a vista de sobrevoo sobre o que os atores julgam, através de um processo de relativização estatística. Ele permite-nos compatibilizar a perda de rigor em extensividade com os ganhos de rigor próprios de uma análise intensiva.

Os bens não devem ser entendidos, porém, enquanto bens a serem perseguidos, como expressões de fins fixos a atingir, mas sim como direções da mudança na qualidade da experiência, isto é, como trajetórias de envolvimento<sup>110</sup>. Os bens em situação são flexíveis e melhoráveis e implicam também a existência de uma comunidade<sup>111</sup>. Dewey (1920: 169) fornece-nos uma lista ilustrativa destes bens: saúde,

---

<sup>110</sup> "O fim não é mais um término ou um limite a ser atingido. É o processo ativo de transformação da situação existente". (Dewey, 1920: 177)

<sup>111</sup> "Atividade humana apenas se conforma com os bens já dispostos pela natureza". (*Ibidem*: 70)

riqueza, indústria, temperança, amigabilidade, cortesia, aprendizagem, capacidade estética, iniciativa, coragem, paciência, empreendedorismo.

O questionário por cenários permite-nos assim apresentar situações específicas cuja resposta pressupõe um envolvimento com significado político, uma vez descortinada a articulação entre o indivíduo e a comunidade através da identificação dos bens em situação. Posteriormente dá-se o processo de generalização por intermédio das operações classificatórias que seguem um método comparativo<sup>112</sup>. Outra ilação a tirar é que as respostas dos inquiridos não têm o estatuto de preferências ou decisões subjetivas, mas retém a objetividade de nos mostrar uma ação apropriada à situação. Este ponto é fundamental. Conforme nos diz Hervé Dumez (2010a: 10), este método classificatório aproxima-nos do falibilismo popperiano, pelo qual a "análise da situação é reportada de forma a que os fatores que pareciam à primeira vista "fatores psicológicos, tais como desejos, motivos, lembranças e associações são transformados em fatores situacionais". Isto significa que as opções possíveis de atuação não exprimem vontades idealizadas e abstratas, mas mobilizam as perceções das tensões existentes, bem como implicam a hierarquização das alternativas praticáveis de resolução da situação. No fundo, elas dão conta da lógica da situação<sup>113</sup>.

Volvendo a nossa atenção para a construção dos cenários, estes são compostos por uma pequena narrativa definidora de uma situação controversa. Foram delineadas oito situações hipotéticas com base na experiência profissional do investigador e na análise exploratória realizada nas escolas, produto de uma coleção de fragmentos de observações nos diversos espaços das escolas e de múltiplas e profícuas conversas informais com os estudantes. Estes foram convidados a tomar posição, escolhendo uma das cinco hipóteses apresentadas para a resolução da situação. Em quatro dos cenários, pedia-se seguidamente que justificassem a opção apresentada considerada como sendo a

---

<sup>112</sup> "Faz parte da sagesa comparar casos diferentes e generalizar os bens correspondentes em classes". (*Ibidem*: 169)

<sup>113</sup> "O método da análise da situação é, pois, um método individualista, mas não psicológico, uma vez que ela elimina os fatores psicológicos e os substitui pelos elementos objetivos da situação (Dumez, 2010a: 11). Estamos em consonância, portanto, com uma teoria funcional (contextual) da verdade da ação, na qual uma ação torna-se verdadeira ou correta em virtude da ponderação dos fatos concretos ocorridos. Ela permite-nos evitar os dois paradigmas que têm acompanhado tanto a especulação filosófica como o pensamento comum: por um lado, a ideia da pura liberdade de ação - as possibilidades ilimitadas de direção do comportamento -, por outro lado, a ideia do puro determinismo da ação. Com efeito, os cenários informam-nos sobre os diferentes arranjos que os atores vão constituindo pelas suas interações. Parafraseando a célebre expressão popperiana, os cenários situam-se entre "as nuvens à esquerda e os relógios à direita" (Popper, 1979: 210).

mais injusta. A história narrada serviria como motivação para os alunos discorrerem sobre as regras da sua experiência de situações análogas, uma espécie de «laboratório» político-moral<sup>114</sup>. E é sobretudo sobre este *corpus* de análise (as justificações) que se irá centrar o nosso olhar. Essencialmente por razões práticas de economia de esforços, desejando evitar para os alunos um longo e fastidioso preenchimento, tal como uma demora na análise dos dados decorrente de um volume muito elevado de informação, optou-se por não estender as justificações à totalidade dos cenários.

Para além do realismo, um outro critério para a fabricação dos cenários prendeu-se com o significado político da situação apresentada. Este significado compreende a gestão dos eventuais compromissos que os atores (estudantes) realizam. Assim, procedemos à composição das narrativas visando representar situações concretas que nos mostrassem o modo como os alunos gerem relações de proximidade, de subordinação e de cooperação. Nelas podemos encontrar diferentes tipos de tensões: tensões entre princípios e bens; tensões entre seres de qualidades e grandezas semelhantes e diferentes. Nestas últimas recobrimos, por exemplo, tensões com os pares, tensões entre alunos e professores, tensões entre professor e diretor ou tensões entre trabalhadores e administradores de uma empresa.

Outro aspeto a que obedeceu a elaboração dos cenários relaciona-se com a preocupação de recobrir os mais variados tipos de experiência de que se constituem as vivências em contexto escolar dos estudantes. O teatro de vida que é a escola compõe-se de fragmentos de experiência resultantes da formação de amizades, do cumprimento das regras escolares, do trabalho escolar, seja ele individual ou de grupo, da realização de visitas de estudo, da convivência com pessoas de costumes diferentes ou ainda na realização de atividades extraescolares.

Por fim, a técnica metodológica dos cenários não é aqui apenas empregue como um método pragmático de uma teoria da ação, focada nos possíveis cursos de ação, mas procura simultaneamente captar uma análise sociológica das vulnerabilidades (Breviglieri, 2012: 35).

O recurso à técnica da entrevista propunha-se não somente colmatar as limitações do questionário (apesar da flexibilização do mesmo na sua modalização em cenários), bem como as suas insuficiências (na impossibilidade de desmultiplicação de

---

<sup>114</sup> "A história, jamais eticamente neutra, afigura-se como o primeiro laboratório do juízo moral" (Ricœur, 1990: 167)

todos os cenários possíveis e de analisar as respectivas justificações), mas também de aprofundar certos temas da experiência dos alunos, numa perspectiva de complementaridade ou, por outras palavras, de "triangulação intermétodos" (Duarte, 2009).

A técnica de entrevista visou diretamente conhecer os regimes de envolvimento (mostra as atitudes) dos estudantes. Nomeadamente recolher informação sobre as suas trajetórias de experiência e hábitos de conduta. Esta escolha metodológica não versa a procura dos dispositivos disciplinares normalizadores da conduta (Ramos do Ó, 2003), concentrando-se, ao invés, nas regras de interação e nos dispositivos sociais nos quais os estudantes se apoiam para alcançar a objetividade de julgamento, daí o cerne da mesma não implicar a pesquisa documental histórica.

Privilegiando a recolha de dados sobre as atitudes dos inquiridos em situações plurais podemos averiguar a pertinência das nossas hipóteses teóricas relativas às trajetórias experienciais de recolhimento (subjetivação), controlo (individação) e engrandecimento (socialização). Podemos ainda testar os estudantes sobre as suas relações com as regras ou as suas posições de confiança ou desconfiança quanto às atividades realizadas pela Associação de Estudantes da escola ou ao objeto da política, tal qual este é vulgarmente entendido.

A modalidade de entrevista adotada foi a entrevista semiestruturada (Ghiglione & Matalon, 1997), tendo para o efeito sido construído um guião com questões e tópicos afins assente nos diferentes contextos de experiência dos alunos. O guião (Anexos E) permite-nos deste modo o aprofundamento do conhecimento dos contextos/cenários dos alunos em estreita articulação com os questionários aplicados: o quotidiano de sala de aula, as rotinas dos trabalhos individuais e de grupo, as rotinas do recreio, a participação em atividades. Simultaneamente são dirigidas questões sobre as relações com os professores (dentro e fora da sala de aula), com os pares ou com os outros adultos em geral. Os alunos são ainda convidados a posicionar-se relativamente a temas como as técnicas pedagógicas mais eficazes, às regras de conduta e de convivência em vigor ou ao seu relacionamento com as instituições.

Aos estudantes inquiridos foi-lhes explicado claramente os objetivos da entrevista numa nota introdutória às mesmas, bem como explicitada a garantia de anonimato e confidencialidade quanto à sua identidade. Foi obtido o seu consentimento para a sua gravação em formato digital e ulterior transcrição.

Duas importantes regras metodológicas nortearam o nosso posicionamento como entrevistador: uma atitude empática e atenta quanto à produção de juízos de valor potencialmente implícitos no conteúdo das questões colocadas ou das respostas dos entrevistados. Subsequentemente, no texto, preocupámo-nos em dar uma "descrição justa" do discurso do entrevistado, no esforço de compreender o seu contexto de referência (Bardin, 2003: 172) e, procurando, sempre que possível, recorrer às "palavras que eles mesmos empregam para descrever o que fazem" (Lemieux, 2009b : 44). Isto significa dotar os nossos registos de uma forte indexicalidade, atribuindo valor aos métodos mobilizados pelos estudantes nas situações por eles percebidas e vivenciadas.

Uma entrevista é sempre um esforço de compreensão de um outro. Por isto mesmo elas adquiriram facilmente o tom informal de tratamento de uma conversa e a atmosfera de livre exploração de ideias. Atendendo à individualidade dos entrevistados, tornou-se importante efetuar por vezes uma contextualização biográfica, bem como certas precisões de carácter didático e informativo. Frequentemente, no intuito de esclarecer certas afirmações, confrontámos os estudantes com as consequências lógicas e/ou práticas do seu próprio discurso, ajudando a promover uma reflexão sobre os enunciados mobilizados. Assim, à indexicalidade das situações acrescentamos a reflexividade das mesmas. Em virtude deste esforço conjunto e colaborativo, as posições de entrevistador e de entrevistado, apesar do estatuto diferencial da condição social dos protagonistas, permaneceram quase sempre num relativo plano de igualdade.

A entrevista é uma técnica de recolha de informação face-a-face, por vezes extremamente exigente no que ao controlo das variáveis de um ato de comunicação diz respeito: regular o ritmo da entrevista, evitando o aborrecimento do entrevistado; reter o domínio de eventuais efeitos que os atos ilocutórios e perlocutórios do entrevistador possam ter no alocutário; atentar a possíveis pistas e contradições que resultem do discurso do entrevistado para, oportunamente, as explorar com o devido tato no decurso da mesma; ter a presença de espírito para reformular convenientemente certas questões não totalmente divisadas pelo recetor das mesmas numa primeira abordagem (através de reenvios, respostas reflexo, etc.) (Bardin, 2003: 173); sequenciar os diferentes assuntos e tópicos constantes do guião, mas, se necessário alterar a sua ordem de programação, por efeitos de economia de tempo. É da arte do entrevistador aproveitar os conhecimentos singulares ou as oportunidades de envolvimento dos atores para explorar mais detalhadamente certos temas ou assuntos ao mesmo tempo que tenta conciliar esta

perspetiva da singularidade com as perguntas normalizadas constantes do guião. Também aqui é útil a arte da composição.

No caso dos alunos do 10º ano de escolaridade (12 alunos), esta técnica exigiu ao mesmo tempo uma maior presença do entrevistador na inquirição, dadas as respostas mais curtas dos entrevistados e também o seu menor poder de articulação quando os assuntos visavam temas de maior generalidade e publicidade. Em alguns casos, porém, deparámo-nos com um poder discursivo retórico invulgar, o que não menos constituiu um desafio para a nossa tarefa.

### **3. Procedimentos de análise**

#### *Análise gramatical*

Tendo presente o conjunto dos procedimentos adotados na descrição analítica, poderíamos dizer que esta se encontra bastante próxima de uma análise situacional fenomenológica e estrutural (Paillé & Mucchielli, 2012: 167-70). Próxima, na medida em que, para a nossa abordagem pragmática, recorreremos tanto a métodos da fenomenologia, como da hermenêutica, da análise gramatical ou da análise de dados. Vemos assim como a problemática analítica nos reenvia diretamente para o quadro de vivência dos atores, o qual pode adquirir contornos bastante alargados, de modo a incluir as suas conceções normativas do que deve ser uma “boa sociedade” (Taylor, 1998a), a cidadania (Bauböck, 1998) ou o bem comum (Boltanski & Thévenot, 1991).

Decompondo todo o conjunto das operações analíticas numa etapa sequencial de procedimentos para a análise das respostas aos cenários, temos de seguida o caminho metodológico por nós percorrido. Com o objetivo de encontrar o sentido da ação – bens gramaticais – e as modalidades de justificação das ações (possibilidades de ação), procedemos a várias leituras do *corpus* das justificações, a partir das quais intuímos o parentesco entre o conjunto dos diversos casos (enunciados das justificações), procedendo à categorização dos mesmos.

As categorias de significação foram obtidas por agrupamento de casos (unidades de registo) em classes segundo um critério semântico. O processo corresponde à categorização por "milha", pelo qual "o sistema de categorias não é formado, antes resultando de classificação analógica e progressiva dos elementos" (Bardin, 2003: 119).

As unidades de registo agrupadas são posteriormente nomeadas sob um "título concetual definido no final da operação" (*Ibidem*). Estas designações são, assim, efeito e não causa dos procedimentos analíticos e identificam as diferentes gramáticas (trajetórias) por que se regem os juízos dos estudantes.

Do processo compreensivo de reconstruir o modo como os alunos avaliam todas as potencialidades e consequências da situação, projetando-se nela, resultou a identificação de reduzido número de categorias (quatro, cinco). Estas categorias traduzem os diferentes envolvimentos expectáveis que os atores partilham na exploração da situação. Retomando o entendimento pragmatista de Durkheim (2002: 19), as categorias identificadas são representações, produto de “uma imensa cooperação”, e “é por isso que é legítimo comparar as categorias a ferramentas, porque a ferramenta, pelo seu lado, é capital material acumulado. De resto, entre as três noções – ferramentas, categoria e instituição existe um parentesco estreito” (Durkheim, 2002, 22, nota 24). A analogia efetuada por Durkheim entre categorias e ferramentas parece-nos bastante feliz e a operação de categorização das justificações corresponde ao procedimento de comparar ferramentas, ou seja, de confrontar as expectativas recíprocas mobilizadas pelos alunos na resolução da situação. Por isto mesmo podemos pensar as gramáticas possíveis com uma caixa de ferramentas, Estas atitudes ou gramáticas mostram-nos quais são as conceções normativas que estão presentes nas soluções que eles avançam acerca da melhor forma de gerir a coexistência na proximidade, na subordinação ou na cooperação.

A identificação das gramáticas possíveis revela-se, contudo, insuficiente para o registo cabal das variações específicas. Assim, por exemplo, os alunos que escolhem como resposta a mesma hipótese num qualquer cenário poderão apresentar diferentes razões para o fazer, independentemente da gramática que mobilizam no seu juízo. "Faz-se coisas diferentes em cada um", diz-nos Wittgenstein (2009: 28). Logo, numa análise gramatical, importa recorrer ao vocabulário dos motivos dos atores para descrever o seu posicionamento face à situação. Os motivos dos juízos informam-nos sobre o porquê das ações, seguindo o exemplo da sociologia compreensiva weberiana (Levine, 1972).

Valendo-nos das brilhantes reflexões de Ricœur (1990), e apoiados no seu modelo explicativo da ação, sintetizado na fórmula «*quê-porquê?*», "*o quê da ação?*", afeto a uma perspetiva teleológica, e que apenas pode ser descrito, informa-nos sobre o conhecimento prático mobilizado na e pela ação - os bens gramaticais -, ao mesmo

tempo que "o *porquê da ação?* introduz-nos na explicação da ação para a descrever melhor" (Ricoeur, 1990: 81), dando-nos o motivo da ação (razão da ação). Mas, e segundo este modelo, a investigação da ação fica ainda incompleta: "Fazendo da investigação sobre *o quê-porquê?* Da ação o grande desvio no termo do qual a questão *quem?* voltará em força, enriquecida por todas as mediações que a investigação do *quê-porquê?* atravessaram" (*Ibidem*: 77). A problemática associada a esta última interrogação remete-nos para as operações de qualificação dos agentes. Esta temática é determinada indiretamente a partir das justificações e em conjunção com a análise do complexo *o quê-porquê?*

Depois de termos registado os diferentes motivos das ações (segundo um eixo vertical complementar ao eixo horizontal das categorias), elaborou-se uma matriz estrutural, a qual nos permitiu ter uma visão de conjunto sobre o campo dos possíveis da situação. A matriz informa-nos sobre a distribuição dos padrões destes juízos (Fig. 3).

Fig. 3. Matriz das modalidades de ação em situação (no final da análise exploratória)

	<b>Categoria A</b>	<b>Categoria B</b>
<b>Motivo a</b>	Casos agrupados Aa	Casos agrupados Ba
<b>Motivo b</b>	Casos agrupados Ab	Casos agrupados Bb

O processo de leitura da matriz não deverá ser demasiado rigorista. Pelo contrário, o mesmo deve considerar seriamente o princípio de composição, princípio este que poderemos também fazer remontar ao legado da análise weberiana<sup>115</sup>. Na realidade, a abordagem pragmática incide sobre o modo de composição das situações. Em lugar da explicação causal determinista, o método pragmático visa a obtenção de modalidades (possibilidades de estados de coisas), a partir da análise comparativa das

<sup>115</sup> "Composição. Essa é realmente uma palavra-chave para o adequado entendimento da obra de Max Weber e para sua correta assimilação na pesquisa (...) A ênfase no carácter *construtivo* da formação de conceitos na análise histórica e sociológica já é evidentemente fundamental, e desde logo permite distinguir Weber do seu antípoda Durkheim, para quem a adequada *definição* prévia do domínio a ser coberto pela pesquisa no interior de um sistema objetivamente já dado é condição primordial para qualquer análise sociológica" (Cohn, 2003: 7).

relações de similaridade entre diversos casos, assemelhando-se a um jogo variacional de possibilidades de emprego sob o eixo horizontal de comparação de casos entre eles (Soulez, 2004: 62). Para um entendimento abrangente e sistemático do jogo logra-se "uma sinopse ou vista de conjunto dos signos [práticas] das regras, desenrolando-se sob os olhos e requerendo por consequência um sentido da evidência ligado ao emprego dos signos" (*Ibidem*: 44).

Posteriormente à operação de descrição dos cenários, a partir da análise das justificações, processa-se a codificação, pela qual a informação resultante das categorias é transformada (normalizada) em variáveis. No seguimento desta sequência será finalmente possível avançar com as operações estatísticas de verificação da existência de correlações entre categorias, motivos, cursos de ação (hipóteses) e dados de caracterização dos estudantes. Estas últimas operações colocam em interação, quase exclusivamente, variáveis qualitativas e implicam o recurso ao tratamento de informação no programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 18). Para a elaboração de perfis dos estudantes nos cenários, optou-se pela utilização da técnica estatística exploratória multivariada do escalonamento multidimensional, "tendo como objeto primário a representação dos sujeitos ou objetos num mapa de dimensionalidade reduzida, onde a distorção causada pela redução da dimensionalidade seja mínima" (Maroco, 2007: 457).

#### *Análise das entrevistas*

A análise das entrevistas incidiu igualmente nas nossas unidades de análise: a situação (resultado e motivo de uma sequência de ações encadeadas) e o envolvimento dos atores na situação. A análise da situação visa a compreensão da lógica da situação (relações entre ações). Mantendo-nos fiel a uma abordagem pragmática de conhecer o horizonte de possibilidades na perspetiva do entrevistado e, no caso do nosso objeto, de entender a abordagem pragmática do político como horizonte de possibilidades da ação humana e não enquanto disponibilidade de escolhas institucionalmente normalizadas. Em lugar de uma análise dos fins e dos meios (Bardin, 2003: 123-124), privilegiaremos uma análise que assente num quadro teórico-concetual perspetivado nas modalidades e envolvimento dos atores nas situações.

Para dar conta de que existem diferentes trajetórias de envolvimento, procurámos, por um lado, respeitar cada entrevista como um caso de estudo formando um todo original e singular e, por outro lado, respeitar uma certa comparabilidade dos casos, apresentando, sempre que possível e pertinente, os registos devidos à estandardização das questões iniciais (*Ibidem*: 173). Consequentemente, o conjunto das nossas operações analíticas combinam alguns procedimentos de análise temática com outros provenientes da análise de enunciação, mais profunda e propondo diversos níveis de análise (Bardin, 2003).

De fato, a análise da enunciação é aquela que mais se adequa a uma perspetiva processual do discurso e da ação<sup>116</sup>, tendo em conta a dinâmica e a organização do mesmo. Segundo (*Ibidem*: 172), esta análise elucida-nos "sobre o processo e facilita a referenciação e a interpretação dos conteúdos (motivações, atitudes e representações)", com o enfoque privilegiado no contexto e suas modalidades.

Deste ponto de vista, a nossa atenção excedeu o conteúdo transcrito das entrevistas e a frequência modal das respostas, objeto de preocupação da análise temática, para se alojar simultaneamente e sempre que possível nos modos de produção do discurso dos entrevistados, bem como nas suas ambivalências, conflitos, contradições, investimentos e repulsões, com o intuito de reconhecer como os mesmos mobilizam as suas capacidades, as gramáticas que eles atualizam e eventuais falhas gramaticais. Como nos refere Bardin (*Ibidem*: 171): "É pelo domínio das operações, pelas suas falhas e regras que o investigador pode reconstruir os investimentos, as atitudes, as representações".

---

<sup>116</sup> Parafrazeando Laurence Bardin (2003), a análise da enunciação pressupõe "uma conceção do discurso como palavra em ato".

**PARTE II**

**TRAJETÓRIAS**

## GRAMÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA

### 1. Socialização como modo de relação

#### *Gramáticas geracionais*

O modelo vertical de autoridade nas relações entre os adultos e os não adultos, defendido por Durkheim como central para o seu entendimento de socialização-educação, vem-se tornando cada vez mais problemático na sua assunção e na sua consecução prática. Com efeito, parafraseando um título de Michel Fize (2006) - “o adolescente é uma pessoa” -, os relacionamentos entre os não adultos com os adultos devem ser pautados pelo respeito mútuo. Assim mesmo nos declara o nosso entrevistado José (Escola A, 17 anos, 12º ano, curso de Línguas e Humanidades, PTE): " Tem de haver uma relação principal entre respeito, não é? Não quer dizer que seja quase de veneração, como alguns professores o exigem, mas de respeito. Respeito mútuo". Dito de outro modo, a autoridade do adulto deixa de possuir uma aura transcendental ou reverencial – “o sagrado” - para adquirir outros contornos característicos de uma relação prática de coordenação, seja a mesma de cariz funcional, jurídica ou afetiva. No fundo, é a dominância de um modelo de relação centrado numa visão adultocêntrica que é passível de contestação. Fize (2002: 14) chega mesmo a considerar que o adultocentrismo é uma forma de dominação legítima institucionalmente organizada. Dominação esta, no sentido weberiano, enquanto relação marcada por um modo de coordenação de comando-obediência.

Contudo, se a família e a escola se constituem como os palcos por excelência da objetivação deste formato de relação, o teatro do binómio socialização-dominação refere-se ao teatro do mundo, à sociedade em geral, a qual cauciona frequentemente o adultocentrismo como uma atitude natural. Esta exprime-se invisível e difusamente através de uma rede múltipla de mediações simbólicas e objetivas que alimenta quer o funcionamento rotineiro das instituições quer as conversações espontâneas do quotidiano. A atitude natural, efeito de um consenso e de um consentimento generalizado, está presente sempre que os interesses e as preocupações dos não adultos são desvalorizadas e desencorajadas em prol dos interesses dos adultos sem uma

justificação razoável aparente. Para contrariar a índole da atitude natural torna-se necessário uma verdadeira revolução moral e política. Como refere Dewey (2002: 40):

“A mudança que tem vindo a ser introduzida na educação é uma transferência de centro de gravidade. É uma mudança, uma revolução, não muito diferente da que Copérnico iniciou ao transferir o centro astronómico da Terra para o Sol. No caso em análise, a criança converte-se no Sol em volta do qual gravitam os instrumentos da educação; ela é o centro em torno do qual estes se organizam”.

A revolução preconizada por Dewey nas maneiras de pensar a instituição escolar e as relações entre os adultos e os não adultos apresenta-se incompatível com o modelo clássico durkheimiano de “treinamento realizado pelas instituições especializadas” (Belloni, 2007: 57), envolvendo a “relação entre a autoridade moral de um adulto e a atitude positiva (receptiva) da criança” (*Ibidem*: 64). No entanto, torna-se fundamental estabelecer aqui um parêntesis para podermos perscrutar atentamente o modelo de socialização durkheimiano, o qual nos remete para uma sua representação global do que é a sociedade.

Um primeiro ponto refere-se à questão de conceber o não adulto como um interlocutor passivo ou, inclusivamente, como alguém ainda não socializado, que *socialmente* tem de ser disciplinado e, portanto, não podendo estar sujeito aos caprichos dos instintos e à inconstância nas ações. Um ser forçosamente frágil que é necessário cuidar, alimentar e fazer crescer (engrandecer). Trata-se de uma visão clássica de relação entre os “pequenos” e os “grandes”. É neste quadro vívido que se pode fazer jus à socialização durkheimiana, onde:

“(…) autoridade e subordinação não procuram significar opressão, mas dominação legítima. É que, se ela é o atributo das grandes pessoas, se ela encarna por excelência o «mestre laico», esta autoridade participa da transcendência de um ser coletivo, a sociedade, que se impõe aos adultos também”. (Garnier, 2000: 10-11)

Por conseguinte, o modelo de relação entre adultos e não adultos corresponde a uma configuração específica da configuração geral que é a sociedade global, a qual diz respeito ao modelo dos *pequenos* e dos *grandes*. De acordo com este modelo, os adultos também podem ser *pequenos* se ocuparem posições sociais mais baixas na hierarquia social, onde os *grandes* ocupam as posições mais elevadas, pois representam os

interesses dos *pequenos* no coletivo. Neste sentido, este modelo é uma configuração política que exprime uma ordem social alicerçada numa ideia de representação, tal como o vemos surgir de uma forma elaborada nas “economias da grandeza” de Luc Boltanski e Laurent Thévenot (1991).

Porém, se no “modelo da justificação” vemos surgir uma pluralidade de “mundos” de engrandecimento, a atenção de Durkheim, nos seus textos sobre a socialização, concentra-se quase exclusivamente no engrandecimento dos jovens no “mundo cívico”. As crianças e os jovens são obrigados a investir neste, sob a estrita dependência (proteção) e vigilância dos adultos e com o recurso a uma intensa disciplina das manifestações corporais, intelectuais e espirituais. Após esta etapa de formação supervisionada, o jovem feito adulto estará pronto para, já sem a necessidade de proteção de um adulto, continuar a subir em generalidade (*montée en généralité*) nas escalas de engrandecimento dos adultos, ou seja, percorrer os diversos patamares correspondentes à estratificação social.

Para Durkheim, o educador é um instrumento da sociedade ao serviço da consciência pública<sup>117</sup>, na “socialização metódica das novas gerações” (Durkheim, 2007). Ele é investido por esta de uma tarefa de elevado valor social, da qual deverá ter plena consciência individual, subjetivando adequadamente o papel social de educador. Isto é, o educador deverá captar e alimentar as suas forças nas emanações da consciência coletiva, que se lhe impõem, para se tornar um missionário<sup>118</sup> da sociedade na tarefa energética de converter os jovens e as crianças para a causa cívica. O educador é um intermediário entre o jovem e a sociedade.

Estamos perante uma ordem cívica que mais não é do que uma ordem cósmica da grande cadeia do ser, cuja máxima perfeição culmina no grande ser que é a sociedade. A socialização é comunicação entre psiques: uma troca de consciências individuais que participam de uma consciência pública que os engloba. Não é, portanto,

---

<sup>117</sup> “O mestre laico pode e deve ter qualquer coisa desse sentimento. Ele também é um órgão de uma grande realidade moral que o ultrapassa, e com a qual ele comunica mais diretamente que a criança, pois é por seu intermédio que a criança comunica com ela” (Durkheim, 2012: 149).

<sup>118</sup> “Não é devido ao que vem de fora, do medo que ela inspira, que o mestre deve a sua autoridade: vem dele mesmo. Ela não lhe pode vir senão do seu foro interior. É preciso que ele creia, não nele próprio, sem dúvida, não nas suas qualidades superiores de inteligência ou de vontade, mas na sua tarefa e na grandeza da sua tarefa. O que faz colorir tão facilmente a atitude e a palavra do padre é a ideia elevada da sua missão (...) Tal como o padre é o intérprete de Deus, ele é o intérprete das grandes ideias morais do se tempo e do seu país” (*Ibidem*: 149).

surpreendente que o modelo de relação pedagógica assente na relação de hipnose<sup>119</sup>. O educador/professor sugestiona a criança ou o jovem, seres facilmente impressionáveis, para os grandes feitos e as grandes causas da sua sociedade, cativando-os e convertendo-os docilmente em seres sociais. Assim sendo, o pólo da relação está quase exclusivamente centrado na figura do educador. Trata-se de uma relação muito assimétrica de poder. Como refere Jean-Claude Filloux (2010: 29):

“(...) toda a ação pedagógica, mesmo que não diretiva, implica uma relação adulto-criança, geradora de uma relação de poder, portanto, de “violência pedagógica”. O problema ao qual o mestre é confrontado não é o de ter de ocultar essa relação de poder, através de uma atitude qualquer de não-intervenção, mas o de ter plena consciência da violência que lhe é inerente e de saber controlá-la”.

O mestre educador deverá usar esse poder com cautela e circunspeção e não de um modo abusivo ou esmagador sobre o não adulto. “A ação que ela exerce sobre ele, notadamente por meio da educação, não tem por objeto e por efeito de comprimi-lo, de diminuí-lo, de desnaturalizá-lo, mas, ao contrário, de engrandecê-lo e de fazer dele um ser verdadeiramente humano” (Durkheim, 2007: 59). A relação assimétrica preconizada por Durkheim encontra-se no extremo oposto àquela defendida por Dewey e ajusta-se mal à relação expressa por uma interação recíproca. A arquitetura durkheimiana da sociedade apenas admite um modelo vertical de dominação, menosprezando as relações de interação horizontal (socialização dos pares)<sup>120</sup> e, inclusivamente, passando em silêncio a mutualidade da relação entre o mestre e o aluno nas relações verticais, pois, focando-se excessivamente na responsabilidade daquele não reconhece os efeitos recíprocos desta relação. Mais concretamente, os efeitos que advém para o mestre e, por consequência, para a ação, da sua relação com o aluno.

---

<sup>119</sup> “Para dar uma ideia do que constitui a ação educativa e mostrar a sua força, um psicólogo contemporâneo, Guyau, comparou-a à sugestão hipnótica; e a relação não deixa de ter fundamento. (...) Ora, estas duas questões encontram-se nas relações que o educador sustenta com a criança submetida à sua ação: 1º A criança está naturalmente num estado de passividade completamente comparável àquele em que o hipnotizado se encontra artificialmente colocado. A sua consciência não contém ainda mais do que um pequeno número de representações capazes de lutar contra aquelas que lhe são sugeridas; a sua vontade é ainda rudimentar (...) 2º O as que o professor tem naturalmente sobre o seu aluno, na sequência da superioridade da sua experiência e da sua cultura, dará naturalmente à sua ação a força eficaz que lhe é necessária” (Durkheim, 2007: 65-66).

<sup>120</sup> Nas escassas referências à sociedade dos pares, Durkheim procura concebê-la como mais um instrumento ao serviço da socialização: “Todo o problema consiste em tirar proveito desta associação em que se encontram forçosamente as crianças de uma mesma classe para lhes fazer tomar o gosto de uma vida coletiva mais alargada e mais impessoal do que aquela a que estão habituados” (Durkheim, 2012: 203-204).

Por isso mesmo esta concepção de socialização tem vindo a ser criticada pelos trabalhos desenvolvidos no âmbito da sociologia da infância (Garnier, 2000; Belloni, 2007) ou das pesquisas sobre juventude (Castro & Mattos, 2009; Castro, 2010). Estes propõem uma concepção dialógica da socialização, que dê igualmente conta do produto da ação das crianças: “a socialização como categoria sociológica básica pode ser compreendida dialeticamente em seu duplo aspeto como a ação da sociedade sobre as crianças e a apropriação do universo de socialização pela ação das crianças” (Belloni, 2007: 63).

Na verdade, o conceito de socialização parece adaptar-se mal a uma visão centrada na experiência do não adulto enquanto ator social: um ser também questionador, produtor e transformador de situações, contribuindo ativamente para a sua resolução. Pelo contrário, a perspetiva adultocêntrica, que se encaixa bem na ideia de sociedade durkheimiana, inibe o investigador de se aproximar do ponto de vista do não adulto, com o intuito de a partir dele fornecer um registo positivo das suas relações com o mundo. Reconhecer o não adulto como um indivíduo capaz e agente na sua própria socialização requer uma mudança do princípio de legitimidade adultocêntrico para a combinação de outros princípios de legitimidade disponíveis. Encontram-se nesta categoria, por exemplo, o princípio da corresponsabilidade ou o princípio da confiança recíproca.

Apesar da participação dos não adultos nas escolas constituir atualmente uma dimensão importante na avaliação das organizações escolares e de esta estar consignada nos documentos legais, beneficiando de uma consagração jurídica tanto à escala global como nacional, segundo Castro (2010), persiste uma «agenda da socialização», desta feita reformulada e, curiosamente, suportada numa concepção científica da psicologia dominada pelo modelo "desenvolvimentista"<sup>121</sup>.

Para esta autora (*Ibid.*: 40), a psicologia do desenvolvimento cauciona uma visão tutelada das crianças e jovens, na qual estes emergem "como sujeitos ainda em desenvolvimento, cujas capacidades intelectuais, morais e sociais não estão prontas; e

---

<sup>121</sup> "O ´desenvolvimentismo` construiu a infância como um estágio de formação individual relacionado à idade, a ser consumado nos espaços protegidos (= privatizados) da família e da escola, estabelecendo, assim, para a infância um pertencimento restrito a espaços societários mais amplos. As crianças foram posicionadas como contribuindo marginalmente para a vida social, e silenciadas sob a vigilância e controle adultos, até que estivessem prontas para assumir um papel autónomo na sociedade. Excluídas de outros espaços de interação social relevante, a existência da criança estava condenada ao desempenho silencioso de aprendiz e vir a ser adulto". (Castro, 2010: 31)

que, portanto, eles não são considerados aptos a falar em seu nome". Mesmo considerando as crianças e os jovens como agentes ativos, estes não são considerados ainda agentes completos e autodeterminados à imagem dos adultos, capazes de constância ou de argumentação racional ("razão") na articulação dos seus próprios interesses. Eles têm, antes demais, de passar pelas etapas sequenciais de desenvolvimento formal propostos por modelos científico-psicológicos, pelos quais "o ser humano se desenvolve, sendo que existem áreas desse desenvolvimento onde é possível encontrar algumas estruturas invariantes e universais" (Carita, 2005: 99).

Ora, acresce que à gramática mobilizada segundo o modelo de orientação piagetiano (e durkheimiano), na qual "prevalece o modelo de inculcação, a partir da autoridade externa, de valores, hábitos e regras" (*Ibidem*: 9), podemos também enquadrar nestes modelos de orientação das ações quer a gramática da justiça inerente ao desenvolvimento do pensamento moral de Kohlberg (1984) quer a gramática do cuidado associada ao desenvolvimento moral específico feminino de Gilligan (2003). Para além de existirem nelas uma percepção de incompletude das crianças e jovens, e de as mesmas pressuporem uma descrição psicológica do indivíduo, nelas subsistem especificidades no que concerne aos regimes de garantia que subjazem às práticas coletivas guiadas por referenciais distintos. Estes dois modos de relação colocam em evidência éticas ou regimes de ação diferenciados: "uma mais focada nos direitos e nas obrigações, na autonomia e no indivíduo (a ética da justiça e dos direitos) e outra mais focada na relação, na proximidade, na responsabilidade, na preocupação ou cuidado com o outro" (Carita, 2005: 137).

A radicalidade destas garantias é visível no fato de uma estar essencialmente suportada nos direitos e a outra na afetividade. A conjunção das duas auxilia-nos a reconstituir um aspeto maior do ambiente que enforma atualmente o quadro das relações entre adultos e não adultos nas escolas (apesar das orientações da última versão do Estatuto do Aluno), o qual faz ressaltar as atitudes de cuidado e de prudência dos educadores na salvaguarda dos seres ainda não suficientemente maturados.

#### *A sociedade dos alunos: hierarquias e solidariedades*

O distanciamento que os alunos demonstram relativamente ao que é institucional, ou seja, social (os papéis, as posições, as ritualizações) e a concomitante

“desmoralização”<sup>122</sup> pressentida publicamente pelos profissionais que trabalham nas instituições (Dubet, 2002), são acompanhados ainda pelo recrudescimento do interesse pelas relações igualitárias que se entretecem entre os jovens e os adolescentes. A crescente atenção concedida às interações não formais nos grupos de pares, mais flexíveis e espontâneas – lábeis e efêmeras, segundo Simmel (1999) -, mas não necessariamente idílicas (Pasquier, 2005), tem vindo, com efeito, a descentrar paulatinamente os estudos de socialização da influência dos adultos sobre os jovens para a influência que os jovens vão exercendo entre e sobre si próprios no decurso das suas interações quotidianas.

Novos problemas ganham uma visibilidade pública extraordinária como é o caso do *bullying* e Harris (1995), no quadro do seu modelo de socialização grupal (*GS theory*), tende a relativizar a capacidade de influência dos pais sobre os filhos adolescentes em detrimento da influência do grupo de pares: “a cultura é transmitida pela via dos seus efeitos nas normas do grupo de pares: não há uma passagem da cultura para a personalidade via família”. Sem dúvida que estas conclusões vêm revolucionar o entendimento comum de que a socialização primária resta decisiva no desenrolar das trajetórias individuais (Berger & Luckman, 1999), em favor de uma visão mais matizada de que "mesmo em condições socio-afetivas diferentes, as socializações secundárias podem colocar em causa mais ou menos profundamente a questão central da socialização familiar (Lahire, 2013: 129). Também Gouveia-Pereira (2008: 303), no que respeita à socialização normativa dos estudantes do ensino secundário, parece inclinar-se nesta direção:

"A relação com os pais fornece as bases afetivas e emocionais para os indivíduos se poderem relacionar uns com os outros; no entanto, no que respeita à socialização de natureza mais normativa e institucional, é a experiência escolar e, mais concretamente, o tipo de relação com os professores a ter esse papel".

---

<sup>122</sup> Desmoralização é um termo frequentemente empregado por Durkheim para se referir à falta de confiança dos indivíduos nas possibilidades de êxito das rotinas institucionais enquanto regras de ação prescritas pela moral. “Um dos fatos que tornam bem sensível esta desmoralização é que os elementos da classe que possuem o menor valor moral adquirem, na vida comum, um lugar preponderante. O mesmo que nas sociedades políticas nas épocas de grande perturbação, onde vemos subir à superfície da vida pública uma multitude de elementos nocivos que, em tempo normal, restam dissimulados na sombra”. (Durkheim, 2012: 46)

Ainda segundo esta investigadora, no âmbito da socialização política, "os adolescentes com este tipo de relação com os professores sentem-se mais seguros e confiantes nas relações futuras com a autoridade, parecendo secundarizar os resultados imediatos, isto é, as notas" (p. 307). Estes resultados informam-nos, paradoxalmente (tendo em conta a desmoralização docente), de que os processos de socialização em sede de sala de aula constituem uma marca experiencial indelével na futura conduta do estudante enquanto cidadão: "a qualidade da relação com os professores parece ser interiorizada e generalizada a outras autoridades institucionais" (*Ibidem*: 199).

Esta investigadora mostra-nos ainda a importância assumida pela «justiça comparativa» na perceção da justiça pelos estudantes, que nos revela "que o grupo de pares assume um papel crucial na vida do adolescente", enquanto referência incontornável na avaliação que os alunos fazem do valor das ações. Significativo é o fato de que, como indica a autora, "não se verifica qualquer correlação significativa entre a avaliação das relações com os colegas e a legitimação da autoridade escolar" (*Ibidem*: 189-90). Não obstante, "os julgamentos comparativos se revelam salientes nas situações percebidas como injustas" (*Ibidem*: 247), ou, mais precisamente, "pode-se inferir que as comparações são mais importantes nas situações de injustiça do que nas situações de justiça".

A autora adverte-nos ainda de que as "experiências de justiça deste tipo podem pôr em causa a reputação pública dos adolescentes junto dos colegas da turma" (*Ibidem*: 248), o mesmo é dizer que estas se podem constituir como provas identitárias significativas no percurso biográfico dos jovens. Mas o que ressalta do alcance do seu estudo e se revela especialmente instrutivo para a nossa investigação pode ser resumido nestas três ideias principais a testar, as quais têm orientado a nossa tese: em primeiro lugar, as experiências dos jovens na escola não se deixam subsumir à socialização normativa institucional, via relação tradicional de autoridade, emergindo as relações de interação com os pares como uma referência significativa de envolvimento concorrente àquela; em segundo lugar, deixa em aberto uma pista importante de que existem outros regimes de ação, que não passam pela socialização, pelos quais os jovens se vão constituindo como sujeitos e indivíduos; em terceiro lugar, que existe um outro regime de envolvimento político dos jovens que se constitui num espaço de cruzamento de opiniões, tal como havíamos adiantado já no final do terceiro capítulo.

Deste modo, o fenómeno de socialização pelo grupo de pares constitui claramente um desafio ao conceito durkheimiano de socialização, uma vez que este último apela diretamente para uma configuração de sentido que faz aproximar as ideias de educação, de civilização e de interesse coletivo, enquanto o primeiro tende a configurar uma outra região de sentido em torno da partilha de experiências e dos atos de convívio envolvidos mais diretamente no fenómeno da sociabilidade (Dubet, 1991; Rayou, 1998; Pasquier, 2005). Contudo, tratam-se de dois meios de socialização diferenciados e com lógicas de integração também diferentes.

Durkheim (2012) concebe a “sociedade escolar”, representada pela “sociedade dos alunos” - como uma sociedade diferente e intermediária entre a sociedade doméstica – família - e a sociedade global, corporizada pelo Estado - sociedade política. Para que esta “sociedade escolar” seja possível, no entender do grande clássico francês, deverá imperar uma moral integradora, ilustrada pela disciplina escolar. Esta funciona como “intermediária entre a moral afetuosa da família e a moral mais severa da vida civil” (Durkheim, 2012: 145) e necessita da figura de autoridade de um adulto com vista a administrar a moral escolar. Sem a presença desta autoridade a sociedade escolar revela-se corpo desorganizado, à deriva.

A presença da autoridade do adulto, responsável por inculcar os princípios de ação eficazes da disciplina e solidariedade cívicas, visa formar corpo e dar uma direção social positiva à sociedade dos pares. No entanto, esta dispõe dos seus próprios princípios de auto-organização. Ela faz-se sociedade pelos condicionamentos que são exercidos na conduta dos seus membros. Ou melhor, as cadeias de interdependência que reúnem os atores sociais (jovens) na escola regulam as suas ações segundo uma ordem social em que, antes de mais, a justeza das ações é avaliada e operada pelo princípio da igualdade entre os seres. Porém, não obstante este princípio aparecer solidamente inscrito na ordem social que os alunos perfazem, a configuração social que daí resulta compõe-se também numa hierarquia de *status*, onde o estado de grande nessa ordem é constantemente colocado à prova.

A hierarquia da sociedade dos alunos não é estática nem os diferentes *status* estão distribuídos de antemão pelos mesmos. Ao invés, a hierarquia produz-se como resultado das ações de reconhecimento social recíproco - o espaço das opiniões - que têm lugar no espaço da escola. Trata-se de uma hierarquia simbólica, tácita, porque

pressuposta, não formalizada e *relativamente* estabilizada. Ela serve de referência à conduta dos alunos no espaço escolar.

Embora o mais exato não seja referir a existência de uma só hierarquia (ordem), mas sim uma pluralidade de hierarquias consoante os diferentes princípios de reconhecimento informalmente legitimados pelos alunos, a idade e o ano de escolaridade frequentado são de importância crucial nas diferentes modalidades de participação. Pressupõe-se que os alunos mais velhos e, sobretudo, os alunos dos anos escolares mais avançados, alcançaram já o estado de *grandes*, enquanto os mais novos em idade, na escola e a frequentar os primeiros anos, sejam reconhecidos ainda como *pequenos*. Aqueles disporão de alguma autoridade sobre estes.

Para os pequenos, subir em grandeza na sociedade dos alunos implica a proximidade com os grandes. Interagir com os grandes, pertencer ao grupo dos grandes é um ritual de extrema importância para a elevação social (reputação) de um pequeno. Este passa a ser medido de outra forma pelos seus pares. A sua força aumenta.

De acordo com os nossos alunos entrevistados, no ensino básico é quando o medir de forças entre os pequenos e os grandes revela mais explicitamente os contornos de uma luta física pelo exercício de autoridade de uns sobre os outros, no que se assemelha a uma arena pública. Como nos relatam alunos da Escola C (acerca de outras escolas do ensino básico que frequentaram):

“Às vezes, são os mais velhos que tentam impor autoritarismo sobre os mais novos, e às vezes, os mais novos acham que não é assim e que impõem-se também e tentam defender a posição deles e entram em conflito (...) se houver sempre aquela coisa do “espera lá, eu não sou o fraco, eu não vou ficar mal visto”, vão entrar em conflitos permanentes ou então, se as pessoas deixam estar, simplesmente deixam passar ao lado. “Ah e tal és isto e aquilo”. As pessoas deixam passar ao lado e as coisas acabam por se resolver ou nem sequer existirem, que é o mais viável, não existirem”. (Carlos, 17 anos, 10º ano, curso de Artes Visuais, PTE)

“Mas, de fato, há muitos alunos jovens em que se torna quase uma relação de vassalo, relação de vassalagem, digamos assim. Isto é um bocado feudal... mas é, no fundo, parece que é verdade. Há de certa forma estes grupos que normalmente são formados por miúdos... Pode acontecer. Nesta escola, de fato, não há muito, mas também me parece que acontece, que são alunos mais velhos, que depois têm uma espécie de lacaios, quase. São alunos mais novos que andam sempre de volta, que existe quase uma relação de proteção. Isto acontece e agora... De fato é verdade. E acho que não `tou a ser preconceituoso a nível nenhum quando digo que acontece com alunos mais pobres ou desfavorecidos, ou de certa forma, certos grupos étnicos ou raciais, digamos assim. Parece um bocado isso”. (José, 17 anos, 12º ano, curso de Línguas e Humanidades, PTE)

Este último estudante aponta determinados grupos, que ele considera como adversos, características de relações de proteção e de dominação e no processo de etiquetagem que ele descreve totaliza-os nas propriedades da etnia, da raça e da condição económica<sup>123</sup>.

A sociedade dos pares tal como a sociedade dos adultos é uma sociedade dualista, como defendeu Simmel, mais uma vez em clara oposição à visão unitária de sociedade preconizada por Durkheim: “A sociedade, tal qual ela é, é o resultado das duas categorias de ação recíproca” (Simmel, 1999: 267). Estas duas categorias são a coesão e a dissonância (hostilidade), uma vez que, em Simmel, o conflito, salvo em certos casos limite, tem uma função socializante capaz de produzir efeitos positivos nas interações humanas. Para Simmel não existe uma moral de sociedade absoluta, mas uma concorrência de morais específicas mobilizadas pelas diferentes formas de socialização (ações recíprocas) nas quais um mesmo indivíduo está engajado.

Na perspetiva simmeliana que aqui defendemos, os alunos encontram-se concomitantemente na sociedade dos adultos – a forma de socialização prescrita pelas rotinas e princípios de legitimidade da instituição – e na sociedade dos pares – a forma de socialização configurada pela ordem social dos pares com os seus próprios princípios comuns de legitimação dos seres e as suas rotinas específicas. Não estamos, pois, numa instituição total, num universo de socialização “*tout court*”, antes numa galáxia de co-socializações. Entre estas duas ordens e formas de socialização respetivas podem emergir conflitos, tal como os mesmos podem acontecer entre grupos na sociedade dos pares, mas tal não significa que possamos falar de uma clivagem de disposições (Lahire, 2013) advindas de socializações contraditórias (Berger & Luckman, 1999).

Assim, se nos reportarmos à escola B, a escola onde mais se intensifica a multiplicação dos planos agonísticos, a concorrência pela reputação tem o efeito de traçar uma divisória na qualificação dicotómica dos alunos: “há os populares e os não populares”. À diferenciação vertical – populares: ‘fixes’; e não populares: “normais” e

---

<sup>123</sup> “Sim, sim. Há claramente grupos, não é? De facto, Hmmm... Há pessoas que às vezes... Por exemplo, há certos alunos que são, de fato, velhos, por exemplo, do 11º ou do 12º, que são ofendidos por um aluno muito mais novo, mas que não fazem nada, resistem passivamente por receio de que essa pessoa possa ter ligações a outro mais velho, não é? Hmmm... Isso acontece. Acho que sim (...) Porque tive lá cinco anos [na escola básica anterior: do 5º ano 9º ano de escolaridade] e saí de lá com uma imagem muito má, muito negativa. Mas havia... Agora acho que tá melhor, diz-me a minha irmã, que ela anda lá, mas havia lá uns *gangs* horríveis, aquilo era uma coisa... Havia muitos, e sobretudo via-se muito essa questão dos laçaios, digamos assim. Esse tipo de relações que se formam... Enfim, como o calão... No fundo são os *chungas* ou *mitras*...”. (José)

´estranhos` - junta-se a diferenciação horizontal dos diversos grupos, rivais ou não, que se constituem por afinidades aproximativas: de pessoas, estilos e estatutos. Contudo, a clivagem do estatuto social é aqui particularmente notória.

Por tradição, os ´betinhos`, a par dos ´rebeldes`<sup>124</sup>, pertencentes por inerência à fração dos populares, imprimem a sua imagem de marca na escola<sup>125</sup>. O que significa que a dinâmica dos grupos oculta, em parte, uma diferenciação de origem de classe no seu seio, a qual contribui para produzir uma classificação dos grupos em diferentes estratos simbólicos. Ser oriundo de uma classe social privilegiada e deter muitos ´conhecimentos` são condições facilitadoras para se ocupar uma posição de destaque nesta sociedade de alunos, mais precisamente, nesta particular configuração societal de alunos. Porém, e relativamente à situação de classe, tal como afirma Vieira (2003), importa assinalar que nos encontramos mais próximos de uma constituição de «grupos de status», segundo a terminologia weberiana, do que propriamente de classes: "O mesmo é dizer que um grupo de indivíduos pode partilhar uma mesma situação de classe, mas possuir uma diferente «situação de status»" (Vieira, 2003: 72); visível pela forma como domina determinados tipos de gestos ritualizados expressivos, como se veste e compõe os adereços ou como circula, aborda e coloca a voz.

Estas particularidades distintivas adquirem um maior significado quando nos confrontamos com os critérios de inclusão nos grupos dos ´fixes` e consequente aquisição de *status*: as qualidades de beleza física (Leonor, Escola B, 15 anos, 10º ano, curso de ciências socioeconómicas, EDL), o “falar com toda a gente” (Susana) ou o

<sup>124</sup> Segundo Susana (18 anos, 10º ano, curso de Línguas e Humanidades, Escola B, EDL), “os ´rebeldes` têm os carros, os ´betinhos` encostam-se aos carros... Exatamente. Os ´betinhos` vão para lá para dizer que são amigos dos ´rebeldes`. Depois há aqueles que são os que estão cá em baixo, pronto, as pessoas ´normais` como eu digo ...”

Os ´rebeldes` constituem um grupo, composto pelos ´fixes` e pelos ´normais` que lhes estão associados, notabilizados por uma imagem de “*bad boy*” que, eventualmente poderá ocasionar comportamentos de desvio. “Chumbam imensas vezes”, “têm mais interesse em escolher roupa ou então em baldarem-se às aulas para irem para a praia e ficarem bronzeados” (Leonor). Esta autonomia relativa face ao sistema escolar (Vieira, 2003: 384) é secundada por frações dos grupos dos ´betinhos` - os ´fixes` que não têm uma imagem de ´rebeldes`, mas que pretendem capitalizar as suas redes de sociabilidades junto dos ´rebeldes`, os quais “normalmente estão lá fora ao pé dos carros, dos mais velhos, a ouvir música alta” (Leonor). Mormente, as frações populares dos ´rebeldes` provêm, em boa parte, dos colégios particulares da capital, onde incorriam nos «benefícios de um maior enquadramento e vigilância» (*Ibidem*: 560), contudo, desfrutando agora de uma grande liberdade de atuação.

<sup>125</sup> “Eu diria que é uma escola de ´betinhos`. As pessoas são *snobs* ... Eu acho que há escolha em relação a como é que tu te vestes e coisas do género: se vestes bem ou assim podemos ser amigas. Parece que elas veem como te vestes ou classe social; como tu te vestes não tanto assim, mas eu acho que não são tão *snobs* assim. A minha turma não é assim tão *snob*, mas eu vejo as pessoas nos intervalos, a forma como se dão”. (Vilma, 19 anos, 12º ano, curso de Ciências e Tecnologias, Escola B, EDL)

facto de exhibir o automóvel ou a moto no estacionamento em frente à escola (parqueamento pago), contribuem para o protagonismo dos seus agentes. Neste particular, sobressaem os ´rebeldes`, normalmente junto dos veículos de um deles – o líder<sup>126</sup>.

Um outro traço distintivo da lógica de integração nos grupos é o facto de “aqui nesta escola, para uma pessoa ter pinta tem que fumar”, “até tenho colegas meus que até podem deixar de comer só para fumar” (Leonor)<sup>127</sup>. Fumar é um hábito integrador, realizado nos intervalos das aulas; contribui para a convivialidade entre alunos de diferentes estratos sociais e para o acumular de um capital de sociabilidade. Não obstante, o fato deste ritual comum simbolizar uma relativa superficialidade do convívio (Lopes, 1997), "os efeitos de incorporação [dos ´betinhos` nas escolas secundárias públicas] raramente... parecem ser suficientemente poderosos para renegar uma identidade social já fortemente consolidada" Vieira (2003: 565)<sup>128</sup>.

No entender do Presidente da Associação de Estudantes, o qual polariza os alunos da escola entre ´pobres` e ´ricos`; estes últimos gozam de uma posição já *institucionalizada* na “sociedade dos alunos”, formando uma elite, o que significa, na realidade, que a sociedade dos alunos é estruturada segundo uma ordem imune à ordem do mérito escolar.

É neste contexto de fortes clivagens de *status*, estruturadas por grupos agonísticos, dentro e fora do recinto escolar, que os alunos vão socializando e individuando. As afinidades aproximativas constituem-se, não só à prova das vicissitudes dos acontecimentos quotidianos, mas também e, sobretudo, à prova das diferenças de *status*. Por isso mesmo, o reconhecimento dos amigos joga-se fundamentalmente na dinâmica protetora dos grupos. Aqueles que agem motivados por

---

<sup>126</sup> “(...) por exemplo, o que tem o carro, é sempre mais o líder do grupo, os outros andam todos atrás deles” (Leonor).

<sup>127</sup> "Todos os intervalos a fumar, vão a correr às vezes; tenho pessoas da minha turma que vão a correr para poderem fumar um cigarro e têm a minha idade, portanto, com quinze anos. Não acho normal uma pessoa já ter esse vício, e eu sei que isso não acontecia antes de eles virem para esta escola. Toda a gente diz que começou a fumar quando veio para esta escola e é um bocado influência de tudo: ´tu és fraco, para ter pinta tens que fumar`; que eu acho que não é mesmo, eu não fumo e acho que não faz sentido, uma pessoa fumar só para ter tudo". (Leonor).

<sup>128</sup> Assim sugere um outro nosso entrevistado desta escola: "Já tentei criar amizades com muita gente e muitas vezes eles negaram porque... por medo. Têm medo de ter alguma ambiguidade, porque é assim, eu dou-me bem com toda a gente, com pobres e com ricos. O que é que acontece? Há muitos meninos ricos ali que não se dão comigo, porque eu também me dou com os pobres". (Ricardo, 22 anos, 12º ano, curso de Humanidades, Escola B, PTE).

uma conceção de “comunidade imaginada”, animados por uma visão normativa de pertença a um mundo de fraternidade universal, agindo segundo um modelo de *philia* alargada, poderão ter maior dificuldade em se orientar nesta cartografia de grupos<sup>129</sup>.

A convivência pautada pelo antagonismo ou pelas práticas socializadoras que habitualmente dão reconhecimento e visibilidade àqueles que nelas se iniciam não são exclusivas da Escola B, mas encontram-se presentes também nas outras escolas. O relato da Carolina, considerada pelos professores como uma aluna “certinha” (Representante dos alunos no Conselho Geral da Escola A), é particularmente sugestivo, quando a mesma refere “que é como os outros”:

“A fumar ou a beber. É assim, eu tenho uma perspectiva diferente, mas é porque eu não acho piada nenhuma. Eu sou assim um bocado responsável, então não acho assim muita piada, nem a ‘baldar’ às aulas, apesar de eu ser como os outros, por amor de deus, também acho que, às vezes, as aulas são uma seca, quero sair dali, quero-me atirar da janela, mas, mas fico nas aulas e não me baldo e não vou fazer outras coisas”. (Carolina, 15 anos, 10º ano, curso de Línguas e Humanidades, PTE)

De fato, “quem bagunça bastante tem sempre a popularidade da escola” (Roberta, Escola A, 18 anos, 12º ano, curso profissional, EE), sendo que, “essencialmente no sétimo ano, eles querem ser mais velhos e por aí fora. É fumar, começar a fumar” (Mariana, Escola C, 16 anos, curso de Línguas e Humanidades, PTE). Contudo, este contexto não é representativo da totalidade das escolas portuguesas ou até internacionais. Não valorizar a importância dos estudos não implica necessariamente valorizar um universo de rebeldia face às convenções sociais. Como nos confidencia um estudante são-tomense, provindo de uma área rural daquele país, lá:

“Era diferente, por exemplo, amizade, mesmo a forma de conviver; por exemplo, aqui os jovens, acho eu, não é? Conviver é fumar, beber, drogas, essas coisas, mas lá não, lá é diferente, lá, por exemplo, conviver é jogar, passear, falar, brincar, ir à praia, coisas diferentes, por isso que adaptar é um pouco...” (Patrice, Escola A, 21 anos, 12º ano, curso Profissional, PTE)

---

<sup>129</sup> Como é o caso da Leonor: “Não, eu tento dar-me...por exemplo, com o máximo de pessoas diferentes, acho que não deve haver grupos, odeio grupos, tento sempre variar; no intervalo estou com uma pessoa, no outro estou com outra, em vez de me inserir no grupo das ‘fixes’ ou do grupo das meninas ‘fixes’ e isso tudo. Nunca gostei disso”.

As escolas podem diferir bastante umas das outras, adquirindo cada uma a sua individualidade própria. Numas, como nos casos das escolas A e B, a percepção da instabilidade e a irrupção das clivagens antagónicas ressaltam à vista, ao passo, que em outras (escola C), as rotinas da convivência dos estudantes são pautadas por uma maior tranquilidade na quotidianidade dos acontecimentos. Nestas diferentes atmosferas escolares, os trajetos podem ser vividos tanto ao sabor das vicissitudes dos acontecimentos como requerendo uma grande prudência nas atitudes e comportamentos. A prudência manifesta-se por uma vontade de encaixe nos grupos, visando produzir um padrão de normalidade nas ações, num ambiente geral onde alguns se destacam pelo reconhecimento positivo ou negativo de certas qualidades. Exemplos destes alinhamentos enformadores de categorias comuns de percepção constituem as repulsões grupais segundo a idade/ano de escolaridade (Escola A e B), a origem étnica dos alunos (Escola C), o *status* (Escola B) ou ainda o género<sup>130</sup>.

## 2. O trabalho na socialização

### *A escola-cárcere e a co-socialização como distanciação*

Pelo que ressalta do fio condutor da nossa argumentação, o enfoque cada vez mais relacional que temos vindo a privilegiar culmina com uma compreensão de socialização que pode ser definida como capacidade variável de colocar em questão o monopólio normativo de cada um dos contextos em que estamos engajados. Trata-se de reconhecer a concomitância das formas de socialização (ver capítulo II) - co-socialização - na experiência histórica da modernidade, a qual se caracteriza por não deixar necessariamente subsumir o pólo da liberdade ao pólo da disciplina (Wagner, 1996). De resto, compreender a socialização como capacitação não se coaduna inteiramente com uma visão predominantemente disciplinadora do processo. Importa,

---

<sup>130</sup> O seguinte excerto elucidativo provém de uma entrevista efetuada a um par de alunos na Escola B, resulta da investigação ligada ao projecto, financiado pela FCT, «Género, desigualdade e humilhação: sentimentos de injustiça nas escolas» - PIHM/GC/0085/2008» - coordenado por José Manuel Resende, do CesNova, da FCSH-UNL: “Aí se vê a educação. A rapariga é educada diferentemente do rapaz lá em casa. A confusão, geralmente é entre raparigas nesta escola... É sempre, aquelas raparigas dos bairros sociais, etc. Porque estão habituadas àquele ambiente. É assim, acho que é a nível de raparigas com outros padrões de educação... Ficam só pelo cinismo... Por serem mesquinhas. Agora rapazes, é sempre como se fossem fações... tá a perceber? Temos os porreiros, temos os do futebol, aquele pessoal que domina as mesas dos matrecos... Portanto... e passa muito por aí. Mas também há outro problema, que é as drogas, e isso incita mais à violência. Mas isso é mais sobre dinheiro”. (Aluno, 12º ano, curso de Ciências).

pois, dotar o conceito de socialização de uma componente libertadora, desembaraçando-nos para tal de um entendimento demasiadamente centrado na disciplina.

Ora, esta compreensão do conceito encontra-se nos antípodas da sua conceção comum, a qual se refere à interiorização das normas vigentes tanto na sociedade em geral como nos contextos sociais particulares. Em lugar de apenas reconhecer uma subjetivação da norma chegamos igualmente a uma distância relativamente à norma.

A perspetiva aqui ensaiada, na senda das reflexões de Simmel e de Elias, pode ser confirmada empiricamente pelo estudo de Pierre Noreau (1997), na esfera da socialização jurídica. Segundo este investigador, existe uma conexão entre a relação mobilizada pelo indivíduo relativamente às normas e o seu grau de escolaridade. Apoiado numa sondagem efetuada no Quebeque, Noreau conclui que os indivíduos mais escolarizados têm maior tendência em reconhecer as diferentes funções do Direito. Enquanto os menos escolarizados enfatizam a necessidade do direito legitimar as conceções morais predominantes da conduta, por via do controlo social; os mais escolarizados mobilizam uma conceção pragmática (operatória) do direito, destacando a sua importância na gestão e regulação dos conflitos interpessoais (Noreau, 1997: 758). Noreau observa que naqueles prevalecem conceções ora defensivas ora ofensivas das normas jurídicas, nomeadamente, quando os mesmos atribuem ao contrato uma função derivada da necessidade das pessoas se protegerem das vicissitudes da vida e dos outros. Ao invés, os mais escolarizados tendem a mobilizar, sobretudo, uma conceção preventiva do contrato, no sentido de regular os mal-entendidos, ou seja, de esclarecer a situação a partir das múltiplas perspetivas em confronto.

Se os menos escolarizados preconizam uma maior proliferação e severidade das normas jurídicas, mobilizando uma conceção punitiva do direito, por seu turno, os mais escolarizados revelam uma conceção menos imperativa do direito e mais relativista quanto às atribuições de ilegalidade nas relações sociais. O significado que se pode retirar desta investigação parece ir de encontro à problemática presente na discussão teórica que temos vindo a expor. Neste sentido, a socialização por via do prolongamento das qualificações académicas na instituição escolar tem o efeito de “libertar” os indivíduos de conceções predominantemente morais e absolutas da conduta. A experiência escolar, por conseguinte, faz elevar e autonomizar os indivíduos dos meios circundantes, criando entre a norma e a ação uma distância relativa que possibilita ponderar soluções alternativas do curso de ação relativamente às prescritas pela

tradição. Arriscaríamos mesmo dizer, inclusivamente, que a escolarização é um operador pelo qual o próprio processo de socialização se vai reconfigurando, adquirindo nesse decurso novas características e significações.

Com efeito, se a socialização durkheimiana se acomoda bem à criança como tábua rasa a disciplinar, a socialização simmeliana, isto é, a própria socialização da socialização (concomitância das formas de socialização), presta-se melhor à maneira como os jovens orientam a sua conduta. O que se traduz numa cada vez maior indeterminação da situação, fruto de um alargamento das possibilidades de julgamento oferecidas aos indivíduos, entretanto convertidos em agentes dotados de capacidades para avaliar, solucionar problemas e transformar o meio que os engloba.

O alcance desta proposta teórica ganha a sua plena relevância quando nos centramos nos efeitos gerados pela obrigatoriedade do ato de matrícula escolar (Resende, 2010a: 19) e do prolongamento da escolaridade até aos 18 anos. O carácter obrigatório da frequência escolar gera frequentemente um desejo de distanciação e de desapego para com o engajamento nas rotinas institucionais. Para alguns dos nossos entrevistados nas 3 escolas do estudo, a obrigação escolar é suficientemente explicativa do não envolvimento dos alunos nas atividades promovidas na escola. Assim, na Escola A, a aluna representante dos alunos no Conselho de Escola afirma, acerca da não mobilização dos alunos: “Não querem. A ideia de escola é já uma ideia obrigatória” (Carolina). A seguir acrescenta, a propósito do não envolvimento dos alunos nas atividades que a escola oferece:

“E os que vão, às vezes, também é por influência dos professores, que dizem: “olha, vai ver isto, tu és capaz de gostar”. E o professor aconselha e nós normalmente vamos e, provavelmente, gostamos. Porque, até agora, das coisas que já vi cá na escola, tenho gostado. E também já fui à dança e eu gosto de tudo. Mas eu continuo a dizer: eu acho que há esforço, há esforço, mas só que é mesmo falta de interesse; um bocado aquela atitude: a escola é uma espécie de prisão, para estar com os amigos e nos divertirmos assim um bocado. Esta atitude de escola é onde estamos fechados o dia todo e ba, ba, boa, ba, ba, mas para estar com amigos, essa parte já é mais fixe. Isso; eu tenho que estar aquelas horas na escola, não quero estar mais. Eu acho que também é essa a atitude, sem dúvida”. (Carolina)

Esta perspetiva é corroborada pelo Presidente da Associação de Estudantes da Escola B: “(...) os alunos aqui não querem... Não aderem nada à Associação de Estudantes, porque não gostam da escola; quanto mais tempo puderem passar fora da

escola melhor. Eles recusam-se a dar dinheiro à escola...”. (Ricardo). Na mesma linha, o Presidente da Associação de Estudantes da Escola C:

“E resume-se tudo mais ou menos àquela questão: da mesma maneira que não têm o melhor aproveitamento ou que não se interessam pelas questões mais de conteúdos e de conhecimentos, porque não valorizam. Eu diria que acho que um grande problema é esse: não se valoriza (...) Porque, na verdade, eles estão na escola por obrigação, e se lhes interessa muito bem...”. (Manuel, 17 anos, 12º ano, curso de Ciências socioeconómicas, EE)

Não deixa de ser sintomático que a distanciação face às atividades letivas se repercute igualmente numa distanciação relativamente às atividades da Associação de Estudantes, cujos representantes a atribuem justamente ao desejo de distanciação do espaço físico escolar corporizado pela instituição. Assim, o desinteresse por quase tudo o que tenha a ver com a escola surge como reação ao meio de controlo social exercido pela instituição escolar. Os jovens passam o mínimo de tempo possível na escola, abraçando de enxurrada, ao ritmo behaviorista dos toques de saída, os espaços imediatamente envolventes à escola; da escola transbordam para a rua (Lopes, 1997).

Sugestivo também é o fato dos alunos mais novos na escola serem aqueles que se encontram mais disponíveis para se envolver nas atividades da Associação de Estudantes (AE). Ainda sem muitas reservas relativamente à AE, mostram-se os mais entusiasmados em colaborar. A relação que se estabelece entre os *pequenos* e os *grandes* constitui um caminho de socialização para os mais pequenos. Os recém-chegados à escola secundária são mais facilmente envolvidos pelos alunos já socializados no meio, contando com o desejo daqueles de se integrarem rapidamente e de ser valorizados pelos grandes da escola. ‘Desamparados’, eles têm de observar, interagir e explorar a nova situação que se lhes apresenta, inteirando-se e cumprindo as rotinas já existentes nos meandros escolares. Vão às aulas e estabelecem relações com os colegas, procurando fazer amizades e ajustar as suas condutas, *normalizando* as suas ações.

O fato dos mais pequenos se ligarem aos acontecimentos que têm lugar na escola, muitas vezes pressionados pelos pares mais velhos<sup>131</sup>, é contrabalançado pelo

---

<sup>131</sup> “Este ano, sinceramente, foi o ano em que houve mais controlo sobre as influências que se faziam ou não sobre os alunos mais novos, porque o ano anterior, que foi a mesma lista a ganhar, eles obrigavam os alunos mais novos a votar”. (Marta, Escola A, 12º ano, 17 anos, curso de Ciências e Tecnologias, PTE)

desligamento patenteado pelos grandes, mesmo quando aparentemente existem fortes relações de convivência em jogo, como nos sugere Ricardo:

“É assim, este ano foram mais os miúdos do 10º ano a votar na lista para a Associação de Estudantes. Ou seja, nós, na assembleia geral, acabámos depois por ter acesso às folhas de voto e vimos que foram mais alunos do 10º ano a votar do que propriamente 11º e 12º. E por muita... muito... vá, e uma coisa que me surpreendeu muito foi eu ter acabado... Depois acabei por ter acesso à lista, não devia, mas acabei por ter acesso à lista das pessoas que votaram e fiquei surpreendido por ter lá amigos meus, amigos e conhecidos e pessoas com que eu ‘tou todos os dias, digo ‘Bom dia!’ - venho no autocarro e etc. -, que nem foram votar. Ou seja, passaram por mim e a algumas delas eu perguntei: ‘Já foste votar?’; e ela disse que sim. Depois no final acabaram por não votar. Isso foi uma das minhas grandes surpresas, ou seja... E eu nesse dia disse mesmo: ‘Olha, perdi aqui alguns amigos’. Podiam-me ter ajudado a votar, não lhes custa nada, mas são muito modernistas: ‘Ah, eu não quero ir para a fila votar’...” (Ricardo)

Em síntese, a co-socialização dos alunos na escola, que representa a sua elevação do estado de pequenos ao estado de grandes através das provas académicas e de sociabilidade que têm de ultrapassar para chegar ao final da sua escolaridade no secundário, parece traduzir-se objetivamente numa experiência de libertação em relação à vida coletiva da escola e à coerção dos pares mais velhos. Esta compreende todas as atividades dirigidas a alunos, dinamizadas quer por professores quer por outros alunos. Na realidade, as aulas incluem-se nesta desvalorização da vida coletiva institucionalizada e as festas parecem ser as atividades mais participadas e que contam com maior adesão dos alunos: “Mas nada... não vale a pena. Os alunos da [Nome da escola] só vão ao que seja dentro do horário e, de preferência, faltar àquelas aulas em que não gostam dos professores” (Marta).

#### *Crítica e ironismo na gestão dos envolvimento*

A reserva manifestada pelos alunos a respeito das atividades escolares revela-nos um comportamento ironista<sup>132</sup>, tipicamente moderno (Rorty, 1994), e traduz um certo sentido de liberdade e de autonomia. A ironia não significa que os alunos manifestem desconfiança para com as regras públicas de participação no coletivo, mas tão só que lhes é mais conveniente participar em outro tipo de atividades que podem ser

---

<sup>132</sup> Richard Rorty (1994) retoma o tema da ironia na sua crítica aos filósofos continentais (por contraponto à tradição predominantemente analítica anglo-saxónica) que, segundo este autor, arrogam para si próprios a liberdade de criticar a tradição filosófica numa linguagem definida e inventada por eles mesmos. O ironista é assim um individualista, opondo-se à comunidade, isto é, ao senso comum.

mais do seu agrado. Há uma clara divisão de mundos na visão do jovem: o mundo dos adultos, relativamente ao qual os alunos manifestam a sua distância, presentindo que esse mundo não é *ainda* o seu; e o mundo juvenil, o reduto de participação por excelência dos jovens, o seu verdadeiro mundo de pertença e de experimentação<sup>133</sup>. A ironia representa a confirmação da existência desses dois mundos e de que os alunos reconhecem o mundo social dos adultos como um mundo diferente do seu. O mundo dos adultos é um mundo que virá a seu tempo com as suas responsabilidades, os deveres e os prazeres que lhe são inerentes; porém, ele não pode ser autenticamente vivido pelos jovens, pois muitas das suas especificidades são lhes interditas por agora.

Neste contexto, a afirmação de Simmel, de que a maneira como somos socializados é codeterminada pela maneira de não sermos socializados, ganha amplo sentido. A ironia corresponde a um desengajamento conveniente na ação, naquilo que é pressentido como fazendo parte do mundo dos adultos ou, se considerarmos também os relacionamentos com os pares, de um desengajamento conveniente para com certas atividades partilhadas. Quanto às tarefas escolares, o ironismo dos estudantes revela-se na naturalidade com que estes fazem uso das cábulas ou do plágio (Rayou, 1998).

Sob o ponto de vista da socialização, adotar uma atitude de ironismo significa adotar a «gramática do realismo» em vez da «gramática pública das convenções» (Lemieux, 2009b). Tal como a adoção de uma gramática da autenticidade - «gramática natural» - por vez da «gramática do realismo» resulta numa acusação de «idiotia» (Lemieux, 2009b: 140)<sup>134</sup>.

O processo de redução do homem que consta na crítica de idiotia está patente nas palavras que alguns dos nossos entrevistados dirigem à generalidade dos seus colegas. A crítica lançada por Patrícia, dirigente associativa da Escola C e, simultaneamente uma das melhores aluna da escola, é corrosiva:

"Simplesmente, porque são preguiçosos e não se importam, acho que é por isso (...) oitenta por cento dos jovens desta escola, se lhes perguntarem se preferem estar em frente ao sofá a ver

<sup>133</sup> Como refere Norbert Elias: "A margem de manobra da experimentação de que [o jovem] dispõe pouco ou nada tem a ver com a relativa restrição, com a regularidade e a acomodação da vida que em muitos casos espera o jovem ser humano quando for adulto" (Elias, 1993: 147).

<sup>134</sup> Ao "idiota", o portador de ideias próprias, pesava a mesma imputação de falta de solidariedade, como nos informam Gual & Acosta (1974: 56-57): "Na democrática Atenas o cidadão que se isolava da participação política para reduzir-se à sua vida privada, era um «idiota», termo que se foi carregando de uma conotação pejorativa. A incitação ao idiotismo dos epicúreos é a renúncia a toda essa colaboração social, pela qual noutra tempo, o grego da democracia mostrava a sua «areté», virtude por excelência competitiva".

televisão ou a fazer um texto para pôr na biblioteca, tirar uma fotografia para participar num concurso, fazer uma pintura, preferem estar frente à televisão, é essa a verdade". (Patrícia, 17 anos, 12º ano, curso de Ciências e Tecnologias, PTE)

Patrícia faz o elogio da atividade: "E, portanto, acho que isso era importante, fazer os jovens, a adolescência, ver que é preciso ser ativo, é preciso estar envolvido no mundo político, é preciso ter a noção das coisas que enquanto sociedade somos, temos o dever de fazer". Patrícia fala o idioma da socialização: tem bem presente a noção de participação como obrigação, como um serviço, para além de conceber a ordem social como uma ordem naturalmente estratificada e assente no conceito de representação. Deste modo, Patrícia mostra-nos uma conceção elitista e exigente de participação: uma conceção platónico-republicana:

"Mas, por isso é que também nós temos pessoas para todos os campos, há pessoas que estão mais destinadas a umas coisas e há pessoas que estão mais destinadas a outras e se nós tivermos alguns líderes, por assim dizer, que consigam fazer representar os outros, acho que já é muito bom e que, assim conseguimos resolver o ponto de vista de toda a gente, utilizando pessoas que consigam chegar tanto aos jovens e às pessoas que não estão interessadas. E que depois consigam gerir isso de forma a fazer avançar a sociedade, a fazer o bem para todos a partir daquele grupo que está disposto a isso. Sim, não serão todas as pessoas que estão dispostas a envolver-se num projeto desses, mas também se estivessem todos quem é que fazia o resto, não é? Também são preciso para outras coisas".

A aluna, adotando uma postura inatista, confia-nos como cultivava a sua excelência académica (a "*areté*" clássica):

"Sim...o conselho é dar o nosso melhor, e não é nunca, eu acho que não justifica deixar de ter vida por causa da escola e por causa de querer ser médico. E nós temos de ter noção das nossas capacidades. E eu sempre soube que era boa aluna e tinha capacidade para fazer isto, mas eu, se fosse uma aluna de quinze, tinha noção que não tinha capacidade para isto e não ia deixar de ter vida, não ia passar os dias metida em casa para estudar, porque queria ir para medicina (...) Não foi, nunca deixei de fazer nada por causa de ter de estudar, nunca... claro tenho que ter prioridades, não posso passar o dia todo fora de casa e depois estar à espera de ter um vinte no teste, mas tenho noção que consigo gerir as coisas, tenho um fim-de-semana, um dia passo o dia fora de casa, no outro dia estudo, faço os trabalhos de casa. Temos de nos saber organizar e eu acho que isso é o mais importante".

Sem surpresa, para Patrícia não se trata apenas de atingir boas performances à custa de uma ótima coordenação consigo própria, alicerçada na sua capacidade de

atenção nas aulas, de saber ouvir e de gerir eficazmente o tempo. Ela sente-se uma pessoa particularmente privilegiada e critica aqueles que, não sendo dotados *naturalmente* de tais capacidades, abdicam sofridamente de viver, conviver alegremente, para se entregarem penosamente a uma atividade que as reduz a simples obreiros:

"É verdade, sim. Há pessoas que estudam muito mais que eu e não têm tão boas notas, mas eu também tenho noção que isto de eu ser boa aluna não é só por mim, é porque eu já nasci assim, isto há qualquer coisa que, eu não... Não é qualquer aluno que consegue ter as notas que eu tenho. E eu tenho noção disso e, portanto, sou uma privilegiada e já que tenho essa capacidade uso-a. E eu acho que a inteligência é isso, a inteligência não é ter os vintes, porque há pessoas que têm vinte e não são assim tão inteligentes, porque não sabem o que fazer deles e não sabem como é que os têm e ...e não são vintes que valham a pena (...) Porque são vintes, por exemplo, eu tenho vintes, mas tenho noção que são vintes que não me prenderam para os ter. Porque há pessoas que eu sei que estão em casa e que se for preciso não vão a jantares de anos, não estão com os pais, não estão com os irmãos, não estão com os amigos, por causa dos vintes e eu não fazia isso, não ia prescindir da... Exato. É esforço... eu acho, pelo menos para mim, é esforço em demasia. Agora eu compreendo que essas pessoas tenham sonhos e queiram cumpri-los e que para eles seja essa a prioridade deles, mas eu acho que para mim não era, isso não era vida, não conseguia mesmo".

Esta assunção não se reduz unicamente a um apelo ao inatismo conformista. Ela informa-nos sobre a natureza dos processos de socialização que têm lugar na sociedade dos alunos, onde se lhes pede que mostrem as suas capacidades *naturais*. Investir demasiado em algo, ou, simplesmente não investir, são objeto da crítica social. Tanto passar o tempo todo em relações de sociabilidade como não passar tempo nenhum constituem faltas gramaticais na socialização. Quem as comete pode ser alvo de uma sanção moral, isto é, objeto de etiquetagem com apreciação negativa. Isto mesmo está presente na regra de não se engajar (Goffman, 2010) observada no capítulo II. Os investimentos resultantes das co-socializações devem, portanto, ser bem temperados, no sentido de fazer ressaltar capacidades naturais e sem incorrer na apatia ou no sacrifício desmesurado.

O trabalho de socialização consiste assim numa gestão das diferentes co-socializações. Esta gestão não pressupõe que exista uma clivagem de disposições, como Patrícia nos mostra quando nos relata o seu caso. Em lugar de uma clivagem observamos uma apropriada coordenação das disposições. De fato, é o seu insuficiente ou desregrado controlo que adquirem uma visibilidade expressiva à luz da arte de bem temperar os ajustamentos. Ser um 'nerd' ou ser 'rebelde' representam uma incapacidade

de flexibilização e de composição dos compromissos que estão em jogo nos diferentes tabuleiros correspondentes a outras tantas socializações.

### **3. Socialização para a política. Estudo de caso.**

#### *A perspectiva de um político dirigindo-se aos jovens*

Abordaremos diretamente neste ponto o que pensam quer jovens quer políticos sobre o desinteresse da política institucional por parte dos jovens, assunto entretanto convertido em problema social e político e, deste modo, alvo de uma série de iniciativas visando a sua visibilidade no espaço mediático e científico, bem como de intervenção operacional nas escolas através do lançamento de um conjunto de propostas de projetos de atividades dirigidas aos jovens<sup>135</sup>. Escolhemos uma destas atividades fomentada pelos próprios jovens para acompanharmos e procedermos à sua análise na nossa investigação. A atividade teve lugar na Escola C ao longo do ano letivo 2009/2010 no âmbito do último ano em vigor da disciplina não curricular de Área de Projeto do 12º ano, entretanto extinta. A iniciativa partiu de três jovens, três amigos, fortemente motivados por um interesse pela política e supremamente ambiciosos para alcançar um 20 na classificação final da disciplina. O projeto incluía o lançamento de dois questionários aos alunos da escola, um no início e outro no final do mesmo, a criação e a animação de um blogue ao longo do ano e, como proposta central, o convite a um conjunto de personalidades políticas e mediáticas, a quem se solicitava que se deslocassem à escola para aí realizarem uma conferência, mais concretamente, um relato na primeira pessoa sobre a sua experiência política.

O projeto destes jovens foi amplamente conseguido, superando mesmo todas as expectativas. O propósito de quebrar a apatia, de tornar o seu projeto atrativo, de o mesmo ser falado por todos na escola e de agitar as consciências dos seus colegas de que "é importante os jovens darem a sua opinião"<sup>136</sup>, foram, certamente mais valias consideráveis do projeto. O seu esforço deu frutos e os jovens cometeram a proeza de

---

<sup>135</sup> Podemos destacar de entre estas o programa institucional «Parlamento dos jovens».

<sup>136</sup> Citando os próprios: "Desta forma, com este projeto ambicioso e cheio de querer, tentaremos concretizar o objetivo proposto desde o início que é atrair juventude para a política e que aprendam a gostar da mesma pois é algo sem duvida nenhuma essencial à democracia e ao modo de vida da população do país e do mundo".

trazer quatro líderes políticos, membros de quatro diferentes partidos políticos, à escola. Sobre o conteúdo das conferências, decorridas no início de 2010, analisaremos apenas as duas primeiras, proferidas por dois destacados representantes políticos nos últimos 20 anos, o primeiro, no espectro político-partidário português, do quadrante ideológico de direita, o segundo pertencente ao quadrante ideológico de esquerda.

As duas conferências decorreram à tarde no anfiteatro da escola e foram amplamente participadas pelos estudantes, tendo, inclusivamente, sido impossível albergar todos os alunos que desejaram marcar presença nos eventos. A expectativa, o interesse, o frenesim, o respeito e a alegria marcaram decisivamente a atmosfera do certame que fez história na escola.

Como se esperava e dada a especificidade das personalidades em presença, bem como do seu trajeto, a abordagem dos dois políticos ao desafio lançado pelos jovens diferiu em pontos importantes, embora a mesma conservasse outros em comum. Excelentes comunicadores, enquanto o político de direita se centrou nas qualidades do homem político, perseguindo um tom pedagógico de aconselhamento prudencial, pontuado por intermitências confessionais de "*mea culpa*"; o político de esquerda manteve um registo de interpelação frontal, privilegiando de modo argumentativo e apaixonado as razões que o levaram para a política e as balizas que orientam a sua atividade política, centrado na identificação dos problemas da atualidade. O quadro III fornece uma síntese comparativa de alguns eixos diretores que emergiram das suas intervenções.

Quadro III. Comparação das perspetivas dos dois políticos

<b>Eixos diretores</b>	<b>Esquerda</b>	<b>Direita</b>
<b>Contextualização</b>	<p>“Há 30 anos atrás, quando eu fui estudante vivíamos numa ditadura. Os jovens olhavam para a sociedade de uma forma completamente diferente. Vivíamos numa guerra (não era pela televisão). Ditadura muito fechada contra a cultura”.</p> <p>“Ambiente fechado, claustrofóbico e opressão”.</p>	<p>“Há muitas maneiras de nos ligarmos à atividade política”.</p> <p>“A política não pode ser vista como uma profissão”. “Eu cometi esse erro”. “Eu fui convidado para assistente do Prof. Jorge Miranda”. “Tinha aí a minha profissão, a minha base”. Os outros que não têm essa base “é um erro”.</p>

<p><b>Motivo de ida para a política</b></p>	<p>“Porque é que eu me interessei pela política?”. Para combater a ditadura.</p>	
<p><b>Política</b></p> <p><b>Argumentos</b></p> <p><b>Conceção</b></p>	<p>Democracia; República: “as desigualdades”. Melhorar a vida das pessoas”.</p> <p>“Mesmo que nós não votemos, a política decide por nós e isso vai influenciar a vida das pessoas”.</p> <p>“Nós temos poucos recursos e não podemos fazer tudo ao mesmo tempo: é uma decisão política”.</p> <p>“Política de rigor extremo para ir contra os interesses”.</p> <p>É uma questão de justiça”. “É muitas vezes nas decisões concretas que se fazem as diferenças”</p> <p>“É uma questão de interesse público e a regra do concurso não é dar dinheiro aos privados, mas conseguir as coisas mais baratas”.</p>	<p>Política: “Trabalhar para melhorar a vida dos outros”.</p> <p>“A política vale a pena. É fundamental ser sério”</p> <p>“A política é servir a comunidade”. “Não há cargos mais bonitos do que os do poder local”. “Trabalhar perto das pessoas e poder mudar a vida delas”.</p>
<p><b>Preocupações</b></p>	<p>Justiça mais rápida e mais atenta, senão já não se pode conseguir uma reparação.</p> <p>Justiça, solidariedade, rigor.</p> <p>As partes mais fracas da sociedade: os desempregados, os idosos, os jovens, vão ser sempre prejudicados se não se interessarem pela política.</p>	<p>Queixa-se da comunicação social: “O balanço é negativo. Acho que os jornalistas gostam é de falar eles próprios. O jornalista é para comentar. Os jornalistas distorcem muito.</p> <p>Não há forma de nos defendermos. Os tribunais demoram anos. Não se preocupam com os sentimentos das pessoas.</p> <p>A lógica do mercado é uma coisa horrível. Mas a comunicação social não é a principal responsável”.</p>

Não tendo sido claras as motivações que o levaram para a política, o político de direita desenvolve o tema proposto num estilo clássico, à maneira dos escritos morais dos grandes político-literatos platônicos e estóicos, entre o registo de uma *Carta aos amigos* de Platão e as *Consolações* de um Boécio. “A política vale a pena. É fundamental ser sério” (silêncio na sala). Recomenda aos estudantes, antes de abraçarem a vida política, de constituírem um rendimento económico, de modo a poderem estar ao abrigo das vicissitudes dos cargos políticos. Estaria mesmo disposto a avançar com uma proposta de lei: “Ninguém pode ser deputado sem ter 5 anos de vida profissional. O Pedro Passos Coelho é um exemplo desse erro”. Por conseguinte, temos os dois primeiros conselhos: “Construirmos a nossa base antes de irmos para a política. Segundo, ter notas de «Bom», no mínimo”.

Em terceiro lugar, foca-se na importância da disciplina para se ser bem-sucedido: “Trabalho muito. Tenho muito mau feitio para trabalhar”. Acoplada à disciplina vem o sentido de responsabilidade - “Temos de assumir responsabilidades pelo que fazemos” - e o respeito pela grandeza dos seres: “Isso é correto [referindo-se às formas de tratamento] (...) é uma questão de regras, de respeito: a vida não pode funcionar sem regras”.

Outras recomendações político-morais versaram um conjunto de tópicos, a saber: - a dignidade: “Eu tenho muita pena de que hoje a vida política esteja como esteja”. “Têm que dar o exemplo, os políticos”. “Saber ganhar e saber perder”; - a bondade: “Cada um que vemos ao nosso lado que seja bom, devemos tentar puxar e não espezinhar”; - a persistência na adversidade: “Não podemos agradar a todos”. “Embora alguns tentem sempre não levantar ondas”. “Há sempre uma volta para dar se tivermos consciência tranquila e força interior”; - a humildade: “Os erros que se cometem na vida pessoal afetam os outros”; a esperança: “Sejam capazes de projetar sonhando sempre”; - a felicidade: “A política não é a coisa mais importante da vida”.

Por seu turno, o político de esquerda, começou por situar a sua plateia: “Isto não é uma aula. É uma conversa”. Ao invés do estilo senatorial de proximidade desenvolvido pelo seu adversário político, aquele desenvolve o seu raciocínio em torno da indignação face à injustiça e às desigualdades sociais, concentrando-se na importância de regular os privilégios e os interesses dos “grandes”, bem como de proteger os mais vulneráveis: os “invisíveis” sociais. A tónica é colocada no plano da justiça distributiva.

Passado em resenha o conteúdo das duas conferências torna-se difícil não associarmos a gramática do político de direita a uma atitude de sabedoria prática, de forte inspiração liberal e focada numa ética da convicção e do serviço, ao jeito weberiano<sup>137</sup>. Tal como a gramática do político de esquerda a uma atitude de indignação revolucionária, idealista e focada nas ideias de combate à opressão e à injustiça, bem como de rejeição de uma ordem social naturalizada e iníqua. Numa pressupõe-se a garantia da estabilidade, na outra a garantia da mudança. Com efeito, dois caminhos possíveis são apresentados aos estudantes nestas duas conferências: uma composição entre as gramáticas da socialização e da individuação, no primeiro caso, fazendo apelo às qualidades individuais do sujeito; e uma composição entre as gramáticas da socialização e da subjetivação, assente no sentimento de injustiça, no segundo caso.

*Balanco do projeto: os caminhos da experimentação*

Desde o início que a iniciativa assumiu os contornos de um empreendimento de socialização política, fosse nos objetivos - "atrair juventude para a política e que aprendam a gostar da mesma" -; na atitude dos seus mentores - "O grupo elaborou o projeto com o intuito de servir os alunos, dando-lhes liberdade para participarem na conversa com a personalidade" -; ou nas temáticas lançadas aos alunos - "ultimas eleições/rescaldo/opiniões; Importância do Voto; Diferença entre Partidos; História dos Partidos". Quando o grupo lançou o inquérito inicial aos seus colegas, os seus elementos confessam: "Já sabíamos o que iriam dar os resultados, foi mais uma confirmação".

A finalidade inconfessada do inquérito foi a de testar a familiaridade dos estudantes com processos políticos e mediáticos (mais simples ou mais elaborados), mais concretamente, os seus níveis de conhecimento sobre líderes políticos e diferenças ideológicas entre países. O inquérito, sem plano de amostragem, foi realizado a mais de

---

<sup>137</sup> Depois de deplorar o «espírito de funcionário», disciplinar, e enaltecer a liderança «carismática», fogosa e racional ao mesmo tempo, Weber refere: "Podemos dizer que três qualidades são essenciais e decisivas para o homem político: a paixão, o senso de responsabilidade e o golpe de olho (*coup d'oeil*). Paixão no sentido de compromisso com uma causa: dedicar-se apaixonadamente a uma "causa", seja deus ou o demónio a ordenar, e não no sentido desta atitude interior que o meu saudoso amigo Georg Simmel costumava chamar de "excitação estéril" (...) Pois a paixão, por muito que ela seja autêntica, por si só não é suficiente. Ela não faz de um indivíduo um homem político, quando esta não está ao serviço da "causa", assim também a responsabilidade a respeito desta causa, precisamente, é a estrela que guia a ação decisiva. E para isto é necessário o golpe de olho (que é a qualidade psicológica decisiva do político), quer dizer, a capacidade de deixar agir sobre si a realidade, no recolhimento interior e tranquilidade, ou seja: a distância para com as coisas e os homens". (Weber, 2003: 183)

200 alunos do ensino secundário (também do 8º ano), se bem que tenha havido uma maior tendência para o aplicar (sob a forma de entrevista curta individual) aos alunos de Línguas e Humanidades (o curso dos animadores do projeto). A conclusão do mesmo foi inequívoca: numa escala de 1 a 10, a média de interesse pela política entre os alunos ficava-se pelos 3,7.

Decididos a utilizar o método experimental, o grupo realizou um inquérito final (após a realização das conferências) para tentar aferir se entretanto teria havido uma evolução - "inquérito final que representará todo o projeto" -, mas desta vez privilegiando questões relacionadas com o interesse e o conteúdo das conferências assistidas, bem como a própria avaliação do projeto. O grupo verificou uma forte adesão dos colegas inquiridos na assistência aos eventos e obteve uma esmagadora maioria de respostas positivas no sentido do recrudescimento do seu interesse pela política, bem como de uma identificação clara dos alinhamentos ideológicos em compita. Curiosamente, mais de dois terços dos inquiridos afirmaram terem sido convencidos a votar num dos conferencistas, tendo o político de esquerda referido na seção anterior recolhido a maior parte destes sentidos de voto.

Mas, independentemente dos efeitos impressionantes que a vinda à escola de 4 personalidades registou com a mobilização geral dos estudantes, a nossa especial atenção incidiu sobre os efeitos concretos que a consecução do projeto produziu nos elementos do grupo: o João, o Gonçalo e o Miguel. Numa entrevista realizada no início do ano letivo 2010/2011, os jovens, já a frequentar o ensino universitário, acederam entusiasticamente em colaborar connosco. Os jovens falaram abertamente sobre a sua experiência. Animadamente mostraram as suas opiniões referentes às palestras dadas. Neste aspeto, não se coibiram de afirmar que os dois políticos de esquerda vieram fazer campanha política ao passo que os dois políticos de direita realizaram um discurso voltado para os jovens, mais atrativo, falando diretamente das suas experiências governativas (os políticos de esquerda não tiveram funções desta natureza), algo que o grupo havia expressamente pedido por correio eletrónico.

Mas não se pense que, nesta sua primeira avaliação do desempenho dos políticos, vigore uma manifestação de cariz ideológico, pois, os três amigos não partilham necessariamente do mesmo posicionamento no espectro político-partidário. Ao invés, os três têm posições partidárias *ideais*, confessando-se atraídos, não tanto pelos problemas políticos concretos da atualidade nacional, mas sobretudo por homens que

conseguiram impor ideias na sociedade, homens com força, ou então, pelo fenómeno do racismo. Daí demonstrarem imensa curiosidade pelas biografias históricas, em especial as de Hitler, Roosevelt ou Estaline.

A centelha acendeu-se na altura em que eles frequentavam o 9º ano de escolaridade, o momento em que começou a despertar com ímpeto a vontade de “descobrir o mundo”. Como os próprios confidenciam: “Passávamos as horas de almoço e do intervalo a discutir política”. O seu interesse específico pela política foi alimentado quase inteiramente na escola: “aqui [escola] posso falar das coisas em geral”, “em casa é sobre as coisas (decisões) que nos afetam pessoalmente”. A escola é o espaço onde “aprende-se mais com as diferenças uns dos outros” e “vamos conhecendo o que falta conhecer”.

A avidez por um conhecimento de natureza cultural e humanística reforça a perspectiva de que o seu interesse pela política não deriva de uma natureza prática. Por exemplo, a disciplina de Geografia não originava discussão sobre política, contudo, a História (sobretudo o tema do comunismo) “é a disciplina do Secundário que dá mais bagagem, cultura geral, para ter uma conversa séria com alguém”. “Tivemos uma professora espetacular, explicou de uma forma simples, objetiva”; “apoiou-nos imenso” (Diretora de turma do 10º, 11º e 12º ano). “Era dado de uma forma mais romântica; como se tivéssemos a ler um livro ou a ver um filme”; de “forma mais entusiasmante”, com “dinamismo”. Esta revelação comprova as conclusões de Pais (1999): os estudantes são bastante recetivos a uma socialização política por via da transmissão dos grandes feitos heroicos do passado.

Isto não impede, no entanto, que os jovens lancem um olhar bastante crítico sobre as instâncias de socialização familiar e, sobretudo, escolar. Para eles tanto a escola como os pais têm amplas responsabilidades no fato de os jovens não saberem nada de política, rejeitando-a inclusivamente. Insurgem-se contra este estado de coisas: “As pessoas não sabem o que é que um governo ou um tribunal faz”. Referem que a escola tem um comportamento passivo, que “é essencial falar sobre outros assuntos”. “Mais do que dar matéria, a escola é preparar as pessoas para o que está lá fora”. Um dos elementos do grupo, o João, publica no blogue:

"Pois bem, a solução que apresento, passa pela escola, onde somente os alunos que frequentam o curso de humanidades conseguem através da disciplina de História ter uma pequena noção do

que é a política, e de como tudo funciona. Uma excelente forma de arranjar mais interessados sobre a política, seria constituir uma disciplina que pudesse existir em todos os cursos do ensino secundário e que ensinasse não só o funcionamento da política, bem como explicasse os temas mais polémicos e incompreendidos da atualidade não só portuguesa, mas também internacional".

Esta declaração é complementada com o seu entendimento da política e da relação dos jovens com ela. “Política ainda é vista como uma coisa de homens”. “A política é vista pelos jovens como uma coisa de adultos. Agora querem-se divertir”. A política é, pois, algo sério. Isto mesmo tiveram oportunidade de comprovar os nossos informantes, confrontados com uma multiplicação de obstáculos. Entre estes contam-se a falta de apoio - gastaram dinheiro do bolso deles com bolos, fotocópias (pedido efetuado à escola sem sucesso) -; o boicote, uma vez que os cartazes afixados eram arrancados (e não por alunos); a competição, com a inveja de alguns alunos, em liça por uma nota classificativa, a ser pressentida; e, finalmente, as provas que tiveram de dar de neutralidade. Tiveram de fazer uma declaração a vincar serem “apartidários”, para além de terem de mostrar as mensagens de correio eletrónico, confirmando que tinham convidado políticos de todas as forças partidárias mais importantes.

A implementação do projeto contou igualmente com adjuvantes e com a união do grupo: “Para um projeto ser bem-sucedido não basta o trabalho de um grupo, é preciso o apoio de outras pessoas; tem de ser um grupo de verdadeiros amigos, que não misturam trabalho e brincadeira”. A execução, contemplando aspetos de ordem prática e de ordem burocrática, implicou uma conciliação com a direção e a professora da disciplina. Olhando para trás, foi uma “experiência que fica”, pela qual adquiriram uma melhor noção do que é trabalhar em grupo e do sucesso. No rescaldo, “percebemos melhor, mais exatamente, o que é a política – “é uma guerra”. A “política está longe dos ideais”. “A base é interesses económicos e pessoas”. Por fim, “política é tudo, é todos”. Não obstante, ficaram mais curiosos com o mundo da política: “é preciso experimentar”; “é preciso estofos”.

Estas últimas ilações parecem ser consistentes com uma certa transformação ensaiada com a experiência. Uma mudança na trajetória dos estudantes. Ela pode ser exemplificada na mobilização da gramática da individualização preconizada pelo Miguel: “não há um voto certo, não é um clube de futebol”; “posso mudar consoante os objetivos”. Miguel, com efeito, prefere enfatizar o corte com a gramática da

socialização, propondo uma geometria variável das opções, assente na conceção de liberdade de escolha. Vale a pena reproduzir a sua perspetiva:

"Eu considero que opto por uma liberdade de escolha a nível pessoal, existem demasiadas situações para que me limite a um ponto de vista, de um partido. Esta ideia foi-me ainda mais esclarecida e consolidada após as conferências. Posso concordar com um ponto de vista do Bloco de Esquerda numa determinada situação, e com o CDS-PP noutra, e ser mais centro. Posso ser mais de direita, e concordar com visões mais de esquerda, ou vice-versa". É mais que natural identificarmo-nos mais com um partido, mas não quer dizer que seja o nosso partido. Temos liberdade de escolha e não acho que seja obrigatório escolher um partido que nos guie, podemos guiar-nos por nós próprios, e votar em cada eleição naquela pessoa ou partido que achemos que melhor defenda os nossos próprios valores".

Talvez o João e o Miguel continuem a trilhar os caminhos paralelos da socialização e da individuação, respetivamente. Mas o que há de unísono depois da sua experiência é uma vontade crescente de continuar a envolver-se no mundo da política, com um crescente interesse de natureza prática, apesar de cientes dos compromissos que terão forçosamente de equacionar e os obstáculos que terão de solucionar.

#### *A política vista pelos jovens*

Em geral os jovens partilham da perceção comum de que, reproduzindo o discurso dos adultos, "a política é para pessoas mais velhas" (Madalena) ou ainda de que "os jovens não se interessam, porque também não estão informados". A política é reduzida à sua face sombria e o homem político aos poderosos, conforme nos confia uma estudante brasileira: "As pessoas quando entram, é assim, existem políticos bons não vou dizer que são perfeitos, eu acho que a política corrompe muito a pessoa, todo o poder em excesso corrompe, não é? A pessoa se sente dona do mundo, dona da verdade, de tudo" (Roberta, Escola A, 18 anos, 12º ano, curso profissional, EE).

Não obstante, subsiste um poder de atração sobre alguns (poucos) alunos. Esta atração, que em parte se confunde com a mobilização de uma gramática da socialização, pode ser analiticamente decomposta em duas grandes categorias: i) o fascínio pela argumentação, nomeadamente pelo combate ideológico que lhe está associado; ii) a vontade de ajudar e de contribuir para o engrandecimento dos coletivos, de fazer parte de um todo que a(o) ultrapasse. Assim, para Patrice trata-se de "um discurso que eu, há outro discurso, mas é um discurso de que eu gosto muito, é uma disciplina que eu tive

que eu gostava muito, por acaso, por causa de debates". As aulas são o espaço privilegiado da discussão argumentativa: "Quando a gente tinha aula de Economia, por exemplo, a gente falava sobre isso, falávamos sobre a Assembleia da República, o Estado, essas coisas" (Patrice). O que move Patrice é sobretudo a curiosidade de ficar "a saber sobre, sobre o que está a acontecer no mundo, sobre a economia, sobre tudo, sobre tudo no mundo".

Economia e História parecem ser as disciplinas mais intimamente conectadas com a política. Porventura, é esta aliança estratégica que está na base do mal-estar sentido por José, militante da Juventude Comunista Portuguesa, quanto à forma como decorrem os trabalhos na aula de História. José não se conforma com a ausência de um espaço de debate e de confronto crítico nas aulas, o mesmo é dizer que critica a sua professora:

"Quer dizer, 'tamos a dar certos tipos de governo, de política, seja ela económica ou social e damos por exemplo o século XX. Ora, se 'tá a dar uma ditadura fascista, como a seguir se 'tá a dar a União Soviética ou a grande depressão nos Estados Unidos e, quer dizer, há que saber, de certa forma, avaliar essas situações; saber falar sobre essas situações e não ser só a parte científica, teórica, digamos assim... E se as aulas correrem dessa forma, acho que os alunos ganham outro sentido crítico, outra forma de intervir na sociedade, que acho que isso também é fundamental na escola, não é? Não é só enfiar os conhecimentos todos, agora 'tas pronto pra ir pra faculdade e depois vais pro mercado de trabalho. Não. É também formar, de certa forma, um bom cidadão, digamos assim". (José)

A exemplo do João, do caso de estudo analisado na seção anterior, José preconiza uma escola pública com responsabilidades ativas na formação crítica do aluno enquanto futuro cidadão. Apresentando-se a si mesmo como possuidor de uma consciência política, preocupa-se com uma apatia e uma ausência de prudência que imputa diretamente aos seus colegas<sup>138</sup>. Este ponto de vista é corroborado por Manuel, militante da Juventude Socialista e Presidente da Associação de Estudantes da Escola C. Tal como José, Manuel experiencia uma socialização política partidária ativa e, da mesma forma, afirma-nos desenvolver uma consciência política e ambições futuras de participar na vida política partidário-institucional:

---

<sup>138</sup> "Às cegas, exatamente. Basta uma pessoa, de certa forma, nem se interessar. Porque uma pessoa não se interessa, não se manifesta. Uma pessoa que tem um certo interesse, mas que esse interesse é mal usado, votará mal, digamos assim e se calhar, um voto mau ou um voto inconsciente poderá ter efeitos mais nefastos do que a ausência de voto, digamos assim". (José)

"Propriamente definidas não, acho que devo tentar conduzir a minha vida para fazer algumas transformações, tenho esse objetivo, agora não sei propriamente como (...) Parar à JS, especificamente, foi por uma questão de identificação ideológica acima de tudo (...) Sim, no oitavo, nono ano, que a matéria é mais propícia a isso". (Manuel)

Para Manuel a experiência escolar e o contato próximo com uma professora de História constituíram-se como etapas decisivas no seu gosto pela política.

"Portanto, em alguns conteúdos que roçavam aí a componente política, económica e social, em que havia uma certa abordagem que potenciava a criação de consciências, tentava espicaçar um bocadinho os alunos nesse sentido, e mesmo aqui depois, já na escola, com a professora de economia do décimo ano, isso, se calhar, foi o que espoletou mesmo o ato de inscrição, que a stora aí incentivou-me. Depois, também me apresentou algumas pessoas. A professora tem também alguma história, lá está, também quando vinha a propósito, acho que ainda falámos de conceitos de nacionalizações, da atividade económica. A professora sempre que podia inseria um pouco, gostava de expor o seu passado de luta antifascista por esta, pela democratização e que gostava sempre de trazer elementos da atualidade". (Manuel)

Por sua vez, para além da inclinação pela controvérsia ideológica que, curiosamente, manifesta na nossa amostra uma maior adesão por parte dos rapazes do 12º ano, um outro motivo encerra a trajetória da socialização política nos estudantes inquiridos: a vontade de resolver problemas e de melhorar a situação em que se participa. Se Patrice tem em mente um dia voltar para S. Tomé e Príncipe, "para tentar desenvolver o meu país, pôr ao nível dos outros países desenvolvidos" (Patrice), já Fernando, candidato derrotado à Associação de Estudantes da Escola A e aluno do 10º ano do curso de Línguas e Humanidades, ocupa o seu pensamento com a problemática da indisciplina escolar, procurando acomodar os desejos que participam da sua reflexão com os dados da experiência que retira à sua volta.

Com efeito, Fernando manifesta perplexidade e critica os seus pares por apenas se regularem por aquilo que lhes é agradável - a liberdade. Este estudante, ao centrar-se na relação pedagógica, sugere, na esteira de Durkheim, um ponto de equilíbrio na relação, que previna os abusos de poder docente e os abusos de liberdade discente, de forma a que o discente possa vir a exclamar: "eu não gosto das aulas, mas este professor, com este professor até gosto". Acho que o respeito se pode ganhar, pronto... o aluno ajudando o professor nas aulas, portanto... não fazendo barulho e o professor

tentando criar essa relação". Se Fernando lamenta que docente e discente se enfrentem enquanto limites, Patrícia deplora a mentira e o abuso dos políticos, que afastam as pessoas da política e em nada contribuem para a melhoria das condições de vida das pessoas em geral. Patrícia conserva ainda uma imagem nobre da política, não a confundindo com os políticos que, em vez de servir o interesse geral, servem ou deixam servir interesses particulares. Patrícia defende ainda uma postura vigilante e crítica para com as decisões políticas:

"O que eu acho da política? Eu, pessoalmente não percebo nada de política, mas o que eu acho é que anda cada um a puxar para o seu lado, e cada um a safar-se como pode, entre aspas (...) E a justiça também não faz nada, porque, às vezes, essas pessoas também conseguem comprar a justiça e, portanto, é isso que eu acho, acho que isto da política não é solução para os nossos problemas (...) Quer dizer, eles falam e gostamos de ouvir e, na altura, eu confesso que sinto-me tentada a acreditar neles, mas depois também não podemos ter palas nos olhos e temos de saber avaliar o que é que nos estão a dizer, se é verdade ou se não é, e depois se lê-mos coisas nas revistas, nos jornais e chegamos à conclusão que tudo o que nos dizem... Talvez seja, não sei, é possível, mas a política é o que faz avançar ou recuar o país. E, portanto, a política está cá para nos regular a todos e para, supostamente, para tornar a nossa vida mais fácil, e para controlar as relações dos países e dessas coisas todas. Supostamente a política tinha de ser uma coisa transparente e que chegasse a todos da mesma maneira, e que fosse igual para todos, com os mesmos direitos e deveres, claro".

Tanto Patrícia como Cláudia foram conduzidas para a Juventude Socialista pela mão do Manuel. Ambas corresponderam ao seu apelo animadas por essa vontade de mudança e desejo de resolver problemas concretos; ambas dispostas a trilhar o caminho da socialização. Como confessa sugestivamente Cláudia: "Para já, porque queria fazer parte ativa de alguma coisa, sentia essa necessidade de participar em alguma coisa e falei com os meus pais, porque, por exemplo, um é do PSD o outro é do PS".

## GRAMÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO

### 1. A experiência do mundo como *philia*

#### *A força dos nomes e o prazer dos momentos*

Vimos no capítulo II como na subjetivação o indivíduo se perspectiva como um autor de si, na busca do controlo de si relativamente ao meio que o envolve e, em particular, fortalecendo-se para adquirir uma *certa* imunidade ao reconhecimento dos outros. Este trabalho de si sobre si (Vernant, 1988: 28) vem problematizar as lógicas dos coletivos. O sujeito busca o reconhecimento do outro nos termos da sua singularidade irreduzível. Esta singularidade pode ser entendida na sua analogia com a obra de arte. Uma obra que, na sua relação com o artista, deve ser antes de mais compreendida nos seus próprios termos, sempre distintivos relativamente às demais. As suas qualidades não são redutíveis aos qualificativos engendrados pelas categorias sociais, mas pelo contrário, pretendem problematizá-las e escapar-se-lhes. Pode-se gostar ou não gostar delas, mas não criticá-las com referência a uma tipologia que lhes é estranha e que diz respeito à lógica das categorizações sociais. Tal seria uma forma de desrespeito para com a sua relação com a obra.

A originalidade do trabalho de composição artística pode ser ainda estendida ao autor soberano que não admite interferências do exterior na consecução da sua obra. Uma obra alargada ao plano de uma vida, que se desdobra incessantemente de realização em realização, ao longo de uma carreira, com vista à formação e aperfeiçoamento do artista. Interferir neste processo criativo e disciplinado é quase que ofensivo.

Este termo de ofensa traduz bem a interpretação subjetiva de ser alvo de um ataque injusto do exterior, bem ilustrativo dos traços da subjetivação inerentes à proteção e soberania do si próprio. Reportando-nos a um dos nossos entrevistados, o Jaime, ele “sabe aquilo que é e como gosta de ser”. Ele resiste inclusive a pequenas imposições ou observações heterónomas que julga como atingindo-o na sua relação

consigo próprio<sup>139</sup>. Este dado, procedendo no caminho inverso ao de Paul Veyne (1988), isto é, da esfera do íntimo para a esfera da coordenação com os outros, conjuga-se com o seu pressuposto de aproximar as duas esferas nesta situação:

“Quando um indivíduo é atingido assim na própria ideia que faz de si próprio, pode dizer-se que a sua relação com o poder público é a mesma que estabeleceria com outro indivíduo que o tivesse humilhado ou, pelo contrário, que houvesse lisonjeado o seu orgulho”. (Veyne, 1988: 10)

Veyne refere igualmente que o indivíduo orientado para com a imagem que tem de si próprio – subjetivação – poderá ser levado a desobedecer, "a revoltar-se, mas pode também, e é o que sucede mais frequentemente, levá-lo a obedecer ainda mais (...) à noção do indivíduo não se opõe de modo algum a noção de sociedade ou de Estado" (Veyne, 1988: 10). Porém, acrescentaríamos nós, a adesão do sujeito é efetivamente possível se esta noção de sociedade não contradisser nos seus termos a imagem que o indivíduo tem do que é a sociedade para si próprio.

A perspetiva de Paul Veyne contém importantes implicações para uma adequada compreensão das mutações que se operam atualmente no trabalho dos profissionais das instituições e das organizações que visam o comprometimento dos sujeitos, pois ela faz ressaltar o trabalho político que aqueles têm de realizar com o intuito de “chegar” até às experiências destes, entretanto convertidas no centro das preocupações destes profissionais. Este fato representa uma mudança significativa nos seus métodos de abordagem. Luca Pattaroni, dando conta dos métodos alternativos à disposição dos mediadores sociais, afirma: “o primeiro consiste numa aproximação da pessoa para haver um ajustamento com ela aquém das formas de coordenação pública. O segundo consiste a conduzir a pessoa a inclinar a sua conduta sobre referências partilhadas” (Pattaroni, 2007: 5-6). Enquanto o segundo método equivale a uma socialização da pessoa para o conter em certos limites “de maneira a que este não transborde para o espaço das relações individuadas e reguladas” (*Ibidem*: 24); o primeiro corresponde justamente à descrição feita pelo Jaime, quando o mesmo nos sugere, segundo as regras

<sup>139</sup> “Eu digo isto, porque, só porque, pelo menos comigo é assim. Eu acho que, não gosto que me estejam a observar; eu sei que, às vezes, por exemplo, vou dar um exemplo. Tenho que arrumar o meu quarto, deixei desarrumado, a minha mãe não diz nada (...) eu não gosto de desarrumação, especialmente no meu quarto, logo é lógico que eu não me vou esquecer. Pelo menos eu tenho isso interiorizado na minha pessoa. Não vai esquecer de, à noite, se me vou deitar, vou levar os meus ténis para o meu quarto, mesmo que fiquem desarrumados, mas ficam no meu quarto, não ocupa o espaço de ninguém e ela está-me a dizer aquilo. Eu sinto aquilo como uma ofensa, tipo que ela me está a fazer uma observação, quase a ensinar uma coisa que, para mim, são os meus valores; eu não, pá não sei, não sei como explicar”. (Jaime, 21 anos, 12º ano, curso de Ciências e Tecnologias, Escola B, EE)

da sua experiência, da melhor forma de regular uma situação pedagógica, a qual se deve traduzir, em primeiro lugar, na atitude do professor tentar “chegar” aos seus alunos:

"Sim, eu especialmente gosto mais dessa parte [da liberdade]. Não quer dizer que eu não... É assim, eu acho que às vezes, e é como lhe digo, o professor tem que tentar chegar e perceber. É mesmo; eu acho que isso, seja na relação professor aluno seja nas relações interpessoais, eu acho que isso é o essencial. Se chegarmos à pessoa vamos ver o que é que ela percebe, como é que ela pensa, o que é que ela tenciona ou como é que é a sua maneira de ser, maneira de agir e, se calhar, às vezes, por exemplo, vão tornar-se desnecessárias certas coisas que, por exemplo, está a fazer uma coisa mal e o professor não gosta e vai fazer uma observação; se calhar, se o professor chegar e tiver uma conversa com o aluno, mais tarde vão-se tornar, não digo íntimos, mas vão ter uma ligação vão-se tornar mais amigos e, se calhar, qualquer coisa que o professor não goste vai bastar um olhar e o aluno vai perceber: 'eh pá, estou a descer um bocado no patamar que ganhei em relação àquela pessoa e estou a desrespeitá-la, ou ela não está a gostar'. Então vai tentar conter-se mais, se calhar, não sei". (Jaime)

Esta passagem é extraordinariamente instrutiva no que ela revela sobre os modos de vinculação que se operam num regime de subjetivação. Esta vinculação não tem a ver nem com uma imposição normativa, ao estilo durkheimiano, nem com o estabelecimento de um contrato, mas relaciona-se com a adesão do sujeito a uma relação de tipo personalista, que faz ressaltar os traços intimistas de empatia e de compreensão característicos de uma relação de amizade. Como nos conta Patrice, aluno são-tomense da Escola A, acerca da melhor forma de poder respeitar o professor:

“Como é que eu posso dizer intimidade... o professor ser amigo do aluno, conversar (...) Sim. Não, não é mais fácil, é para mim, mesmo sendo amigo ou não sendo temos que respeitar, para ser respeitado temos que respeitar uns aos outros, acho que sendo amigo a gente tem mais... como é que eu posso dizer... a gente tem mais, tem mais ligação com aquela pessoa”. (Patrice, 21 anos, 12º ano, curso profissional, PTE)

A ligação do outro a si faz-se de forma privilegiada por via de um regime de ação de familiaridade (Thévenot, 2006), no qual o "amigo não é um outro eu (*moi*), mas uma alteridade na mesmidade (*mêmeté*), um tornar-se outro do mesmo" (Agamben, 2007: 34), segundo a fórmula de Ricœur (1990). O amigo é alguém com quem o eu se identifica ou deseja identificar-se nas pressuposições do si próprio. É alguém que se subjetiva, a quem se adere. A adesão do eu não requer necessariamente uma interação com o outro, mas é descrita como: “Se calhar é por personalidade, posso achar que a personalidade dele é...” (Patrice). Da mesma ordem, muitos dos conflitos que surgem na

escola derivam de haver “sempre alguém que, por exemplo, que não vai com aquela pessoa, ou que não vai com outra pessoa” (Patrice). Ainda no mesmo sentido, uma aluna da mesma escola confia-nos, comparando a escola atual com a antiga do ensino básico: "Na outra escola, os professores, nós víamos os professores como amigos, agora nesta escola não. Nesta escola vemos mesmo os professores como eles são: professores" (Sônia, 17 anos, 10º ano, curso Profissional, EE).

‘Chegar` ao sujeito é procurar entendê-lo na sua singularidade e na sua ideia de mundo. Se o professor apostar nas práticas disciplinares indexadas à trajetória da socialização poderá contar com uma resistência do sujeito e, conseqüentemente, gerar uma cadeia de mal-entendidos. Como afirma Jaime: “Nessas idades não se gosta de... fazem falta, mas não se gosta muito de obrigações”. As obrigações existem, mas é necessário convidar o sujeito a ativá-las espontaneamente por meio de um reconhecimento recíproco:

“Tem, tem que haver obrigações, se não houvesse também... imaginemos, se eu não tivesse obrigação,... mas depois depende da maneira de pensar da pessoa, porque se eu também achasse... É assim, eu combinei agora estar aqui com o professor, se eu, por acaso, não tivesse os meus valores e pensasse: “ah não, já falei naquele dia, não vou”. É que se eu não quisesse vir eu dizia logo; porque é que havia de estar a adiar? Acho que é também... vai do senso comum de cada pessoa, as obrigações, os nomes das coisas, às vezes damos importância, não é importância, as palavras às vezes ganham uma força, demasiada força, mais do que... há palavras que devem ter mais força que outras (...) um exemplo: antigamente não haviam os mestres? Não eram alunos. Eram os mestres e não era aluno, era aprendiz: o mestre e o aprendiz”. (Jaime)

A declaração de Jaime lembra-nos que os nomes não são simples vocábulos neutrais, mas possuem um lastro, uma história; inserem-se em classes gramaticais ativas que polarizam sentimentos e opiniões<sup>140</sup>. Os nomes designam significações, as quais, quando contextualizadas, merecem aprovação ou desaprovação imediata. Eles não contêm em si “instruções” para agir e, não obstante, têm um efeito performativo, isto é, sugerem uma incitação ou uma inibição da ação. Neste último caso, os nomes têm uma função prescritiva; no primeiro caso, possuem uma função concessiva. Vejamos o nome

---

<sup>140</sup> No nominalismo wittgensteiniano, o ato de nomear está indelevelmente associado com "a significação prática dos símbolos em termos de objetos nomeáveis, por referência a uma norma idealizada do uso" (Soulez, 2004: 40-41). Deste modo, os atos de nomeação e de classificação dos objetos processam-se por associação de significações. As classes de objetos associados pelas semelhanças de uso entre si representam a lógica do raciocínio prático do agente. Procedemos por associações das ideias que fazemos das coisas.

«mestre», o exemplo dado por Jaime. O mestre é alguém com quem se estabelece uma relação, mas esta relação só adquire sentido nos conselhos práticos que o mestre tem a ensinar:

“Pronto. E o mestre criava aquela relação de amizade com o aprendiz. E o que é que o mestre tentava fazer? Levava aquilo... o aprendiz ao início era sempre um bocado, como é que se diz, falta-me a palavra, descrente, sim, naquilo que o mestre lhe ensinava e, se calhar, dizia: estou a perder o meu tempo com isto e o que o professor tem que fazer ver é que, é que, pronto, aquilo vai valer a pena e que realmente ele pode ter alguma oportunidade prática na vida. Que a pessoa vai seguir ou que pode ajudar em alguma coisa na vida dessa pessoa”. (Jaime)

Ao invés, o nome «regra» é um bom exemplo de um nome com valor prescritivo:

“Regras têm que haver, mas as regras, como se costuma dizer, elas impõem-se. Mas nem toda a gente as aceita. Nós temos é que arranjar maneira de fazer com que as pessoas vejam essas regras não como regras. Aí é que está, já está muito conotado... As regras, as pessoas pensam: “ai regras, isso não é bom”. Vão dizer: “assim estou-me a lixar”. Vão quebrar as regras, ou há uma única regra, que eu posso até nem concordar, mas uma coisa que eu vou alterar aqui. Pronto, as pessoas fazem à sua maneira e nós temos é que tentar fazer a outra pessoa entender que essa regra, se calhar, não tem que ser tão rígida, podemos-lhe dar a volta. Mas tem que se respeitar, agora se conseguirmos impor uma regra, quase como que desrespeitando essa regra, estás a cometer um pecado mortal”. (Jaime)

O trabalho de nomeação é uma condição importante de possibilitação do espaço de manobra do ator na exploração da situação. A prescrição rígida da conduta poderá fazer rebelar o sujeito contra esta imposição ou, mais comumente, de outro modo, fazê-lo distanciar-se de um verdadeiro engajamento na situação. É nesta medida que Jaime preconiza que todo o engajamento numa situação deverá revelar uma crença do sujeito nesse mesmo envolvimento:

“Sim, simplesmente. Pronto, está aberta [a igreja]. Ao domingo vai muita gente, mas as pessoas, não sintam obrigação. Vão porque acreditam naquilo e eu acho que simplesmente um rito desse género, qualquer tipo de rito, que nós vamos e em que acreditamos vai perder, perde a força se se tornar uma obrigação, nós também não temos que ter um encaminhamento que seja uma obrigação não é, temos que fazer por gosto (...) Da força, da naturalidade que aquilo tem. Por exemplo, é arranjar um dia em que as pessoas possam estar e tudo bem, vamos como um conjunto de amigos que vão simplesmente festejar a vida pronto, agora vai-se tornar uma obrigação, vai deixar de ser... Talvez, vai tornar-se talvez uma instituição e não um momento, para mim, eu acho que a

vida é isso, é feita de momentos e, por exemplo, por exemplo a igreja é ao domingo, mas há muita gente que vai sem ser ao domingo”. (Jaime)

É neste sentido que poderemos conceber no Jaime uma ideia de subjetivação, envolvendo uma adesão do sujeito a normas (embora não entendidas como tais) que traduzem as suas próprias inclinações e que o sujeito pretende explorar. No Jaime, essas normas de convivência apelam para uma ideia de fraternidade e comunhão e não para ritos, obrigações e papéis sociais de antemão atribuídos e distribuídos. Afinal, na sua visão, a vida é feita de uma sequência de momentos encadeados e não de um cumprimento de rituais estandardizados. O puro gozo da experiência e de estar em comunhão, ou seja, em família, sobrepõe-se ao desejo de divisão de tarefas em prol da realização de objetivos específicos. Neste regime de ação, as obrigações vão surgindo, segundo as circunstâncias e os significados que os sujeitos lhes vão atribuindo, mas sem compromissos, vínculos previamente fixados. A *sua* sociedade escolar é um “grupo escolar gigante”, que engloba uma miríade de grupos mais pequenos e de dimensão variável<sup>141</sup>.

#### *Continuidade e unidade da experiência na philia*

O último testemunho do Jaime transcrito no final do ponto anterior fornece-nos importantes indicações para uma reflexão analítica do modelo experiencial da *philia*. Na verdade, se a literatura e as opiniões dos jovens tendem invariavelmente a destacar o carácter eletivo da amizade (Bobineau, 2010), fazendo ressaltar, na senda da célebre obra de Goethe (1991), a sua lógica afinitária, e deste modo contrastando-a com as obrigações sociais vividas na família, no trabalho e na comunidade política, tal não se

<sup>141</sup> “O outro [grupo] não é mais fechado, só que, pronto, já tem esse, sim, esse estereótipo. Já são pessoas um bocado mais malucas que fazem, se for preciso, vinte mil brinco muito. Pronto, aceitam, já têm um espectro de aceitação maior, enquanto o outro tem um espectro de aceitação menor. Por exemplo, são pessoas que fazem amigos facilmente e se for preciso conseguem aceitar algumas pessoas dali, mas é um grupo, se calhar, onde há mais conflitos. Há em todos, não é? Mas, por exemplo, às vezes grupos grandes são os grupos onde há mais conflitos, tem mais diversidade de pessoas, vai haver mais discórdia e um dos grupos aqui dentro, que é o meu grupo - não gosto de dizer o meu grupo, mas pronto, vou dizer que é onde estão grandes amigos meus -, por exemplo, é um grupo que... onde se juntavam amigos dos amigos, onde já houve pessoas que, se for preciso, são casais que namoravam e que acabaram e foram-se meter com outro amigo do grupo que, por acaso, é amigo e já está ali uma amálgama, uma grande confusão se for preciso. O outro, para não dar parte, para não coiso, passa, não gosta, sente-se mal, mas não vai sair do grupo, porque, pronto é o grupo com quem se dá melhor e tem que conviver com aquilo. São grupos onde é quase já uma família aquilo, pronto. E o de lá de fora são grupos mais pequeninos, são... é um grupo gigante que é um grupo escolar gigante, posso dizer assim, porque fora isso, lá fora estão, se for preciso, milhares de grupos acho eu. Porque são três meninhas aqui, mais três ou quatro ali, estão junto àquele carro, pronto e...”. (Jaime)

mostra completamente evidente nem se coaduna, de resto, com a perspectiva pragmática que aqui desenvolvemos. Como aponta Jaime, ele e os seus colegas têm de conviver uns com os outros num teatro simultaneamente relevando da harmonia e de agonismo. É a partir do livre intercurso, isto é, das oportunidades ambientais de travar conhecimento com o outro em situação, que se vão fazendo e desfazendo a força dos laços. Como bem salienta Fraisse (1974): 41), acerca da evolução do conceito clássico de *philia* na Grécia antiga:

"Sem dúvida a *hétaireia* nos coloca ainda na via de uma amizade livremente escolhida, tendo em conta o valor de cada um e não os simples laços de sangue... Pode-se seguramente ver isto como o carácter primordial das relações de parentesco, que constituem uma espécie de ponto de referência, mas este ponto de referência não é ele mesmo aceitável senão porque a continuidade leva a melhor sobre a distinção". (Fraisse, 1974: 41)

Segundo o mesmo autor (*Ibid.*: 45), a *philia*, é um conceito "bem mais vasto do que nós chamamos por amizade, ela recobre todos os casos de boa entente e de relações reguladas com o outro, desde que elas se enraízem numa necessidade fundamental do sujeito e rejam a sua vida quotidiana". A particularidade deste regime de ação, desta relação com o mundo, distinta "dos outros tipos de relação com o outro, tais como o laço político ou a simples comunidade racional" (*Ibidem*: 27), diz respeito "à sua generalidade vaga, e à sua ausência de especificação no estrito domínio das relações humanas (...) ele não comporta a ideia de uma livre escolha devida ao valor reconhecido de tal ou tal pessoa" (*Ibidem*: 40). Despojada de toda a significação ligada à utilidade, mas fortemente associada aos sentimentos de intimidade, de possessão e do agradável, a *philia* exprime uma atitude onde:

"Tudo aquilo que dá ao homem uma impressão de prazer e de liberdade, tudo aquilo que contribui para a alegria da sua própria pessoa e da sua própria vida pode ser qualificado de *philon*. É assim que para Homero são *philia* as diferentes partes do corpo e, nomeadamente, aquelas onde se exerce tal função ou tal atividade particularmente reveladoras da sua integridade: a cabeça, as mãos, mas também os olhos ou os joelhos (...) Resta ainda que este sentimento não se esgota nos objetos considerados em si mesmos, e que através do ambiente em redor, ele reenvia sempre ao próprio sujeito". (Fraisse, 1974: 39-40)

A *philia* "não pode ser separada do eu [*moi*] sem que eu deixe de existir" (*Ibidem*: 40). Ela corresponde a uma extensão ambiental organizada em torno do si

caraterizada por uma relação de mutualidade. Ela exprime uma atitude imediata, espontânea, não desconfiada e dotadora de unidade do meio. A significação decorrente da relação prática dos jovens com os telemóveis, o conforto proporcionado por uma forma de abordagem apoiada na descontração do sorriso, do riso, da brincadeira ou das expressões ingénuas e disparatadas revela-nos a dominância que este modelo de relação detém no comportamento dos jovens.

*À procura do amigo verdadeiro: a racionalidade da philia*

Os embates que enformam a experiência do outro no contexto escolar do regime da subjetivação traduzem-se numa outra forma de habitar a escola alheia às atitudes de crítica e de ironismo mobilizadas por outros regimes. Na linguagem da *philia*, num primeiro momento, todos os que estão próximos são amigos. Contudo, na prática, a lógica dos grupos, com os seus planos de agonismo, ou os interesses de cálculo individuais, rapidamente fazem dissipar esta primeira impressão aos olhos dos estudantes. Na escola B, a Leonor conta-nos como tenta contornar a lógica social dos grupos, notável obstáculo à generalização da *philia*:

“Não, eu tento dar-me... por exemplo, com o máximo de pessoas diferentes, acho que não deve haver grupos, odeio grupos, tento sempre variar; no intervalo estou com uma pessoa, no outro estou com outra, em vez de me inserir no grupo das ‘fixes’ ou do grupo das meninas ‘fixes’ e isso tudo. Nunca gostei disso”. (Leonor)

“Conheço algumas pessoas de mais grupos e isso tudo; porque alguns são da minha turma, outros já conhecia ou assim, mas não conheço. Por exemplo, não sou de estar dentro de um grupo e conhecer toda a gente; conheço pessoas de um grupo e do outro e isso tudo e normalmente... ninguém faz questão de pertencer a um grupo ou isso, às vezes também me sinto um bocado: estar sempre a trocar, acabo por não saber quem é que são os meus verdadeiros amigos”. (Leonor).

Para os alunos, os grupos de proteção e de afinidades representam pequenos núcleos sociais portadores de obrigações. Pertencer a um grupo representa muitas vezes a obrigação natural de ter de se conformar a um determinado padrão de comportamentos e estilos, isto é, ser um membro do grupo. Tal não implica, porém, que este o faça de forma constrangida, pois, à partida o processo de pertença decorre da rotina do convívio. Além do mais os grupos e as ligações fazem-se e desfazem-se constantemente.

Mas, mesmo que estes grupos sejam relativamente abertos, com pessoas de várias origens sociais e estilos, forma-se sempre uma moral de grupo que impõe provas de confiança. Estas fazem o crivo entre as “ligações fortes” e as “ligações fracas” (Pasquier, 2005). As “ligações fortes” traduzem-se nas amizades, enquanto as “ligações fracas” mostram os colegas ou conhecidos. As dúvidas da Leonor, no excerto anterior, referem-se à procura de uma confirmação da existência dos seus “verdadeiros” amigos, pois a mesma circula entre grupos e não se sente verdadeiramente como estando ligada a algum. Neste particular, "a confiança não suporta a ambivalência nem o vago" (Reemtsma, 2011: 37); ela "tem necessidade de confirmações constantes e reiteradas, senão ela desaparece" (*Ibidem*: 36). A confiança necessita de provas e é por isto que Leonor pensa que tem de "passar mal" para saber quem são os seus verdadeiros amigos<sup>142</sup>.

A Leonor passou anteriormente por duas escolas bem diferentes, mas quando chegou à Escola B teve de se ajustar a um outro meio, para ela ainda desconhecido:

“Senti imensa diferença no princípio deste ano, porque lá na outra escola era a turma, estava sempre com a minha turma, tinha sempre aquelas pessoas para contar, passava todo o tempo com elas, aqui não, cheguei cá não conhecia ninguém da turma, fui conhecendo as outras pessoas, por exemplo, o Ricardo da associação, depois inserida na associação conheci muita gente na associação, são de turmas diferentes”. (Leonor)

Apesar da Leonor se mostrar refratária à racionalidade dos grupos e de não poder individualmente transformar a configuração social da Escola B, pois trata-se de um ambiente já estabilizado, ela vai orientando a sua conduta, não de uma forma estratégica, mas segundo as possibilidades que este ambiente organizado lhe oferece e que ao mesmo tempo não a obrigue a mudar completamente a sua habitual forma de estar com os outros. No fundo, a Leonor vai experimentando um método, isto é, um estilo, nas suas formas de estar com os outros. Entretanto, ela vai colocando em prática as suas competências relacionais de interação e ganhando um ponto de vista mais alargado, para além dos particularismos associados à existência de cada grupo.

---

<sup>142</sup> “Sim, não sei, conheço as pessoas. Como estou sempre com... não consigo perceber, acho que tenho que passar mal para saber quem é que está lá para mim; depois acho que isso é um bocado... não sei se é bom, porque acabo por não ficar com uma relação mesmo forte com alguém”. (Leonor).

Ainda na escola B, também Vilma sente o mesmo desconforto, desta vez estabelecendo um paralelismo entre a sua experiência de estudante num outro país da UE e em Portugal:

"Acho que é um problema da sociedade, porque tem... Por exemplo, eu estava a falar com um amigo há uns tempos atrás e ele dizia: os portugueses são mais simpáticos, porque são mais pobres; os países mais ricos são menos humanistas, não têm tanto calor assim uns pelos outros. Eles pensam na sua vida, nos seus interesses, o que é que eles querem, aqui não, aqui são mais amigos, querem saber como é que estás, independentemente do que tu tens. É a diferença".  
(Vilma)

Tanto Leonor como Vilma procuram estabelecer, em virtude da sua experiência acumulada, algo próximo das "estratégias fiduciárias aquém da deliberação esclarecida" (Haber, 2006: 51), visando garantir uma espécie de «normalidade fiduciária», a qual foi abalada e circunstanciada por uma geometria variável de pertenças resistentes a uma generalização da *philia*. Neste sentido, elas buscam por uma constante - o amigo em que nos podemos confiar -, ensaiando um método de deteção do amigo verdadeiro. A triagem do amigo verdadeiro do amigo falso é igualmente a triagem que repudia as qualidades do estatuto e do interesse utilitário.

## 2. O trabalho na subjetivação

### *O engrandecimento de si pelo reverso da sociedade. O cínico*

A preocupação durkheimiana com a socialização moral e política das crianças e dos jovens na sua época visava a harmonização das consciências individuais com a ordem social estabelecida. Tratava-se de uma preocupação republicana, a de penetrar no âmago das crianças, convertendo-as em patriotas apaixonados. Em contenda com Durkheim, Jules Ferry insurgia-se para com o termo de socialização empregado por aquele: "Educar a criança não é socializá-la" (Dubreucq, 2004: 108). Esta ideia, também defendida por Marion, preconizava que "a educação é uma arte de espiritualizar as pessoas" (*Ibidem*: 138). O misticismo que esta posição revela e ao qual Durkheim<sup>143</sup>

---

<sup>143</sup> Para Durkheim, a crise do individualismo moderno não se deve a uma crise de valores (Dubreucq, 2004: 178), mas ao cultivo simultâneo de dois princípios contraditórios: *attachement*, *arrachement*. A

tenazmente se opôs reflete uma dupla postura de tentativa de desencarnação do sujeito e de des-objetivação do mundo. Isto significa que, diante dos fatos materiais, existe algo mais verdadeiro e extraordinário que designamos de alma. A alma como último reduto do homem e como princípio de ação e de resistência singular face à incerteza e à corrupção moral da sociedade que nos envolve. Os valores, os estados de espírito face ao mundo concorrencial e o desprendimento para com os bens materiais e a sociedade mundana são o seu desiderato.

No cerne desta postura encontra-se mais uma vez uma variação do velho tema moral e político sobre a fonte de irradiação da bondade e da virtude: o indivíduo ou a sociedade? Enquanto Durkheim se coloca na linhagem do idealismo alemão, que considera a sociedade nos termos de uma sublimidade que necessita ser reconhecida pelo indivíduo, que por natureza é imperfeito; os defensores da espiritualização seguem uma outra linhagem, a qual poderemos fazer remontar a Rousseau, onde o indivíduo é por natureza bom, livre e espontâneo, sendo corrompido pela sociedade viciosa.

Mergulhar na perspetiva espiritualista exige uma atitude de recolhimento face ao mundo e às coisas do mundo; ela exige e pratica uma postura de renúncia aos bens em nome de uma procura de autenticidade em si e na natureza que o engloba, mas não na sociedade. Não somente esta perspetiva espiritualista manifesta a sua distância para com a sociedade, como ainda a despreza. Para melhor mostrarmos o que caracteriza o trabalho 'artístico' nesta modalidade de agir, recorreremos a uma entrevista realizada a um aluno da Escola C: o Artur. Artur ficou fortemente impressionado com o visionamento do filme "*Into the wild*", realizado por Sean Penn e datado de 2007. Eis como o Artur nos conta o que retirou do filme, após o ter visto com 14 anos:

“É passado em 1993, 92, é uma história verdadeira de um miúdo, que foi Christopher McCandless, que acaba a universidade e foge da família, que é mais... Ele ter feito exatamente aquilo. Ter fugido para o Alasca sabendo que não sabia se ia voltar ou não. Mas fugindo da sociedade hipócrita que estava a viver, em que estava a viver e os seus pais políticos...” (Artur, curso de Artes visuais, PTE)

“O que é um herói? Como é que eu interpreto o final do filme?... quer dizer, isso depois também depende de cada pessoa, se gosta desse tipo de maneira de lidar com a vida e com a sociedade (...) Eu gostava bastante, gostava muito de seguir esse modo de vida (...) Gostava de ter essa

---

crise de valores diz respeito sociologicamente às modalidades de pertença e de interação sociais (relação indivíduo-sociedade). Esta modalidade de pertença é consubstanciada segundo uma ordem cívica – de uma moral universal.

experiência, de poder abandonar. De poder abandonar tudo. Sim, foi corajoso, porque, se calhar, muito das pessoas pensaram como ele, mas não foram capazes de ir mais além, de... Foi o fato de nos podermos desprender dos bens materiais e de acordarmos e querermos saber imediatamente as notícias que se estão a passar no mundo. Ele não só quis descobrir o mundo em que estava, mas também quem ele é. Mais tarde ele escreveu que a felicidade só é verdadeira quando é partilhada, momentos antes de morrer, escreveu isso”. (Artur)

A viagem de Christopher McCandless serviu de mote para a digressão exploratória do próprio Artur pela literatura, pela qual, de súbito se interessou, pois até aí revelara-se um aluno sofrível, mas extremamente popular entre os seus pares, enquanto jovem rebelde<sup>144</sup> distanciado dos interesses escolares.

“Dinheiro não nos paga a alma, não paga aquilo que nos é bom para a alma. E também tem um livro que eu também gostei bastante, mas é mais ou menos, não os sentimentos, mas a personalidade dele: “A desobediência civil”; que foi seguida mais tarde pelo Mahatma Gandhi e pelo Martin Luther King. E ele foi, quer dizer, foi o pai dessa revolução. O Mahatma Gandhi tinha sempre um exemplar desse livro na bagagem, na Índia. O Leão Tolstói, que enquanto o Mahatma Gandhi estava na África do Sul lhe emprestou esse livro... é um livro bastante interessante. Já li alguns livros, mas o meu favorito foi o “Walden”, do Henry David Thoreau, filósofo do séc. XIX. Para fugir à industrialização e à sociedade, foi morar dois anos para o lago Walden, e fala sobre o afastamento que devemos ter para com o materialismo”. (Artur)

O que é surpreendente nesta viragem do Artur é o fato de não só ele se ter distanciado da sociedade em geral, mas igualmente da sociedade de pares, revendo a sua atitude para com a escola e para com a aprendizagem escolar:

“E esquecemo-nos de aprender. Acho que a escola é muito importante nesse sentido. Os alunos querem o diploma, querem sair o mais rapidamente da escola, visto quererem aprender, tirarem o máximo partido de... e esse também já foi o meu erro, tirar o máximo partido da cultura que podem ganhar. Porque, como as minhas ideias não vão para esse lado. Como Thoreau, Jack London ou Christopher McCandless fizeram abstrair-me o máximo desta sociedade, quero viver o mais longe disso possível (...) Mas são coisas que vamos aprendendo. Se calhar, daqui a uns anos, eu vou mudar de opinião e vou ser uma pessoa completamente diferente, mas neste momento é o que eu queria fazer”. (Artur)

---

<sup>144</sup> "Quer dizer, fui mais numa de experiência [como delegado de turma no 7º ano]. Não passou disso, porque primeiro, quer dizer, eu tive não sei quantas faltas disciplinares e era um rebelde. Não passava disso, só fazia porcarias". (Artur)

Artur esclarece-nos quanto aos efeitos que a vivência na sua sociedade produz e que fazem com que ele a rejeite: “somos muito presos, vivemos talvez um bocado na ignorância, uma sociedade hipócrita”. - “Mas, porque é que é hipócrita? Dá lá um exemplo? Quando falas da sociedade, é tudo?”. - “Sim, a sociedade são as pessoas em geral, porque esquecemo-nos das pessoas que mais gostamos e pomos, e só para alcançar objetivos maiores, escalamos essas pessoas (...) E as pessoas andam numa corrida para atingir os seus...”

A crítica virulenta à sociedade é acompanhada por uma atitude de isolamento relativamente à maioria dos seus colegas de escola, com os quais, de resto, já não partilha dos mesmos interesses. Ele já não valoriza as ordens de reconhecimento social que preconizam a integração e a emulação dos indivíduos – as ordens de engrandecimento - nem o reconhecimento dos seus pares. Decidido a não jogar o jogo da competição social, em seu lugar, Artur propõe-nos o início de uma jornada só conosco, numa descoberta de si:

“Quer dizer, eu acho que é... são coisas destas que, às vezes, nos fazem pensar. Foge um bocado à regra. Nós vivemos na ilusão que temos que mostrar a alguém que temos que ser bem vistos aos olhos da sociedade e que isso é que é importante. E é por isso que pensamos e que os nossos pais pensam: “filho tu tens que ser alguém, tens que subir na vida que é isso que é importante”. Nós devemos ser alguém para nós mesmos, mais do que para os outros, devemos ser alguém para nós mesmos”. (Artur)

Mas, como é que Artur, na sua cruzada, se reconhece a si próprio?

“Um cínico, se assim se pode dizer. Não sei. Houve um filósofo da Grécia, é um filósofo cínico. Ele vivia numa espécie de caixa, num bidão e só tinha um manto, um saco de pão e um bastão. De dia andava com uma lanterna dizendo que procurava um homem honesto”. (Artur)

O exemplo dado do filósofo grego que desprezou ostensivamente os poderosos e as convenções sociais para seguir um singular modo de vida expressa bem a ideia subjacente de indivíduo não vinculado, o qual, para Durkheim, revelaria um comportamento anómico, por perfilhar um caminho de liberdade e de renúncia voluntária, não imposta do exterior. Porque esta liberdade é uma liberdade interior, elevada ao paroxismo máximo de distanciamento do mundo exterior: “Mas a liberdade para nós mesmos. Podemos estar numa prisão, estar presos e sermos livres”. A

liberdade cotejada pelo sábio, pois nada há a esperar da sociedade quando se crê ativamente nas possibilidades de perfectibilidade humanas: - “Tu achas que a sociedade pode melhorar ou não vês essa...?” – “Mas não como sociedade, como indivíduos”. – “Como indivíduos?” – “Não quer dizer que não haja sociedade, porque a sociedade é um conjunto de pessoas, não é? Devemos melhorar, sermos melhores pessoas”.

*Uma ética da austeridade: autarcia e pragmatismo*

A proposição de mundo que Artur nos oferece, apoiado nos seus “heróis” e pensadores que lhe são significativos, não implica necessariamente um desengajamento da vida em prol unicamente de um engajamento com o seu eu. Pelo contrário, há em Artur a ideia de um dever de engajamento com o mundo. Porém, esse engajamento comporta uma renúncia crítica e uma redução do mundo, bem como a possibilidade de reserva perante o mesmo. Não se trata, pois, de um irracionalismo, de egoísmo ou de sentimentalismo, mas sim de uma espécie de realismo autolimitador, centrado numa reflexão criteriosa sobre o que realmente é bom e nos trás a felicidade, apta a abandonar tudo aquilo que se relacione com a satisfação imediata de desejos voluptuosos. A vida é assim reduzida às suas dimensões mais básicas, austeras e não supérfluas. Estamos na presença de uma proposta de mundo que reage perante o essencialismo dos fenómenos sociais, preconizando o melhor de nós próprios pela via do pragmatismo.

Artur está engajado numa luta contra a sociedade tal qual ele a pressente. Esta luta também é feita por uma crítica permanente sobre aquilo que ele pensa ser incorreto ao mesmo tempo que procura projetar as suas próprias conceções. Procurando traçar um paralelismo na História, talvez nenhum outro filósofo traduza tão perspicazmente o conteúdo e a finalidade desta proposta como Epicuro<sup>145</sup>.

De fato, este trabalho de subjetivação combina o desprezo pela vida pública, preterida em favor do círculo privado dos amigos, onde se usufrui da segurança e da

---

<sup>145</sup> Como nos referem Gual e Acosta (1974: 59): “Epicuro, discípulo imediato neste terreno do céptico Pirro, viveu num destes momentos, e a sua teoria de procura da felicidade no prazer e no retiro da vida pública é um intento de centrar a felicidade não num eixo objetivo, mas subjetivo, mais ao nosso alcance e mais governável (...) Esta autarcia do sábio, que vê as tormentas e naufrágios do mundo desde o seu retiro, é a resposta a uma dura luta. O combate contra o ceticismo, por um lado, e o determinismo, por outro, contra as dúvidas e os terrores supersticiosos, é uma postura defensiva (...) Epicuro procurou fundar-se sempre nos elementos mínimos: os átomos na matéria, as perceções sensíveis no conhecimento, os significados básicos e primários nas palavras, as sensações prazenteiras na moral e o bem do indivíduo na sociedade”.

amizade, no fundo, "os outros que contam" (Taylor, 1998a) e que nos dizem algo, com o questionamento da utilidade da experiência no cotidiano. A austeridade e a autossuficiência de si constituem os princípios doutrinários do trabalho neste regime de ação, "não para que nos sirvamos sempre de pouco, mas, para que, quando temos muito, nos contentarmos com pouco" (Gual & Acosta, 1974: 97). O pragmatismo que ela evidencia e que deve ser interpretado no sentido de tirar partido das oportunidades concedidas para a nossa valorização enquanto pessoas, está exposto nestas palavras do Artur:

“Gosto de ser só eu. (...) Por isso é que leio, e gosto cada vez mais, gosto...quer dizer, tento ao máximo cada vez mais tirar partido de ter, de andar numa escola”

“Não sei, a relação dos adultos comigo é aquilo que eles pensam de mim e nesse aspeto não sei o que é que, de que é que posso tirar partido”.

“Há quem goste, há quem não goste. Se calhar, estão a aprender. Mais que isso, às vezes, não é tão importante. Isso depende do uso que fizermos de ser popular. Ser popular porquê? Porque somos más pessoas ou porque somos boas pessoas?”

O trabalho de subjetivação impõe ao sujeito uma dura disciplina sob a forma de práticas ascéticas. Ele concentra em si as responsabilidades de tudo o que lhe sucede, aliviando esse peso dos outros à sua volta e do meio que o engloba. Ao carregar esse fardo em si ele desresponsabiliza todas as falhas do meio, não pedindo nada, não imputando ninguém, em síntese, não reclamando justiça. O sujeito encontra-se permanentemente numa postura defensiva, nada esperando dos outros ou da sociedade, mas também não arriscando nada no mundo social. Fazemos novamente recurso a uma afirmação do Artur que atesta este ponto de vista:

“Eu tenho sempre, até mesmo quando conheço pessoas, tenho sempre a ideia de primeiro fazer um juízo mau sobre elas. E prefiro errar e ter, e descobrir que tinha uma ideia errada sobre elas do que... (...) Talvez, se alguma vez... talvez seja um pouco traço da minha personalidade. Gosto de ser assim, acho que não... evitamos muitos aborrecimentos”.

Este ponto é de uma importância fundamental, porque ele mostra-nos como existe aqui uma articulação prática, não estratégica ou controlada pelo próprio, entre o desinteresse por aquilo que diz respeito à sociedade e o modo como nos relacionamos

socialmente com os outros. A subjetivação adquire assim significado e forma, objetivando-se num regime de engajamento no mundo. O pólo social contrai-se no ego e no corpo de um sujeito que tudo exige dele mesmo. O mesmo é dizer: que se governa a si próprio.

Neste processo, o sujeito simultaneamente interioriza as regras sociais de convivência e distancia-se da fonte das mesmas – a sociedade –, conduzindo a si próprio o discernimento da sua utilidade, bem como a vontade de as respeitar na sua conduta. O sujeito experiencia e inquire o mundo em si e para si, medindo o sentido e a correção dessa experiência de mundo a partir dos seus próprios pressupostos para, em seguida, a poder dominar, dominando-se, fazendo-a sua e, nesse movimento, desejando-a e desejando-se como sua vontade. Como bem salienta Candiotto (2008: 98): “Não se trata apenas da apropriação de discursos de verdade para torná-los *seus*, mas de constituir um *eu* por intermédio deles”. Atentemos nas palavras de Artur: “Então, mas, quer dizer, se eu na minha pessoa disser que não o posso fazer, não o vou utilizar, não vou porque não quero, mais do que não poder é eu não querer”.

Os efeitos do processo correspondem a um repúdio da sociedade como instância atualizada do desejável em prol de uma versão idealizada desta: uma sociedade de *philia*. De fato, é o próprio estudante que nos remete, à pergunta sobre o que é um bom professor, para a figura do mestre-escola (à semelhança do Jaime):

“Para mim um mestre-escola é aquele que sabe ensinar, não é propriamente aquele que deixa sair mais cedo ou que os alunos gostam mais, como pessoa, mas tem que ser o melhor, sim, como professor. Quer dizer, acho, sobretudo, e é o que tem faltado em muitos professores, é a disciplina. O professor é uma autoridade em frente aos alunos e isso, na maioria das vezes, não, quer dizer, os professores não mostram isso, não é?” (Artur)

Eis como aqui a subjetivação se configura num regime de ação pertencente à mesma família da socialização durkheimiana, embora radicalizando-a e levando ao limite o antagonismo entre o indivíduo e a sociedade. Na verdade, socialização e subjetivação representam dois limites no eixo indivíduo-sociedade, sendo que o regime de subjetivação se constitui como uma derivação do regime da socialização. Através de uma derivação regressiva, assistimos a uma inflexão das práticas e a uma mudança nas categorias dos significados atribuídos originalmente àquilo que se pode designar por uma vida boa. A vida boa não é mais o resultado de uma harmoniosa integração numa

sociedade existente, mas constitui-se, em toda a sua pureza e autenticidade, à margem de uma sociedade corrompida.

Neste sentido, concordamos com Grabois, no entendimento que este faz da análise elaborada por Michel Foucault (1994) em *O cuidado de si*, de não atribuir a este regime de engajamento no mundo o valor de uma defesa individualista, salientando que as práticas da subjetivação se constituem “enquanto pontos de resistência aos diferentes modos de governar que, ao longo dos séculos, impuseram aos sujeitos determinadas formas de ser” (Grabois, 2011: 106). Por este prisma, o “cuidado de si” não se deixa subsumir ao amor de si e tem de ser contextualizado *à la longue*: no longo processo histórico evolutivo do processo civilizacional entreaberto por Norbert Elias (1990).

No rescaldo deste processo de derivação, deparamo-nos com os seguintes contrastes: i) o sujeito é um objeto em si e para si, em oposição ao indivíduo social durkheimiano, ou seja, ao indivíduo vinculado à sua sociedade; ii) em lugar da soberania da sociedade emerge a soberania do sujeito<sup>146</sup>, como pessoa que se autoelege em governador de si próprio; iii) a humanização da sociedade faz-se por via da sua singularização em pessoas capazes de ações morais, em rompimento com uma sociedade entendida enquanto sistema de qualidades e de estatutos que o indivíduo se propõe alcançar; iv) e por fim, a tática prudencial do sujeito de evitar aborrecimentos, objetivada nas suas práticas de conduta, inibe-o à partida de participar ativamente nas ordens sociais de reconhecimento que perfazem o bem comum. Enfim, o sujeito torna-se uma espécie de rebelde social. Não necessariamente um rebelde ativo, mas um rebelde passivo, que apenas se propõe cumprir o mínimo de regras sociais que aceita e às quais se vê obrigado, mas pouco inclinado a jogar ativamente o jogo social dos estatutos e das funções de poder a eles associados<sup>147</sup>.

---

<sup>146</sup> Nas palavras de Foucault, apoiado nos trabalhos de MacMullan, existe uma oposição clara entre dois fenómenos: “Por um lado, uma acentuação de tudo o que permita ao indivíduo fixar a sua identidade do ponto de vista do seu estatuto e dos elementos que o manifestam do modo mais visível; procura-se ser tão adequado quanto possível ao seu próprio estatuto através de todo um conjunto de sinais e de marcas que relevam da atitude corporal da roupa e do habitat, dos gestos de generosidade e de magnificência, de condutas de despesa, etc. (...) Mas, no extremo oposto, encontra-se a atitude que consiste em fixar o que se é numa pura relação consigo próprio: trata-se, então, de se constituir e de se reconhecer como sujeito das suas próprias ações, mas através de uma relação tão independente quanto possível do estatuto e das suas formas exteriores porque ela se realiza na soberania que se exerce sobre si próprio” (Foucault, 1994: 102).

<sup>147</sup> A este propósito salientemos o carácter utilitário e pragmático do regime de subjetivação, à maneira do sábio epicurista: “O sábio epicúreo está situado à margem da sociedade, ainda que a sua postura não comporte um confronto aberto, mas sim uma decidida rejeição, contudo, contemporiza-se nas ocasiões

Este último ponto, porém, merece a cautela de Foucault (1994), o qual tem o cuidado de referir que não existe uma oposição entre participação e abstenção na vida pública:

“Ela procura muito mais definir o princípio e uma relação a si que permite fixar as formas e as condições nas quais uma ação política, uma participação nos cargos de poder, o exercício de uma função, são possíveis ou impossíveis, aceitáveis ou necessários”. (Foucault, 1994: 103)

Segundo Foucault, a figura do homem retraído não esgota de todo o verdadeiro alcance das práticas de subjetivação, uma vez que o que se encontra em jogo é a procura de uma relação moral com as atividades públicas e políticas. Neste sentido, o significado desta articulação da moral com as práticas de representação tem o efeito de provocar “de um modo muito mais geral e essencial, uma problematização da atividade política” (Foucault, 1994). Voltaremos a este ponto mais à frente, no entanto, afigura-se-nos difícil que esta problematização não se traduza na criação de efetivas reservas e de consequentes dilemas para o sujeito que pondera engajar-se politicamente. Na realidade, parece-nos, a participação ativa num cargo de poder implica uma passagem do regime de subjetivação para um outro regime de ação – o regime da individuação. Só assim o sujeito se pode tornar indivíduo projetando-se na sua proposta de mundo.

*Práticas de transformação de si e problematização do poder*

A propósito mais uma vez da analogia que estabelecemos entre o processo de socialização durkheimiana e o processo de subjetivação, que entrevemos no discurso do Artur, convém destacar novamente as diferenças existentes quanto às subtis configurações de sentido que a presença deste modo de relação mestre-discípulo adquire nestes dois regimes de engajamento. Se em ambos os regimes retemos uma preocupação comum com a atitude pedagógica do mestre, com a autoridade que lhe é investida e com as práticas disciplinares que enformam as rotinas escolares em jeito de antecâmara de preparação para a vida social – o trabalho -, as práticas de subjetivação, contudo,

---

com notável flexibilidade, quando com elas obtém vantagens particulares e uma sólida garantia de segurança” (Gual & Acosta, 1974: 261).

revelam uma intensificação da disciplina moral, convertida num bem em si desejável e solidária com as outras práticas da vida, mais concretamente do saber.

O foco moral característico das práticas de subjetivação torna-se um desiderato de uma “correção-libertação” (Candiotto, 2008: 91) e já não de uma «correção-integração» relativamente à vida social. Esta libertação corresponde a uma emancipação do sujeito face à realidade social que o envolve. Ela desempenha ao mesmo tempo funções críticas, terapêuticas e de proteção (*Ibidem*) face ao mundo, com o sujeito a procurar as armaduras adequadas na sua trajetória de transformação com vista a tornar-se um sujeito melhor. Nesta sequência de melhor suportar as inumeráveis provas da vida, o sujeito atém-se, com especial cuidado, sobretudo, às suas emoções, que lhe interessa dominar, e ao que considera ser o melhor para si, na continuada “procura de uma relação adequada consigo próprio” (Foucault, 1994: 102).

A lógica do trabalho na subjetivação não pretende transformar diretamente o ambiente que rodeia o sujeito, mas, sobretudo, a si próprio, enquanto pessoa. Porque ela sobrevém originalmente por via de uma problematização do sentido do jogo social, o relativismo que ela enuncia estende as suas dúvidas ao desempenho e à legitimidade do controlo social exercido pelas instituições. Ela contém um significado político, expresso pela postura defensiva do sujeito de se querer colocar a uma certa distância das instituições, colocando em suspenso a sua adesão às normas hegemónicas veiculadas pelas mesmas.

O que ressalta de mais significativo do trabalho na subjetivação é mesmo a barreira que o sujeito interpõe entre si e o que mais diretamente o envolve, com o intuito de se preservar o mais possível, constituindo nesse processo um conjunto de mediações entre si e o mundo que se revelam nas sinuosidades com que o mesmo aborda e interpreta as situações. Multiplicam-se as técnicas e as atitudes de crítica, de rodeio, de evasiva e de evitamento no empenho declarado na situação (Breviglieri, 2007). O sujeito busca proteger-se dos afrontamentos do mundo. E por isso privilegia as relações personalistas nas suas ações, como forma de aí poder encontrar as indicações úteis para a conduta. Há uma valorização dos amigos, do mestre, bem como da escuta ativa e da escrita intimista.

É neste contexto que devemos considerar a importância que Artur concede à figura do mestre ou às pessoas mais velhas, como à de outros significativos<sup>148</sup>, e que aqui reproduzimos:

“Gosto bastante de falar com o ‘stor` de Filosofia. Não propriamente sobre esses livros, mas, por exemplo, sobre a matéria que estamos a dar ou um outro tema (...) Sim, também. São questões que eu ponho e, nesse sentido, gosto muito, porque o meu professor vai buscar pontos de vista completamente diferentes. E é por isso que eu o admiro, que eu admiro o professor por isso”. (Artur)

A admiração que Artur manifesta pelo seu professor assemelha-se ao investimento de procura de um guia que o conduza, numa espécie de governo "pastoral" (Foucault, 2004) no caminho da verdade compreensiva de si e do mundo.

A relação com a escrita intimista é outra técnica personalista de subjetivação adequada para se disciplinar a si próprio, para a manutenção de si, como nos conta um aluno da mesma escola: o Marco. Marco escreve diariamente num blogue:

“E é um bom passatempo, porque me ajuda, de certa forma. Portanto, na minha idade, tendemos a dar uma importância muito grande a tudo aquilo que se passa connosco, isso ajuda-me um bocado a pôr as coisas em perspetiva nesse aspeto e a minimizar um bocado essa... A analisar melhor, para não me sentir tão afetado, ou tão alegre, ou tão triste, ou contente com o que quer que se passe”. (Marco)

A escrita de Marco “converte-se em tarefa fundamental do cuidado de si, de modo a constituir-se o sujeito em médico de si próprio” (Candiotto, 2008: 94):

“Acaba por ser uma terapia, sim. Bem, eu escrevo sempre sobre, ou algo que se passe diretamente comigo, ou que observo, ou que se passa aqui, até no meio escolar. Escrevo também... É sobretudo pessoal, porque são opiniões, mas está sempre relacionado\_comigo, por isso, é sobretudo pessoal. Nunca, portanto, eu tenho este (...) Nunca, neste sítio específico, eu escrevi nada sobre o que se passasse na atualidade, portanto, nada exterior ao meu pequeno mundo, não é? Depois, tenho outros onde, inclusivamente com alguns colegas cá da escola...”. (Marco)

---

<sup>148</sup> O professor não é o único guia na procura da verdade, como salienta em Artur: “Gosto, sinceramente e cada vez mais, gosto de falar com pessoas adultas e que tenham, que já tenham alguma experiência. São sempre conversas muito mais interessantes. Quer dizer, se calhar, há uns tempos pensava que falar sobre namoradas e sobre a miúda que “comemos”, se assim se pode dizer, ontem, é que foi bom, em vez de falarmos sobre coisas realmente interessantes” (Artur).

A escrita visa o “melhoramento da minha formação” (Marco), não estando em causa ambições literárias ou de aperfeiçoamento da escrita. Ou seja, não se trata de um investimento direto numa atividade, mas, em primeiro lugar, no investimento de si<sup>149</sup>. Marco estabelece uma relação pessoal com os seguidores do seu blogue, uma relação de compreensão: “Portanto, quando me compreendem e quando dizem: ‘olha, sei exatamente isto que ‘tás a dizer, porque isto ou porque aquilo’, eu dou valor a isso, claro”. Compreender exige uma postura bem diferente daquela orientada para a argumentação de quem pretende ter razão, nomeadamente, quando pretende impor as suas ideias. Quando Marco comenta a postura de dois dos seus colegas da escola (o Manuel e o José, confidencia-nos a sua relutância em ser protagonista numa situação. Esta resistência deve-se ao intenso trabalho de subjetivação – trabalho consigo próprio – que orienta a sua conduta. Vale a pena perscrutar as palavras de Marco a este respeito:

“Não. Não é não impondo, impor nunca imponho. Tenho uma conversa, mas, mas eu tento, cada vez mais e cada vez mais me vou apercebendo que, como é que eu hei-de dizer isto? Ao vir para o 10º ano, ao começar a crescer, não é? Apercebo-me de alguns dos defeitos que tenho e ao aperceber-me desses defeitos, tento minimizá-los, como qualquer pessoa, só que no meu caso, esses defeitos eram... Eram a arrogância, não é? Que eu consigo ser arrogante, por vezes. Talvez, até um pouco, essa sede de protagonismo, se bem que, isso se calhar sou eu a ser exigente comigo próprio, e tudo o que advém da confiança, ou de um desequilíbrio entre uma confiança extrema nuns aspetos e uma falta de estima extrema, noutros. E então eu tento minimizar isso e tento ser, pronto, procuro ser mais humilde ou mais respeitador, nesse aspeto, enquanto que o Manuel ou o José, adoram, claramente, a ribalta, mas ao mesmo tempo são corretos, nesse aspeto, portanto, o Manuel dá-me a ideia, e já falámos sobre isso algumas vezes, que ele adora ouvir-se falar e adora esse protagonismo, mas ele não adora o protagonismo, porque adora o protagonismo, ele adora o protagonismo porque pode fazer alguma coisa com ele, que é o que se ‘tá a passar aqui. O José, por outro lado, é um orador e é um bom político, porque é extremamente bom a argumentar e é muito inteligente, e qualquer pessoa que saiba argumentar e que saiba falar, gosta de protagonismo. Pronto, ou que tenha aspirações políticas, gosta de protagonismo”. (Marco)

Marco refere que não é uma pessoa naturalmente reservada e tímida, mas que, ao invés, pratica uma constante vigilância sobre si próprio, intensificando por assim dizer o seu trabalho na subjetivação:

---

<sup>149</sup> “Hum... Não tenho bem a certeza, porque, primeiro é preciso eu tomar essa iniciativa [de se tornar escritor], não é? E eu não me estou a ver a tomá-la, mas se entretanto vier essa oportunidade ou... Eu aceitaria, acho eu. Gosto muito de o fazer e gosto que as pessoas leiam aquilo que eu faço, se bem que é necessário manter uma certa distância em termos de... Não gosto que as pessoas saibam quem eu sou, quando escrevo. O que torna um bocado complicado e por isso é que, provavelmente só tenho...”. (Marco)

“Não é que eu seja, naturalmente mais discreto, mas tento esforçar-me muito para ser mais discreto. Não é bem assim, é mais, eu consigo ser uma pessoa arrogante, por vezes, e consigo ser uma pessoa, por vezes, que gosta de falar e gosta de se ouvir, mas tento muito ser humilde e reconheci isso...”. (Marco)

As reservas morais que Marco expressa relativamente ao que entende ser um excesso de protagonismo e a problematização que faz da atividade política estendem-se a todas as atividades relacionadas com o poder. As conceções morais de Marco não se coadunam com a interpretação que ele faz da política:

“Sim, acho que é muito difícil e acho que é muito difícil um político que seja honesto fazer alguma coisa sem ter de conceder favores, ou sem... Portanto, acho que a honestidade é uma forma muito difícil de obter resultados (...) Eu não me quero meter nisso. Eu nem quero meter a hipótese de ter que poder, nesse aspeto. Porque eu tenho a plena noção de que o poder muda as pessoas, completamente, então não quero sequer chegar a uma posição de poder. Eu não ‘tou a falar em termos políticos, também profissionais. Claro que se fizer bem o meu trabalho, nesse aspeto claro que vou aceitar uma... Se for uma empresa é claro que vou aceitar a promoção, ou... Mas, onde possa, de fato, mudar a vida das pessoas e eu não sei se alguma vez vou aceitar um cargo com uma grande importância a nível político, se alguma vez vou concorrer, ou se... Acho que não, a não ser que sinta que possa, de fato, mudar alguma coisa e que não tenha... E que já não tenha receio desse poder, porque eu ainda estou numa fase de formação da minha pessoa e ainda não sei se a minha cabeça vai mudar ou se vai... Ou se vou ficar na mesma, por isso ainda não sei, mas, para já, rejeito essa hipótese de entrar no mundo da política”. (Marco)

O trabalho de subjetivação do Marco faz articular convicções com práticas visando a modificação de si. A vigilância que ele exerce sobre os seus pensamentos e as suas ações previnem-no de exercer *naturalmente* o poder, sem antes o problematizar a respeito dos efeitos que poderão ocorrer em si próprio. A ambição, a arrogância ou a ignorância têm de ser imediatamente detetadas e implacavelmente extirpadas para dar lugar a manifestações que traduzam os ideais mais «nobres» de modéstia, de humildade ou de inteligência. O si é o foco e o cerne das relações do sujeito com o mundo. É neste sentido que poderemos falar do “cuidado de si”, que significa uma “atitude diferente consigo, com os outros e com o mundo” (Candiotto, 2008: 91).

#### *Competências de si: abertura ao mundo e controlo das emoções*

As competências da subjetivação visadas por estes alunos relacionam-se diretamente com a formação de si, aquém das competências sociais da interação, das

competências técnicas requeridas pela divisão social do trabalho ou ainda das competências políticas de argumentação e de consenso. São competências que poderíamos designar por *competências de si*, tal como, acuradamente Castro e Mattos nos advertem:

“O processo de subjetivação política não deve ser visto como uma aprendizagem de capacidades sociais e cognitivas que visam o eficiente estabelecimento de acordos e o manejo dos conflitos. Não se trata de uma "capacitação" em que o indivíduo adquire atitudes para viver melhor com os outros. Referimo-nos ao processo em que os sujeitos se dispõem a serem afetados por situações, nem sempre previsíveis, da convivência, dele esperando um sentido para as suas experiências e uma forma de as poderem comunicar aos outros”. (Castro & Mattos, 2009: 797)

Isto mesmo está exposto no discurso do Jaime, quando, para além das competências de si, ele nos revela das suas dificuldades relativamente ao domínio de um outro formato de competências: as competências políticas da convivência comum. Detenhamo-nos nas reais preocupações do Jaime:

“Ou melhor, a vida é fácil, a vida é fácil de viver. É, é complicado encontrar as formas mais fáceis de o fazer, porque às vezes temos que fazer alguns sacrifícios para poder vivê-la bem (...) Para mim, o mais difícil na vida, são mesmo as relações interpessoais, porque... Sim, para mim, em relação a sentimentos é, são as coisas com que eu tenho mais dificuldade em lidar. De resto, se eu tiver problemas sou capaz de, ou tento-os resolver, se não conseguir, eu até sou capaz de, pronto, dar um tempo... alguns até esquecer e deixar de parte”. (Jaime, Escola B)

Os contornos desta problemática das relações interpessoais vêm céleres:

“Porque é que são? Exatamente pela diferença. Como é que eu hei-de dizer isto: a diversidade de pensamentos e opções de vida, sei lá. E às vezes os meios onde se cresce influenciam as pessoas. Eu nasci em bairro, e há pessoas, pronto, e não fiquei por exemplo com aqueles complexos de superioridade ou com... não sou uma pessoa, pelo menos tento não ser, às vezes há coisas que deixamos escapar um bocado, mas com isso podemos aprender, tento não ser uma pessoa agressiva, e há pessoas que o são muito. Eu, basicamente, deixo-me reger um bocado por isso. Não gosto de ser uma pessoa agressiva; e quando por exemplo me chateio com alguma coisa e me levam mesmo ao limite de eu ter que gritar ou se calhar fazer uns gestos mais agressivos, eu não gosto e já uma vez tive, se calhar, em situações dessas e...”. (Jaime)

A problemática das relações interpessoais, nas regras da experiência de Jaime, jaz nas diferenças de estilo, de poder e nas desigualdades sociais, elas próprias

constituídas nos diferentes meios sociais. Jaime aprendeu a controlar a sua agressividade de modo a evitar possíveis consequências. A questão do Jaime não se coloca em viver à margem das convenções sociais, mas, mais exatamente, em como poder viver melhor numa sociedade diferenciada fazendo uso de um trabalho em torno das competências de si. Mais uma vez estamos diante de um trabalho de contenção, numa tentativa de se proteger do meio, embora para isso necessite de compreendê-lo melhor com vista a poder tomar as atitudes mais adequadas.

Trata-se, sobretudo, de um processo de harmonização com o meio<sup>150</sup> e não tanto de contribuir ativamente para a sua transformação. Mais propriamente, o trabalho de si revela-se na atividade que o sujeito desenvolve no duplo esforço de manter a unidade do si e de restabelecer esta com o mundo. Quando o sujeito consegue realizar este trabalho com sucesso, poderemos dizer que ele sente uma grande satisfação interior pelo desenrolar dessa mesma atividade e pela resultante deste esforço em si. Por este prisma, na subjetivação, devemos concetualizar o eu do sujeito e o mundo exterior a ele, não como entidades separadas, mas como os correlatos da atividade do sujeito, obtendo assim para si próprio uma perspectiva de si e da sociedade coextensível ao seu eu.

Jaime pretende permanecer aberto ao mundo e não fechado em si mesmo:

"Sim, todos os dias [anda à procura de si] e ando à procura de, basicamente eu gostava, ando à procura de conhecer o mundo, eu acho que é o conhecimento, conhecer as pessoas, conhecer experiências, coisas novas para as poder, sei lá, não sei. O mundo é que está em evolução, por acaso, eu surgir com alguma coisa nova, partilhar com os outros e, basicamente, eu quero também tudo isso. Porquê? Porque quero fazer aquilo que eu gosto". (Jaime)

---

<sup>150</sup> Jaime recorda-nos como este processo de harmonização, sensivelmente até à idade de 15 anos, foi acontecendo gradualmente. De início "era muito mais fechado". "Ia para casa ver televisão, jogava computador, nem me lembro de tudo o que faça. Ah! No meu bairro ia jogar à bola, às vezes, com pessoas mais velhas, com os amigos. Tinha os meus primos mais velhos, brincava com... sim tinha lá mais uns amigos". "Era tudo no pátio, pronto, quando vinha para a escola, depois a [nome da escola] e não sei quê... também tinha os amigos cá da escola e relacionava-me bem".

O pátio, elemento urbano por excelência da cidade mediterrânea, constitui justamente aquele espaço intermédio que se projeta como extensão da casa e que representa uma forma proximal de habitar e de se dotar de humanidade, característico de um envolvimento por subjetivação: "Da minha janela, do meu balcão, do meu quintal, da minha rua, o distante é-me dado como paisagem que vem aqui se reunir e dispersar. Todo o horizonte é aquilo que me aproxima da minha casa [*chez-moi*] e que me dá a minha casa aberta ao espetáculo do mundo (...) o finito da minha casa é assim aberto ao infinito do mundo" (Salignon, 2010: 60).

Sobre a importância deste habitar e da função dos espaços intermédios, ver Breviglieri (2007): "O espaço intermédio representa um campo gravitacional para um conjunto de diversas atividades onde se espolia uma aprendizagem dos modos de funcionamento do domínio público (Breviglieri, 2007: 101).

Mas a clarividência do Jaime esbarra numa dupla incapacidade, potenciada pelo regime de subjetivação. A primeira diz respeito a uma incapacidade de se projetar num plano que traçou para si próprio, mormente no seu plano de estudos. Jaime tem 21 anos, mas tem as disciplinas de Matemática de 3 anos por fazer. Dedicando-se àquilo que realmente gosta, prefere escrever poesia: “É assim, se calhar, às vezes consigo ser um bocado surreal, e pronto. E fantasioso naquilo que escrevo ou na imaginação”. Acrescenta: "Gostava [de fazer a disciplina de Matemática], e se me empenhar eu acho que sou capaz. Aí é que está, não tem a ver com capacidades, só que é uma coisa que exige muito tempo (...) e eu acho que não quero despender esse tempo” (Jaime).

A segunda relaciona-se com a problemática das competências de interação:

“Tanto eu, ou me apego demais ou não me consigo apegar. O que quero com isto dizer, ou me apego demasiado à pessoa e depois a pessoa me desilude e se me desiludir cai por terra, e isso é uma coisa... Por isso é que eu digo que tenho dificuldade em gerir sentimentos, porque é raro apegar-me às pessoas e quando me apego muito, se essa pessoa me desilude ou tipo simplesmente decide sair assim da minha vida, quando eu estava habituado à presença da pessoa ou coisa, eu penso assim: “ah epá, não me vou agarrar a ninguém e então eu tenho um bocado de dificuldade em... estou sempre de pé atrás, estou sempre a duvidar das pessoas. Eu sou... as pessoas...eu não sei, o ser humano é muito complicado e eu quero, eu quero sinceramente confiar nas pessoas, mas há bué...”. (Jaime)

Os obstáculos identificados pelo Jaime – a dificuldade de projeção do eu no plano social e a desconfiança manifestada na interação com os outros e que se estende, concomitantemente, à interação consigo próprio – constituem importantes limitações do regime de subjetivação. O sujeito estranha os outros e a si próprio por via de um incessante questionamento da objetividade das suas ações, a qual radica fundamentalmente na grande preocupação de preservação do seu eu.

Se o conceito de subjetivação nos permite aceder a uma explicação sobre as razões que conduzem os atores a não mostrar interesse ou veicular receios e ausência de confiança quanto à sua participação nos coletivos, ele pouco nos pode informar sobre as dinâmicas das interações e sobre os esforços de objetividade dos atores na resolução dos seus problemas do quotidiano.

## GRAMÁTICAS DE INDIVIDUAÇÃO

### 1. Ganhar um ponto de vista ou o modo de alcançar o justo olhar

#### *Dos repertórios de papéis aos repertórios de ações*

A articulação do conceito de subjetivação com o conceito de socialização em sociologia permanece ainda muita associada ao conceito clássico de papel social e, mais recentemente, ao conceito de identidade: "A pessoa é percebida como um repertório de papéis, cada um dos quais adequadamente equipado com uma determinada identidade" (Berger, 2004: 119). Mesmo numa vertente interacionista, pela qual o indivíduo é processo e não um fundamento, podemos encontrar o argumento de que o «papel dá forma e constrói tanto a ação quanto o ator (*Ibidem*: 111), à medida que este vai interiorizando cada um dos múltiplos papéis sociais disponíveis. Segundo esta interpretação sociológica<sup>151</sup>, na esteira dos trabalhos de George Herbert Mead, a criança, no processo de interação com os seus “outros significativos” (Taylor, 1998), ainda adstrita ao seu pequeno território de atuação, aprende o que é a sociedade ao desempenhar papéis sociais e assumindo o papel do outro. Posteriormente, e à medida que vai crescendo e alargando os seus círculos de influência, o indivíduo interioriza igualmente as expectativas da sociedade em geral na figura do “outro generalizado”. Neste sentido, “na experiência infantil, “eu” e “sociedade” são o verso e reverso da mesma medalha” (Berger, 2004: 113), isto é, a socialização ocorre pela subjetivação de papéis sociais.

Ora, este esquema de inteligibilidade da socialização-subjetivação coloca, desde logo, algumas reservas. Em primeiro lugar, ele não considera as controvérsias públicas que emergem acerca do bom ou do justo desempenho público de um determinado papel social<sup>152</sup>. Se bem que sempre possa existir uma conceção mais ou menos partilhada sobre as qualidades atribuídas a um dado papel, estas permanecem invariavelmente contextualizadas e, por conseguinte, passíveis de contestação. Se esta primeira reserva

---

<sup>151</sup> Berger (2004) aponta duas perspetivas prometedoras de análise sociológica: a perspetiva dos papéis sociais e a perspetiva da sociologia do conhecimento.

<sup>152</sup> Tanto a perspetiva funcionalista como a perspetiva interacionista reconhecem e salientam a existência de conflitos de papéis. Não obstante, enquanto na primeira esta conflitualidade pretende ser superada pela integração funcional dos valores e normas socioculturais no sistema (perspetiva socializadora), na segunda, a conflitualidade é imanente aos diferentes sentidos atribuídos às formas de categorização dos papéis.

não contradiz necessariamente os pressupostos da teoria dos papéis sociais, uma vez que ela preconiza as identidades como dependentes do meio social<sup>153</sup>, ela não deixa de levantar enormes problemas quanto à sua adequação nas sociedades complexas atuais, caracterizadas por uma maior permissividade na liberdade de atuação individual. Reconhecemos assim como a problemática da eficácia da socialização acompanha a desvalorização heurística do poder explicativo dos papéis sociais na conduta dos atores.

Em segundo lugar, e tomando como exemplo o problema social da indisciplina e do desafio à autoridade do professor por certos alunos, surgem em evidência as diferentes relações que os diversos atores em presença estabelecem com as normas. As relações entre as pessoas podem ser particularmente tensas - "como se o aluno e professor fossem limites", na notável descrição de Fernando -, devido às diferentes interpretações que cada uma delas faz do exercício da sua autonomia individual. O aluno estudioso autónomo e cumpridor de *todas* as regras da sala de aula é uma entidade praticamente abstrata, uma vez que poucos correspondem a este ideal. O docente tem defronte de si a humana e complexa tarefa de lidar, não só com o "aluno médio", mas simultaneamente com pessoas concretas e singulares que demandam o reconhecimento da sua individualidade enquanto agentes. Simultaneamente, os docentes parecem encontrar sérios obstáculos em corresponder a um determinado padrão de conduta do que se espera do papel de professor<sup>154</sup>, a começar logo no adequado desempenho do papel de alguém investido de autoridade. De resto, como compreender o fato de sindicatos e poder público envidarem esforços comuns para o reforço de autoridade dos professores?<sup>155</sup>

Na realidade, os alunos que entrevistámos parecem não demonstrar curiosidade para com o correto desempenho dos diferentes papéis sociais. Em seu lugar, eles

<sup>153</sup> "(...) as identidades só podem ser mantidas em contextos cujo reconhecimento demonstrem as qualidades esperadas nessas mesmas identidades" (Berger, 2004: 114).

<sup>154</sup> Tal como Resende (2003) demonstra na sua tese, os docentes têm uma pluralidade de fundamentos para classificar tanto o bom aluno como o bom professor. O mesmo acontece ainda hoje (ver Resende, 2010).

<sup>155</sup> A Lei nº 51/2012, que aprova o «Estatuto do aluno e ética escolar», consagra o Artigo 42º à autoridade do professor. A autoridade dos professores é reforçada, constituindo crime público a agressão a um docente. No ponto 4 do mesmo artigo pode ler-se «Os professores gozam de especial proteção da lei penal relativamente aos crimes cometidos contra a sua pessoa ou o seu património, no exercício das suas funções ou por causa delas, sendo a pena aplicável ao crime respetivo agravada em um terço nos seus limites mínimo e máximo». Também no Artigo 43º, alínea f), se exorta os encarregados de educação a «Reconhecer e respeitar a autoridade dos professores no exercício da sua profissão e incutir nos seus filhos ou educandos o dever de respeito para com os professores, o pessoal não docente e os colegas da escola, contribuindo para a preservação da disciplina e harmonia da comunidade educativa». (*Diário da República*, 1.ª série — N.º 172 — 5 de setembro de 2012).

manifestam uma grande vontade de saber lidar com situações concretas, de as conhecer. Como nos revela Patrice, existe o desejo de aceder a referenciais práticos e úteis de conduta para resolver possíveis problemas que emergem de situações concretas, não só relativos ao próprio como também dos outros<sup>156</sup>.

Por este prisma, o bom aluno não é aquele que corresponde a um determinado padrão, mas, aquele que gere envolvimento e reportórios de ação de maneira a poder resolver eficazmente os problemas que as diferentes ocasiões lhe vão colocando. O bom aluno não é, portanto, o indivíduo que se ensina facilmente, tal como o bom docente tem de lidar “com a turma ou com o próprio aluno em si, para mim, na minha opinião eu acho isso” (Patrice). Por conseguinte, o docente terá de avaliar bem a situação da turma: “Eu acho que ele não deve de excluir ninguém, mas com a turma em geral; mas se tiver um aluno que merece mais a atenção eu acho que pode dar mais atenção a esse aluno se os outros não precisam assim tanto” (Patrice.).

Por outras palavras, o que este aluno pede de um professor não é tanto que ele cumpra o papel de professor, mas que observe uma justa distância para com os seus alunos, isto é, que contemple um justo olhar sobre o que o rodeia, ajustado ao conhecimento da situação concreta. Ora, como Patrice nos diz, este olhar justo não tem de ser um olhar imparcial, pois a justeza da situação não solicita que o professor trate todos os alunos de um modo igual, mas que, sem “excluir ninguém”, preste maior atenção aos alunos menos autonomizados.

É precisamente a justeza do olhar que nos mostra a objetividade da situação, a qual, na perspetiva do agente, representa uma probabilidade subjetiva de sucesso que deverá ser testada e verificada passo a passo, experimentando soluções (Berger & Kellner, 1985). Engajar-se numa situação representa assim ganhar um ponto de vista ajustado às circunstâncias de como essa mesma situação se oferece aos agentes. Não se trata aqui de atingir um ponto de vista impessoal, resultado do acesso a um ponto de vista universal acima dos olhares engajados em contenda, neutral, portanto, mas de um ponto de vista pessoal que apreende a lógica contextual da situação, não sendo esta, de

---

<sup>156</sup> “[O bom professor] Sabe lidar com situações. Um aluno, por exemplo, chega à sala, se estiver mal disposto, sabe conversar, sabe lidar com a situação do aluno, sabe cativar o aluno para estar lá dentro da sala de aula e tira às dúvidas que ele tem, de resto não estou assim...” (Patrice). Ainda segundo a mesma fonte: “[No estágio profissional, a preocupação de saber lidar] Com os clientes e mesmo com funcionários, com colegas, faz falta, mas acho que não tem, não tem a ver com o nosso curso, acho eu; a gente vai para a FNAC, vai ficar lá tipo a atender clientes, ou, por exemplo, ficar lá num sítio de computadores ou de livros, podem ir lá alguns, alguma pessoa tirar dúvidas”.

resto, imutável. Este ponto de vista não é, reforçamos, traduzido por um olhar aritmético, mas um olhar entrecido por matizes percetuais e emotivas, de princípios e de hábitos, que resultam de uma longa aprendizagem.

A vertente pragmática desta perspetiva acentua o carácter contextual do quotidiano em detrimento do carácter idealizado, teórico ou abstrato, dos julgamentos que se produzem sobre os encadeamentos de ações que definem uma situação. Porque a situação constitui-se aos olhos dos atores como não completamente determinada, acometida de imprevistos e dependente da qualidade das interações. É assim que Adriana se questiona com o comportamento dos seus colegas em sala de aula, muito diferente conforme as disciplinas (e os professores): " Porque é que as pessoas mudam de atitudes quando estão na presença de outras? Aquilo que o professor mostra reflete-se nos alunos. O ser humano é inconstante. Depende muito do ambiente que o rodeia".

Saber lidar com as situações pressupõe uma familiarização com as regras da conduta normalizadas, à maneira de receitas típicas, com o intuito de que essa conduta seja bem-sucedida e que o agente experimente a satisfação desse mesmo efeito. Contudo, esta satisfação não se produz com o agente a funcionar como um autómato, programado para agir segundo códigos impessoais e estabilizados de conduta, mas faz apelo simultaneamente a um trabalho criativo do agente, consubstanciados no que Dumez (2010b: 48), citando Iris Murdoch, designa pelos “pequenos esforços escrutinadores da imaginação”. Ela também não envolve necessariamente uma *démarche* terapêutica, à maneira do trabalho no regime de subjetivação. Pelo contrário, no regime de individuação o indivíduo gere as distâncias justas em relação a si próprio e em relação aos outros e aos objetos, recorrendo, sobretudo, a técnicas úteis de controlo e de coordenação das interações. De entre estas técnicas, uma das mais importantes refere-se ao controlo de si próprio por via da atenção ou focagem na situação<sup>157</sup>.

Centrarmo-nos nos modos de conhecimento das situações por parte dos agentes implica concentrarmo-nos nos formatos das interações. É no engajamento nas situações e no modo como o indivíduo experiencia e se procura ajustar na sua coordenação com o

---

<sup>157</sup> Recorrendo novamente a Hervé Dumez, citando mais uma vez Iris Murdoch (Dumez, 2010b: 48.): “A dificuldade é de manter a atenção fixada na situação real e de a impedir de refluir sub-repticiamente para o eu [*moi*], à procura das consolações de autocomiseração, do ressentimento, do fantasma e do desespero. A recusa de acordar toda a sua atenção pode mesmo segregar, com a tentação de jogar com a moeda ao ar, um sentimento fictício de liberdade. A virtude é com certeza uma questão de bons hábitos e de ação feita pelo dever. Mas estes hábitos e esta ação têm como condição de fundo, nos seres humanos, um justo modo de visão e uma certa qualidade de consciência. Conseguir ver o mundo tal como ele é, constitui-se uma verdadeira *tarefa*”.

ambiente, com os outros e consigo próprio, que o mesmo é confrontado com a regulação e a direção do seu comportamento. A aprendizagem é contínua, faz-se nos contextos e requer simultaneamente esforços cognitivos e político-morais de convivência com os outros. É passando pelas experiências em situação que os agentes se objetivam, se individualizam, ou seja, que acumulam tendências e disposições sob a forma de hábitos mentais e corporais que nos mostram a sua relação com o mundo. Ser bem-sucedido nas mais variadas situações pressupõe um trabalho passado da ordem da acumulação e da passagem, a partir do qual a transformação de si como indivíduo resulta tendencialmente no seio do próprio processo<sup>158</sup>. Pressupõe também um trabalho futuro, de planificação projetiva, de modo a antecipar consequências e implicações de possíveis ações, para o qual contribuem decisivamente a organização metódica e a capacidade imaginativa<sup>159</sup>.

*Na raiz da individuação: aproximar, rebocar, equiparar*<sup>160</sup>

O alargamento das perspetivas, o qual não coincide necessariamente com a autonomização (variável discreta quando nos reportamos aos dispositivos de abertura,

---

<sup>158</sup> A resposta que o presidente da associação de estudantes da escola B nos dá sobre as fontes do seu inegável sucesso enquanto aluno e pessoa respeitada por professores e colegas é, a todos os títulos, sugestiva, no que concerne a uma explicação pragmatista do seu processo de individuação: "Não sei, se calhar, é um pouco complicado, mas eu diria que isso tem muito a ver com experiência de vida e provavelmente coisas muito lá para trás, outras mais recentes e que, às vezes, na altura não se faz qualquer tipo de ligação, mas que vão ficando e vão deixando marcas e vão construindo a nossa personalidade" (Manuel).

<sup>159</sup> Gilbert Simondon (2007), o "filósofo da individuação", concebe o indivíduo como uma realidade relativa. O indivíduo é processo, emergindo dos "processos muito mais refinados de interação entre as partes por intermédio do todo onde intervém as trocas seletivas" (Simondon, 2007: 46). A individuação corresponde ao conjunto das interações indivíduo-ambiente. Tanto o meio como o indivíduo se individualizam. Contudo, Simondon (2008), realça igualmente a importância que o objeto, mediatizado pela imagem, pode adquirir como referência para a inovação das condutas (Chabot, 2003: 98). "A imagem serve aqui de instrumento de adaptação ao objeto: ela supõe que existe um objeto e não somente uma situação. Após a experiência, a imagem propriamente psíquica é o símbolo afetivo-emotivo do sujeito. Este complexo memorial é uma referência para a organização da representação do meio, com as suas valências, no sujeito" (Simondon, 2008: 22). A invenção procede da imaginação, que consiste na ação inteligente de resolução de problemas: "Quanto mais a imagem mental da situação e objetos é rica e precisa, mais as probabilidades de descoberta de uma organização adequada são elevadas; a invenção simples é aquela que influencia os modos operatórios, porque existe uma homogeneidade entre esses modos envolvendo padrões motores e a representação do problema" (*Ibidem*: 151).

<sup>160</sup> A passagem do regime de subjetivação (*philia*) ao regime da individuação aqui defendida faz-se, decerto, numa continuidade temporal. Porém, esta passagem requer a adoção de novos hábitos e de uma nova relação com o mundo. Esta nova relação, servindo-nos do exemplo dado por Simondon para a emergência de uma nova classe de imagens, constitui-se como um tronco de uma árvore. Ora, "as imagens não se adicionam para formar este tronco. Elas aí se inserem segundo a direção iniciada pela polaridade da singularidade inicial" (Chabot, 2003). Esta analogia, a qual é concordante com a nossa conceção de trajetória de envolvimento, pode ser levada ainda mais longe, se considerarmos as condições de possibilidade da emergência de um novo regime de envolvimento como a raiz de um tronco de árvore.

confiança, responsabilização e engrandecimento, que operam nos diferentes regimes de envolvimento) pressupõe um ambiente preparado para o fomentar. Este meio, como observámos no capítulo anterior, começa por ser o meio de relação constitutivo da *philia*. Ela é a realidade pré-individual onde se vai plasmar a diferenciação do indivíduo relativamente ao estado indiferenciado em que ele se encontra ainda nos diversos contextos. O «princípio de individuação» (Simondon, 2008) dá conta da operação que tem como efeito destacar o indivíduo do meio, dando-lhe consistência.

Ainda que a grandeza do conhecimento seja primordial para fazer elevar e discriminar as perspectivas, o alargamento do regime de familiaridade ao regime da individuação não comporta apenas uma dimensão epistémica (Génard, 2011), mas também afetiva e emotiva. A individuação como modo de relação assenta na confiança: "A questão da confiança não é apenas uma questão moral (...) Mas ela é uma preocupação de uma sociabilidade, o cuidado das tecelagens possíveis das ligações humanas" (Cornu, 2006: 174). Para o indivíduo se individuar ele tem de realizar um trabalho ou, em simultâneo, de ser "puxado".

A confiança é uma atitude, uma relação com o mundo (*Ibidem*: 178); "ela é um «fazer com o desconhecido», que age não para o reduzir, mas para o fazer entrar em jogo" (*Ibidem*: 177). Conforme nos testemunha uma aluna, a afetividade é uma condição de cooperação, uma via para o respeito e o conhecimento: "(...) para nós bastanos que o professor, pronto, que se dê aos alunos. Que nós, lá está, tentamos que ele se sintam bem connosco e nós também nos conseguimos sentir bem" (Carolina).

As marcas da *philia* estão bem presentes<sup>161</sup>: o professor que se dá aos alunos, que se sente bem com eles e com quem eles se dão bem, numa relação de mutualidade e na importância de um sorriso. E contudo, como refere Cornu (2006), a confiança

---

<sup>161</sup> "Que eles conseguem transmitir essa aura, há professores que têm assim um dom, conseguem transmitir a aura e eu acho que esse respeito é melhor, porque nós queremos respeitar. Se a professora ou professor dizem, vá agora calar-se que eu quero dizer isto, vá vamos continuar a matéria. Eu acho que se houver um respeito genuíno, um respeito baseado assim numa relação cúmplice, eu acho que não é preciso berros, não é preciso faltas, eu acho que... É assim, eu acho que é importante dos dois lados, porque eu também posso dizer e também tive colegas que sabem que é assim, nós temos professores que não gostamos porque, pronto, porque não dão um sorriso, não dão uma palavra, não gostamos, mas são competentíssimos, isso nós não podemos negar e isso não deixamos negar, pronto e... Não há empatia não, há professores muito competentes e que também se sabem fazer respeitar, lá está o respeito também é inculcado um bocado pelo medo pronto, mas que são completamente competentes e conseguem ensinar a matéria de uma maneira espetacular, mas só que não há, não há um sorriso, não há um, não há uma cumplicidade para falar: "então, professor está bom? Professora, professora está bom? Boas férias! Não se consegue ter esse tipo de conversas: é entra-se na aula e é tudo, tem tudo a ver com a aula, pronto, e...". (Carolina)

sensível é apenas um catalisador para se obter a confiança racional. Neste sentido, "há lugar para pensar esta confiança sobre o duplo aspeto, não contraditório, de uma segurança e de um risco, de um solo e de um laço, de uma estabilidade e de uma rotura, como uma estrutura autorizando o acontecimento do sujeito" (*Ibidem*: 185). De fato, sem a garantia de estabilidade da clareza das regras, a individuação dissolve-se facilmente na *philia*, numa proximidade diluída de respeito<sup>162</sup>.

Estando a situação definida à partida, a relação de cumplicidade é não somente uma relação de mutualidade, mas também uma relação de reciprocidade, estabilizada e objetiva. E é nesta perspetiva que "a gramática da confiança implica uma perspetiva de justiça" (Quéré, 2006: 138). Como afirma Quéré (*Ibidem*: 121), existe uma diferença gramatical entre a garantia da credibilidade (*trust*) e a garantia da confiança (*confidence*). As duas comportam um "envolvimento na ação que não comporta decisão", mas procedem de diferentes regimes de envolvimento. A credibilidade (*trust*) repousa na crença personalizada - subjetivação -, ao passo que a confiança (*confidence*) pertence à categoria semântica do verbo fiar (*reliance*), o qual especifica um outro modo de conduta - o modo fiduciário de conduta. Este relaciona-se com a competência funcional de regularização de uma conduta performativa ajustada a uma situação.

Carolina dá-nos um exemplo de uma aula que entrou neste modo fiduciário, onde desempenho e cumplicidade se entrelaçam solidários. Ela mostra-nos as condições de possibilidade de emergência da individuação. Condições estas suscetíveis de descrever o envolvimento cooperativo professor-aluno expresso pelo verbo rebocar<sup>163</sup>. O professor "puxa", faz deslocar os alunos numa determinada direção, guiando-os, ao mesmo tempo que nesta mesma deslocação os mesmos vão normalizando o seu comportamento e autonomizando-se.

---

<sup>162</sup> Retornando ao depoimento de Carolina: "E não só, em primeiro lugar, porque a professora desde o início do ano que fez muito claro que não era permitido tocar em telemóveis, que se suspeitasse de alguma coisa era para porem todos os telemóveis em cima da mesa e que não saíam de lá e nas primeiras aulas foi assim, quando a professora ainda não confiava, ainda não nos conhecia. Depois temos uma relação excelente com a professora e não sentimos necessidade de nos distrair porque a professora envolve-nos na matéria, ela consegue mesmo levar-nos atrás e é espetacular por isso, lá está, é aquele respeito que não é induzido, não é, não tem base no medo, é mesmo na cumplicidade". (Carolina)

<sup>163</sup> Rebocar, segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa*, de 2006, da Porto Editora, comporta duas significações: a ação de deslocar, puxar, guiar; e a ação de cobrir com reboco. Este último termo significa ainda tanto a "camada de argamassa que na construção se aplica sobre o emboço das superfícies de forma a torná-las lisas e regulares como também a substância com que se reveste o interior de um vaso para o tornar impermeável.

A operação de rebocagem, se pretendermos insistir numa analogia metafórica com o domínio da navegação, e mais concretamente com as modalidades de pesca, consiste em conduzir os estudantes do seu meio restrito - pesca local -, a experimentar o desconhecido marinho, de modo a mostrar uma visão da costa mais alargada - pesca costeira. Trata-se ainda de uma pesca à vista da costa, não de uma pesca de largo no mar alto. Naturalmente que o alargamento da perspetiva vai de par com o manuseio de ferramentas de intervenção no real mais poderosas e de maior alcance. Tal implica um acréscimo de poder, bem como um âmbito maior de prospeção. Rebocar visa, portanto, dirigir o poder dos estudantes<sup>164</sup>, capacitando-os na perceção e na ação transformadora do real. O verbo assinala ainda a operação de transferência gradual de poder: do grande - o professor, o adulto - para o pequeno - estudante. Uma transferência que prevê um apoio e um acompanhamento, e não abrupta e dramática como o gesto decisivo de "soltar amarras".

Saber rebocar alunos exige a gestão (arte) do equilíbrio entre o dar confiança (crédito do grande) e ser digno de confiança (crédito do pequeno) numa relação cooperativa de mutualidade (sem débito)<sup>165</sup>. Cornu (2006) ao enfatizar a questão da "desposseção" contribui para traçar uma importante linha divisória separando individuação e socialização. Se nos dois envoltivos está presente o tema do engrandecimento, a socialização, como relação entre grandes e pequenos, pressupõe uma preocupação, uma desconfiança relativamente à ausência de manutenção da hierarquia de grandeza entre os seres. Os estudantes sabem imediatamente descortinar os pequenos sinais desta diferença<sup>166</sup>.

---

<sup>164</sup> Para Marina & Válgoma (2006: 99), "qualquer pessoa é um sujeito de poderes. Apetrechado com esta bagagem, aproxima-se da cidade, da polis, do Estado, e cede alguns deles enquanto conserva os restantes para os administrar à sua maneira". Segundo estes autores, estes poderes não se delegam, mas enraízam-se na corporeidade do ser: "os direitos já não dependem da lei. São propriedade pessoal".

<sup>165</sup> Como afiança Laurence Cornu (2006: 178-79): "Na atenção educativa, ela consiste em fazer crédito aos «pequenos», *emprestando a orelha* (fazendo *crédito de sentido*) àquilo que eles dizem, e em fazendo crédito às emergências das capacidades de autonomia. Esta presença em retirada, esta caução que vela por algum ajustamento «gerível» dos meios «avançados» é necessária para que o outro faça, e ouse a experiência destas capacidades - sem que haja uma ciência desse momento. Há então uma renúncia do poder - a todo o poder, para aquele que dá a confiança em se retirando. Há o reconhecimento do poder doravante adquirido pelo outro".

<sup>166</sup> Mais uma vez fazendo recurso às palavras da Carolina, podemos observar como a identificação com o sagrado da socialização não é bem acolhido no modelo de interação dos alunos: "Por mais, quer dizer, nós entendemos quando há um dia em que o professor esteja num dia mau e entendemos que ele não esteja com tanta vontade, mas um esforço da parte dos professores para que mostrem entusiasmo, que mostrem que gostam (...) Têm que ser expressivos, sim, porque eu acho que, às vezes, nós olhamos para os professores e parece que eles não gostam de estar ali, parece que realmente é um sacrilégio estar ali. Isso também passa para nós e também faz com que nós pensemos: "ei nunca mais acaba a aula". Porque isso nota-se completamente".

Nesta direção parecem convergir as opiniões de Manuel, presidente da Associação de Estudantes da Escola C. No seu vocabulário altamente politizado, de onde sobressaem os termos e os conceitos políticos não coercivos - dinâmica e envolvimento ligada à autogestão, passividade, processo, inconformismo, habituar, inovação, autonomia, liberdade, projeto, descoberta, emancipação, aderir, coletivo, autonomia, delegação, estrutura (reconhecimento das grandezas ligadas às pessoas) - Manuel desenvolve o seu raciocínio político, com marcas evidentes de individuação, nos seguintes passos lógicos: identificação de um sintoma, de um problema - o não envolvimento dos estudantes - e diagnóstico inferencial centrado nos atores sociais e na ausência de razões que os atores têm para registar uma conduta numa determinada direção entendida como desejável - o envolvimento -, o que constitui o problema; montagem de um plano que procure alterar as condições percebidas pelos atores sociais de modo a que estes encontrem razões (estímulos) para adotar condutas na direção considerada desejável; a forma torna-se mais importante do que o conteúdo propriamente dito; existe a centralidade do papel ativo e de mobilização - envolvimento.

Para Manuel, o professor deve ser um mobilizador, "na medida em que tem que tentar fazer com que os alunos descubram as suas potencialidades e as suas capacidades e a forma como as podem aplicar e devem aplicar", mas "não um líder necessariamente na condução para um objetivo muito determinado, para além do que seja aprender". A preconização de um envolvimento não dirigista, focado na emancipação dos atores e do coletivo, visa "possibilitar que nós cheguemos às nossas próprias conclusões, acho que é uma forma de valorizarmos mais aquilo que estamos a aprender, em vez de chegar e dizer A igual a B tentar fazer-nos perceber por nós próprios que A é igual a B".

Neste sentido, é bem vinda uma aproximação entre professor e aluno que os possa, na medida do possível, equipará-los, fomentando situações de debate e de partilha: "uma aproximação vai contar uma história que torna e equipara um pouco a sua situação, desmistifica um pouco a posição que o professor tem, portanto aí pode haver uma aproximação que potencia depois o restante" (Manuel). É por isso que "uma certa adaptabilidade faz falta em contraponto com uma rigidez muito grande". O enfoque pragmatista de Manuel, com acento na dinâmica e na funcionalidade, aponta ainda para "o tipo de situações que consegue criar com a turma (...) Sim, também de interação, colocar a turma em diferentes situações perante o professor ou perante uma dada matéria, em que possibilitem mais dinâmica".

Esta forma pragmática de abordar o ensino-aprendizagem tem inclusivamente o mérito de nos mostrar como a interação com os outros é apenas uma dimensão do envolvimento numa dada situação: o estudante deve ainda interagir com a matéria, com os objetos e com o meio.

Aproximar e rebocar para equiparar trazem consigo um modelo de relação baseado na individuação e não na socialização. O processo de individuação torna-se indispensável para descerrar o círculo da *philia* e da subjetivação. Este processo tem em conta o modo como os professores são qualificados pelos alunos como boas pessoas ou não, ou seja, como pessoas confiáveis (amigo) e fiáveis. Esta qualificação influi nos envolvimento e nas reações dos alunos não só relativamente ao professor, mas também à disciplina.

*A garantia da justa convivência: separar os colegas dos amigos*

Depois de termos abordado o processo de individuação numa situação de envolvimento com a presença de seres de diferente grandeza, importa debruçarmo-nos agora sobre o processo de individuação entre seres da mesma grandeza: os alunos nas suas relações entre si. Para tal recorreremos aos contributos de uma sociologia do conhecimento enriquecida pelos métodos pragmatistas, interacionistas e fenomenológicos.

Conhecer, numa perspetiva pragmática, não releva apenas do cognitivo. Como refere Putnam (2010: 39), em Dewey, "percecionar não é conhecer", pelo que o "conhecimento é sempre mediato, não imediato", pressupondo um engajamento do ator na situação. Assim, e pese embora o modelo do inquérito científico funcionar como o paradigma deweyano de emancipação individual e coletiva, o conhecimento direto das situações não deixa de constituir um conhecimento de primeira ordem. Pois, o carácter pragmático da ação não se encontra presente na consciência, mas nos hábitos (Jung, 2010: 147)<sup>167</sup>. Além do mais, e de acordo com a perspetiva da sociologia do

---

<sup>167</sup> “Contudo, os seres humanos não são atores racionais desde o início das suas vidas. Eles têm de aprender durante muitos anos como agir em ordem a incrementar a utilidade ou fazer julgamentos morais; e eles apenas os podem fazer, porque antes de formar pensamentos mais complexos eles estão engajados em complexos padrões de comportamento social concreto. Enfatizando a importância da *situação*, corporalidade, e socialidade contra as três suposições tácitas das teorias de ação normativas e da escolha racional, os pragmatistas e, em especial, John Dewey, oferecem uma alternativa a este quadro restrito. Ele aponta para a importância dos hábitos e da criatividade engajada como universais antropológicos da ação humana” (Jung, 2010: 147).

conhecimento, o receituário das condutas apropriadas às situações contém um caráter anônimo e típico que permitem a normalidade das condutas e, deste modo, experimentar o sucesso da ação bem-sucedida. Como tal, as atitudes não se “alojam no interior deste estrato de pertinência do ator que se assemelha ao saber explícito *sobre* alguma coisa, mas na região do simples conhecimento *direto*, que repousa na simples confiança” (Schütz, 2010: 33). Por este prisma, a objetividade do ponto de vista, a qual implica uma ampliação das perspectivas, alcança-se nas experiências das interações, constituindo-se, para o efeito, como um fato humano civilizador (Elias, 1990).

Para ilustrar esta aproximação pela sociologia do conhecimento talvez seja mais cómodo recorrermos primeiro à figura do estrangeiro, brilhantemente desencravada por Simmel (1999) e posteriormente resgatada por Alfred Schütz (2010). Para isso apoiemo-nos no caso de Roberta, uma estudante da Escola A, nascida no Brasil. Roberta relata-nos a sua experiência inicial na escola, mostrando-nos a atitude típica de alguém que ainda não conhece ninguém:

“Sim, a Inês do décimo ano que eu conheci, que é essa turma agora faz três anos eu vim; eu cheguei já no segundo dia que todo o mundo se conhecia, assim, é o normal, quando eu chego num lugar assim que eu não conheço ninguém eu costumo ficar quietinha no meu canto. Aí eu `tava, os alunos chegando, chegou a Inês, chegou todo o mundo. Ah! Foi tudo e se entrosou rápido, numa semana já estava conversando (...) E a gente não pode exigir, a gente não pode exigir retribuição, a gente tem que ficar e ficam brincando, assim para puxar conversa. Às vezes estão a fazer essa brincadeira, mas para mim, por exemplo, eu não fico ofendida, porque eu conheço eles, eu sei que eles não estão falando sério, mas outra pessoa provavelmente ficaria ofendida. E falam: “ah é a favela, começam a falar coisas assim do Brasil”. (Roberta, 18 anos, 12º ano, curso Profissional, EE)

O excerto que aqui transcrevemos exprime bem a ideia de Goffman segundo a qual "a regra de comportamento que parece ser comum a todas as situações e exclusiva a elas é a regra que obriga os participantes a “se encaixarem”" (Goffman, 2010: 21). A noção de encaixe, ainda segundo Goffman, mostra-nos que "o que é apropriado em uma situação certamente pode não o ser em outra" (*Ibidem*: 22). Roberta reconhece a sua condição inicial de “outsider” e procura interagir com os seus novos colegas de turma numa escola e num país que ainda lhe são estranhos. A interação é facilitada pela sua colega Inês, mas a regra de interação mobilizada pelos seus outros colegas é a da aproximação via brincadeira e do “gozar” com as suas origens nacionais. A posição de Roberta é de exterioridade relativamente ao grupo e, por isso, ela sabe que, num

primeiro momento, não pode esperar reciprocidade na interação. Assim, ela tenta “encaixar-se” no ambiente de grupo, procurando conhecer, isto é, interagir com os restantes colegas e, deste modo, mobilizar a atitude mais adequada à situação. Roberta sabe que muito dificilmente poderá ser considerada como um membro natural do grupo, mas não deixa de procurar estabelecer uma relação amigável com os colegas. A relação amigável possibilita a normalização da interação. Isto mesmo nos diz José, um aluno da Escola C, acerca da sua primeira experiência nesta escola:

“E houve até ali um período um bocado difícil de... de eu me... agora `tá-me a faltar a expressão.... Integrar na turma. Houve ali um período que foi complicado. Hmmm... Eu também, se calhar, por ignorância minha vinha à espera de uma coisa completamente oposta, não é? `Tava no 9º ano, vou para uma turma de Humanidades, ou seja, o que é que eu vou encontrar numa turma de Humanidades? Pessoas com interesses semelhantes aos meus, não é? E, de fato, foi exatamente o oposto. Parece-me que as turmas de Humanidades têm, de fato, os alunos mais fracos, mais desinteressados e isso inicialmente pode ter sido uma barreira para que houvesse uma aproximação entre mim e a turma. Entretanto aprendi a ignorar isso, não é? E, de fato, isso faz parte da inteligência de uma pessoa, da inteligência emocional. De fato, há que ter consciência de que com certas pessoas eu posso falar disto, e com outras posso falar daquilo e há que saber lidar... Quer dizer, não vou agora discutir surrealismo na pintura com um amigo meu que disse nada percebe, não é? Ter consciência e falar sobre certos assuntos, e sobre certos temas com, se calhar, a pessoa, consoante a formação que ela tem, cultural ou cívica, ou seja o que for. ”. (José)

José dá-nos conta de que conhecer a realidade envolvente, através de um trabalho de experiência pessoal, implica saber gerir as relações com os outros, ou seja, saber gerir as suas expectativas dos outros a partir da diferenciação das situações. Produzir estas distinções no meio escolar é fundamental para o trabalho de individuação dos alunos.

"De fato, aprendi a fazer essa aproximação e neste momento (...) Através da experiência pessoal. De fato, como são pessoas com as quais não partilho os mesmos interesses, de fato, à partida, dificilmente me tornarei um bom amigo delas, não é? Dessas pessoas. Mas posso aprender a ter uma relação perfeitamente amigável, não é? No sentido de ser cordial, ou mais do que cordial, até. Neste momento dou-me bem com todos os elementos da turma, acho eu. Há talvez duas ou três pessoas que eu não gosto tanto, mas quer dizer, mas não há... Hmmm... Não há momentos de mau estar, digamos assim. Quer dizer, sou cordial”. (José)

Por um lado, o jovem destaca-se do ambiente fusional da subjetivação pelos pares, individualizando-se do mesmo e subtraindo-se ao conformismo socializador da ação. Por outro lado, o jovem especifica-se em contextos menos alargados e que respondem a interesses partilhados. No contexto da turma ou no contexto geral da

sociedade de pares, o jovem qualifica os seus semelhantes de colegas, procurando com eles estabelecer uma relação de cordialidade. Nos contextos mais específicos qualifica os seus outros iguais como amigos ou como pessoas individuais que partilham de interesses comuns. A individualização é assim acompanhada pela individualização dos meios de interação, cada um dos quais solicitando uma diferente qualificação do outro e também uma diferente modalidade de interação, desde a cordialidade, ao companheirismo ou até a amizade. Neste processo, o indivíduo garante não só a sua unidade enquanto si próprio, mas também garante a unidade da ação, consoante as situações pelas quais se vai deslocando.

## 2. O trabalho na individuação e a montagem da objetividade

*Projetar um estilo e mostrar do que se é capaz*

O trabalho na individuação exerce-se nos contextos das práticas, os quais são "enunciadores implícitos que *pressupõem* e *implicam* tanto o ato técnico, a criação da obra ou a montagem da objetividade" (Latour, 2012: 372). Apoiando-se nos dispositivos das práticas, o indivíduo equipa-se de ferramentas cognitivas e emotivas que lhe permitem coordenar-se em coletivos e, simultaneamente, tornar-se indivíduo destacando-se qualitativamente de uma massa. O indivíduo procura projetar-se, isto é, tornar coerente as ações com o pensamento, uma vez que estejam reunidas as condições de possibilidade e de capacidade para o efeito. O indivíduo é induzido na inovação:

"Eu acho que é tentarmos pensar sempre por nós, não pensar pela cabeça dos outros. Não sermos conformistas, pronto, uma pessoa pensa: "ah então também vou pensar como ela". Se uma pessoa pensa quer fazer aquilo, se eu acho que aquilo não é o correto vou fazer o meu caminho, não vou fazer o dela porque já está facilitado". (Carlos)

Esta solicitude que se fiabiliza na subjetivação das práticas<sup>168</sup>, contudo, esbarra numa outra modalidade de reconhecimento, a qual requer recursos consideráveis de

---

<sup>168</sup> A distinção entre uma modalidade de reconhecimento ancorada nas práticas e o reconhecimento dos outros é exposta da seguinte forma por Breviglieri (2012): "A *segurança íntima de poder* não repousa, ao contrário da confiança, nas provas objetivas de atestação, mas num *sentir interior* vital que fortalece o curso normal das faculdades do corpo e que, portanto, se transmite nas realizações soltas e fáceis que se alcançam. Ela enraíza, ao invés de tomar consciência sobre o poder, a simplicidade pré-reflexiva do eu

autoconfiança, o mesmo é dizer, da percepção de ser digno de confiança pelos outros. Como nos confidencia Sandra (Escola C, 15 anos, 10º ano, curso de Humanidades, TI):

"Supostamente tem a ver com a sociedade, como é que... porque a sociedade, por exemplo, na adolescência, como é que eu hei-de dizer... há sempre aqueles pensamentos do que está certo e do que está errado, e se nós fugirmos muito aquilo que está certo ou está errado, há sempre muita gente que vai julgar essa pessoa, e por isso lá está, a opinião dos outros conta muito, vai sempre condicionar as nossas ações (...) Mas, de qualquer forma, mesmo quando nós sabemos que não é aquilo que os adultos esperam e podemos pensar de uma forma diferente, ficamos com receio de não ter esse apoio dos adultos".

O fundo moral das ações, que depende das situações e da experiência de vida<sup>169</sup> requer uma familiaridade com as regras de conduta (expectativas recíprocas), de modo a estar-se habilitado a efetuar *naturalmente* ações bem-sucedidas. Neste processo, os estudantes têm receio de serem julgados pelos adultos e pelos seus pares. Eles tentam corresponder às expectativas de normalidade, por um lado, mostrando que são capazes de agir corretamente, por outro lado, afirmando de modo voluntarista o seu próprio estilo e a sua maneira de ser nestas mesmas ações: "Não, eu não tenho medo de ser diferente, acho que até ser diferente é bom (...) Se somos todos iguais aborrece, é sempre a mesma coisa, acho que é preciso alguém para mostrar como é que a pessoa é e não ter medos e, pronto, exhibir-se perante o mundo" (Sandra).

A conjugação destes dois desejos - de normalização e de singularidade da conduta - fornece-nos os termos de uma equação que nem sempre se apresenta fácil de resolver. Podemos descrever o cálculo patente nesta fórmula a partir da ideia de encaixe. Esta ideia pressupõe a existência de gramáticas estabilizadas concorrentes, ou seja, a possibilidade de alternativas e de uma liberdade de escolha. Se pensarmos em termos de envolvimento político, os partidos políticos ou as ideologias fornecem um leque de escolha aos indivíduos:

"Até porque eu tive muita dificuldade em escolher, porque não há nenhum partido, neste momento, com o qual eu concorde em todos os aspetos ou até numa grande maioria dos aspetos. Simplesmente, fui para o partido que se adequava mais àquilo que eu defendo, digamos assim.

---

[*moi*] que se move num espaço prático habitual *integrado por familiaridade no esquema corporal*. Para entender melhor este ambiente familiar, nós a associamos ao termo apoiado de *habitado*. É em particular a densidade concreta do espaço afetivo e material do habitado que confere esta segurança íntima de poder" (Breviglieri, 2012: 40).

<sup>169</sup> "(...) à medida que vamos crescendo, vamos aprendendo o que está certo e o que está errado". (Artur)

Mas, se fosse, se eu tivesse esse poder, quer dizer, teria de fundar outro partido, não é? De fato, é muito difícil encaixarmo-nos hoje...". (José)

“Pois, lá está, isso engana um pouco, os rostos. Eu vejo mais pela ideia, claro, como já disse não tenho assim um partido que me conseguisse encaixar, mas as ideias, tenho várias ideias que gosto e dos que não gosto e vejo por aí e, quando tenho que votar...”. (Paulo)

“Por isso é que sou completamente apartidário, porque não concordo com tudo em lado nenhum”. (Marco)

Mas nem sempre o encaixe se revela problemático devido à dificuldade na partilha de ideais. O encaixe pode-se revestir de uma natureza mais delicada atendendo aos interesses e objetivos que se perfilham. Para Ricardo, ao contrário de José, para quem o envolvimento político-partidário nos mostra o trilho da gramática da socialização - “ao filiar-me nesse partido, ‘tiver a contribuir para enaltecer ou fortalecer esse ideal, acho que ‘tou a fazer uma boa ação e acho que ‘tou a cumprir, de certa forma, esse tal dever cívico ou político” -, o envolvimento está subordinado ao seu projeto de vida individual. Assim, no entender de Ricardo, a possibilidade da filiação partidária não resulta de uma adesão, mas apresenta-se como uma ferramenta para atingir os seus objetivos: “É como se fosse um Cavalo de Troia para o mundo do trabalho, por isso... É mais um Cavalo de Troia”. O ironismo de Ricardo mostra-se à evidência: “Eu se for para a política é para o partido que me pagar melhor, por isso... Tenho os meus ideais políticos, mas eu sigo na política aquele que me paga melhor, por isso, se tiver que ir para o PSD, vou”.

A visão realista de Ricardo é por ele explicada da seguinte maneira: “Não tenho o sonho americano, tenho um sonho mais...prontos, tem-se primeiro de viver de outra forma. É uma forma que eu encontrei, não é a mais justa nem mais simpática, mas estou a conseguir ter sucesso”. Ricardo concretiza: “É a única forma de conseguir subir na vida, pelo menos para a minha pessoa, não tenho famílias ricas nem muitos conhecimentos. Tenho de me safar”. O esquema projetivo de que Ricardo se serve habitualmente para perceber e agir nas situações é modelado segundo o dispositivo do cálculo utilitário. Ricardo é um *analogon* do “homem de peito aberto”, de Adam Smith (2002).<sup>170</sup>

---

<sup>170</sup> “Por isso, é aquela coisa...eu faço um estudo de mercado na minha cabeça. Se eu tiver isso amanhã... isso acaba por ser um bocadinho aquela engenharia social. Como é que se engana uma pessoa? O que é que essa pessoa precisa, que eu possa vender? É basicamente assim que eu funciono em tudo. Ou seja, eu conheço essa pessoa, vejo qual é a necessidade dela e ganho a vida a partir disso (...) Exato, é assim...”

Ricardo mostra que as suas conceções de bem comum e de engrandecimento têm como referência a «*cité* mercantil» (Boltanski & Thévenot, 1991). É a partir dela que se dá a passagem da autonomia à comunidade. O reconhecimento dos grandes e dos pequenos está indexado à sua posição numa ordem de riqueza: “A minha forma de mudar este país seria combater um bocado essa riqueza extrema, se os pobres não podem pagar, prontos, tentar solucionar um bocado a vida, e depois era tirar muita gente que vem aqui para este país explorar”. Pese embora esta conceção de generalização política, Ricardo não se coaduna, por agora, com a estabilidade como única garantia de referência: "eu sou uma pessoa que se cansa muito das coisas... estou-me a sentir limitado e não me permitem evoluir. Eu quero passar para outro nível e não me estão a deixar; e quero passar para outro nível na minha carreira pessoal. Há empresas que me limitam".

A sua conceção de liderança e de sucesso, enquanto Presidente da Associação de Estudantes, prende-se com a performance do grupo que coordena e, mais concretamente, em deixar algo que fique "marcado na escola, algo que fosse visto, simplesmente", Entretanto, sentindo-se limitado na escola espera por uma oportunidade de alcançar o sucesso com um projeto inovador. Para si, a escola representou uma oportunidade: "mudou-me a mim como pessoa e me deu grandes oportunidades. Gosto desta escola. Quer dizer, gostava mais se pudesse fazer moldar a escola à minha maneira".

Ricardo lamenta que a maior parte dos elementos da Associação que coordena não compartilhem o seu envolvimento de individuação. Ao invés, os mesmos estão ainda envolvidos por subjetivação: "Ou somos todos profissionais e trabalhamos para atingir um objetivo, mesmo como Associação de Estudantes, há momentos para brincar, há momentos para trabalhar, é isso que eu lhes digo".

Da mesma forma, Paulo, estabeleceu como contexto privilegiado de formação o cinema: "eu vim para o cinema, porque não queria seguir o *mainstream*, como disse, que seja algo mais meu e, se tiver que fazer a mesma coisa e não fizer aqueles grandes filmes e fizer filmes bons e aqueles que eu sei que são as minhas ideias, se tiver que ser assim lá farei isso". Paulo adianta: "eu vou lutar por mim não para algo para ser muito

---

prontos... é assim, temos perfis e personalidades diferentes, eu sou muito capitalista, sou muito pra frente, no despachar é que está o ganho, não me importo de ultrapassar e pisar coisas para atingir os meus objetivos... Exato, sou mais prático, sou mais simples, sou mais racional, gosto de ver as coisas a funcionar”. (Ricardo)

conhecido ou ... Pois, eu tenho uma visão um bocado mais abrangente, mais ampla e tento ver o aspeto positivo, se não conseguir aqui, faço ali, tenho bastante confiança em mim, apesar de ter os meus receios". Paulo tem receio do seu estilo não se encaixar na indústria do cinema: "Eu acho que o meu método de trabalho pode não ser tão compatível e eu ter de me esforçar muito mais para atingir certos níveis, fora do país, mas o meu medo é mais da não aceitação do meu método de trabalho ou das minhas ideias, no caso específico do cinema. Das ideias não serem aceites"<sup>171</sup>.

Tendo já contactado com uma juventude partidária, Paulo afirma: "é assim, eu gosto de política, mas para fazer parte de um partido, penso que não, porque, não sei, se calhar, sou muito crítico, encontro falhas em tudo e não concordo, talvez tivesse que criar um partido só para as ideias que tenho". E à semelhança de Ricardo, Paulo considera a escola importante, na medida em que a mesma possibilita aos alunos o desenvolvimento de sistemas abstratos de pensamento. Também Paulo estabelece claramente a «linha de contorno de envolvimento»<sup>172</sup> entre o regime de subjetivação e o regime de individuação:

"Sim, profissionalmente vou escolher muito bem com quem é que vou lidar, até me posso dar muito mal com elas fora da Faculdade, mas vou-me dar com as pessoas que me forem mais úteis, digamos assim, para fazer certo e determinado filme ou projeto ou seja o que for. As que forem mais indicadas para o meu estilo e, claro, mas não vou fazer alianças só para conseguir alguma coisa. Por exemplo, aquelas pessoas com que acho que são mais compatíveis comigo (...) Ou seja tentar ser profissional, até porque o objetivo cá é ganhar experiência para depois ir e não vou perder com amizades sem sentido". (Paulo)

Paulo afiança-nos qual é a natureza das relações que lhe convém atendendo ao seu projeto pessoal de realização de si. Sendo o projeto essencial para a autonomização do indivíduo (Caetano, 2007), a garantia de sucesso neste regime de ação reside na valorização das práticas funcionais ligadas ao projeto e nas amizades "úteis". O termo "útil" não deve ser aqui entendido pejorativamente como designando um adjetivo associado à ideia de interesseiro, egoísta ou aproveitador, mas sim como uma qualidade requerida por um regime de envolvimento que valoriza a partilha dos mesmos objetivos

---

<sup>171</sup> Neste caso, Paulo confessa-nos possuir a «segurança íntima de poder» (Breviglieri, 2012), pelo que a fonte da sua insegurança reside nos possíveis obstáculos que o seu método poderá encontrar de encaixe no meio específico do cinema.

<sup>172</sup> Segundo Goffman (2010: 29), "uma linha que traça a ascensão e a queda da absorção geral na atividade principal da ocasião".

na ação funcional. Neste sentido concordamos com Fraisse (1974)<sup>173</sup>, quando este autor estabelece a distinção entre a *philia* vista pelos gregos no século VII a. C. e o significado que a mesma tomou a partir do século VI. A amizade num regime de individuação é suscitada na proximidade de um ideal, de um interesse, de um valor, e é essencialmente ativa.

Na verdade, um dos principais problemas dos estudantes reside na dificuldade em passar da amizade como atividade espontânea para a amizade como atividade útil. Os ganhos de objetividade nesta última são notórios: o bem em si da amizade já não se encontra intimamente solidário das qualidades pessoais das pessoas, mas é transladado para os ideais emergentes de um contexto de práticas materiais transformadoras. Neste último caso importa ser ativo e inovador na prossecução destes ideais.

Assim, e mais especificamente relacionado com o trabalho escolar, não nos pode surpreender o desabafo de Elsa, quando a mesma afirma que se encontra mais "encaixada" na sua turma atual relativamente à sua turma do ano anterior:

"Até porque a minha turma do ano passado era muito pior do que esta, então foi um choque. Foi o maior choque da vida. As notas eram muito mais baixas, esta turma tem mais os meus objetivos, ou seja, mais de metade, quase metade da turma quer entrar em Medicina, também já é outra modalidade de notas, e de trabalho e isso". (Elsa, 17 anos, 12º ano, curso de Ciências e Tecnologias, PTE)

#### *Entre a revolta e a resignação: a demanda de normalização*

Uma das principais queixas dos estudantes prende-se com o favoritismo dos professores com determinados alunos. Estas queixas colocam em relevo a parcialidade, a subjetividade dos professores no tratamento e na avaliação dos alunos<sup>174</sup>. Esta apreciação, resultado da observação por comparação, coloca muitas vezes no centro da

<sup>173</sup> "A noção de amizade útil pode assim receber significações muito diferentes, e pode também evocar a necessidade material e moral que temos dos nossos semelhantes como a necessidade para o homem de se integrar numa sociedade bem gerida, ou na exigência fundada na justiça e realizando uma ordem harmoniosa. Parece que se passou de uma *philia* onde as relações interpessoais tinham sobretudo um valor de segurança recíproca e estavam subordinadas a uma justiça divina, a uma *philia* que aparece como uma empresa ativa, e à qual pertence a definição das normas de existência". (Fraisse, 1974: 118)

<sup>174</sup> No que se refere à desigualdade de tratamento, Ricardo, da Escola B, diz-nos o que sente: " há muitas situações nesta escola...não quero ser direto, mas às vezes acontece...os professores têm tendência por vezes em defender mais alunos e outros não, põem alunos de parte". Fernando, da Escola A, por seu turno, naturaliza esta crítica frequente: "isso de haver "filhos e enteados" nas aulas... há que existir, obviamente, se há uns que se portam melhor, têm um comportamento diferente e um desempenho diferente, os professores vão apostar mais nesses alunos".

questão a vantagem escolar das raparigas (Silva, 1999), devido ao seu comportamento generalizado mais dócil. Contudo, ela estende-se igualmente à aplicação dos critérios de avaliação e mesmo à elaboração dos próprios instrumentos de avaliação. José concretiza: "Mesmo num teste, um professor, não vamos dizer que não, se um professor não gostar de um aluno e se quiser de fato prejudicá-lo, tira um ponto nesta pergunta, tira um ponto na outra". E conseqüentemente, para este aluno, "não se pode dizer que uma nota se resume apenas à média dos testes, porque os próprios testes podem ser de certa forma manipulados" (José).

Da crítica de favoritismo dos professores chegamos à crítica da demasiada subjetividade do sistema, a qual expõe a construção social do dispositivo de avaliação educativa. Colocam-se aqui dois problemas, ambos interligados: por um lado as falhas de desempenho dos professores na sua tarefa de avaliação; por outro, está em causa a própria arquitetura do sistema, o qual apresenta também falhas. Se o primeiro aponta baterias para a necessidade de mudança de atitude dos intervenientes avaliadores, a segunda sugere-nos uma crítica mais abertamente política<sup>175</sup>.

No entender de Olavo, estas falhas podem ser em parte mitigadas quando o professor "não mistura problemas pessoais com a sua capacidade profissional", ou seja, "é uma pessoa que vai para a aula preocupado com a situação escolar dos alunos". Mas isto é insuficiente, dada a forte componente emotiva do ser humano, a qual faz perder eficiência no sistema. Assim, Olavo preconiza " uma entidade analítica, um sistema racional para distribuir notas de acordo com a prestação dos alunos (...) não é ter uma componente emocional que... que... Beneficia uns e não beneficia outros, porque gosta e desgosta", sendo a "favor de que as aulas deviam ser lecionadas a partir de programas informáticos, e as cotações dadas assim, respetivamente".

A perspetiva de Olavo combina uma série de ideias de proveniência muito diferente: "Eu diria que são um conjunto de ideais tanto socialistas como de direita e, por exemplo, acho que... Acho que devia haver igualdade para todos. Quando eu falo

---

<sup>175</sup> Atentemos, quanto ao primeiro problema, às palavras de Olavo: "E de certa forma também misturo um bocado os problemas aqui da incompetência dos professores, da incompetência do sistema... até da própria incompetência dos alunos, atenção, porque toda a gente tem culpa aqui. Só que no fundo vem tudo de um só sítio e as pessoas deviam acordar e deviam mudar a mentalidade, mudar a atitude (...) Não há muitos favorecimentos, é problemas, onde eu quero chegar é: o ser humano tem a parte fraca e tem a parte forte, que é racional e emocional, nós não podemos depender de ninguém que tenha uma componente emocional e pedir isso seria impossível, não é? Porque nós somos todos seres humanos, mas ao ponto de termos professores que são assim e assado? Por isso é que o nível de ensino é diferente de escola para escola".

de igualdade 'tou a falar de informação". A sua vertente revolucionária e inconformista destaca-se quando afirma: "Nenhuma verdade devia ser escondida, ocultada e, pronto, acho que cada um devia... Acho que o dinheiro devia ser abolido, número um, porque se chegámos ao ponto em que criámos inteligência artificial, se somos autossuficientes em energias renováveis". Deste modo, "acabavam-se as guerras, acabava-se a injustiça". Acresce ainda o seu interesse pela dianética que o leva no caminho da individuação, isto é, o trajeto que o pode fazer sair da ignorância, fazendo, inclusivamente, uma dura crítica aos seus colegas: "a maior parte dos ignorantes 'tão todos aqui a ter a sua vidinha social, não sei quê".

Aparentemente Olavo não se interessa em partilhar as suas ideias com os professores ou colegas, em trabalhar em prol da sua escola pese embora deter o cargo de vice-presidente da Associação de Estudantes (reconhecendo a sua indiferença), e também despreza a política: "É assim, a política é um jogo de cartas, quem fizer mais favores é quem é primeiro-ministro, portanto a mim, não me diz nada". Este nosso informante assume claramente uma atitude «blasé», o que o diferencia da atitude cínica que identificámos em Artur<sup>176</sup>. Olavo não se distancia dos colegas como Artur, pois entende que a melhor forma de mudar o sistema não é ser antissistema, mas trabalhar dentro dele para o reformar, ocultando as suas verdadeiras crenças: "Então, se uma pessoa quer chegar até eles e 'tá à frente do palco e o palco não tem escadas, não pode voar, tem que 'tar lá com eles também".

Já Manuel mostra-nos uma outra atitude. Entendendo o seu cargo de presidente como um dever, reflete connosco: "eu pessoalmente acho que poderiam garantir mais objetividade e maior homogeneidade e igualdade dentro do sistema de ensino". Reconhecendo que existem correções a fazer no sistema educativo, afirma-se, todavia, favorável à manutenção dos exames nacionais (ao contrário de muitos dos colegas do ensino secundário que se deixam politizar facilmente), pois "é muitas vezes a única garantia que nós temos que existe maior equidade, que aquele teve um professor que se interessa muito e que se interessa ou que dá melhores notas".

---

<sup>176</sup> Segundo Frisby (2002: 90), a partir da obra de Simmel: "O cinismo nasce de uma indiferença em relação à avaliação das coisas ao passo que a atitude blasé surge da indiferença em relação à natureza das próprias coisas. O elemento decisivo aqui não é 'a desvalorização das coisas em si, mas a indiferença às suas qualidades específicas ... Quem tornou-se possuído pelo fato de que a mesma quantidade de dinheiro pode adquirir todas as possibilidades que a vida tem para oferecer também se deve tornar blasé'. A atitude blasé, que considera todas as coisas como sendo de "um tom igualmente monótono e cinza", procura compensar isto com a "ânsia de excitação, nas impressões extremas, por uma maior velocidade na mudança", que se manifesta na 'preferência moderna do "estímulo" como tal".

Numa posição que lhe concede legitimidade na defesa dos interesses dos alunos, na revisão do Regulamento Interno da escola, Manuel tenta bater-se por critérios gerais e objetivos "que permitissem aos professores salvaguardar a sua posição e permitissem aos alunos, caso se vissem numa situação de injustiça, poderem reivindicar os seus direitos com base em alguma coisa de concreto". Enquadra-se neste âmbito o direito de assistência às aulas de um aluno que tem uma disciplina por fazer do ano anterior, mas que não se encontra matriculado na mesma, pois o está no ano mais avançado, ou ainda que tenha anulado a disciplina. Manuel, conjuntamente com os outros elementos da AE pretendia a formalização do direito de assistência dos alunos, com a "passagem para, à escrita daquilo que já era prática corrente na escola, portanto, transferência para o papel, ou seja, passaria a institucionalização". Deparou-se com o argumento de que "é tudo visto caso a caso, só caso a caso é que isso é definido e o único elemento diria eu, que será mais objetivo e que mesmo assim não está lá escrito, é por exemplo, se tivermos uma turma lotada, provavelmente será mais difícil que o aluno seja inserido".

Para Manuel tal resposta é claramente insatisfatória, pois, como refere: "nós não temos nenhuma segurança. Não é desconfiar das instituições, nem da boa-fé da direção, nem dos professores, mas nós não temos qualquer tipo de segurança de poder fazer valer o direito à assistência das aulas". Ora, este modo de entendimento é-nos particularmente instrutivo no que se refere à distinção entre dois regimes de confiança: a credibilidade (*trust*) e a fiabilidade (*confidence*). podemos observar como Manuel rejeita o primeiro, querendo substituí-la progressivamente pelo segundo, deste modo considerando as situações como devendo derivar dos efeitos da conduta dos próprios estudantes e não da boa vontade dos professores<sup>177</sup>.

Não concordando com a resistência dos professores em consagrar o direito de assistência dos alunos, pois "mesmo que exista boa-fé e que exista bom senso da outra parte, o fato de isto ser construído num modelo perfeitamente arbitrário leva a que nós a partir desse momento já desconfiemos daquilo que possa vir do outro lado", Manuel continua a insistir na necessidade de "normalização" da situação do aluno assistente. A

---

<sup>177</sup> Eis como Manuel qualifica o atual estado das coisas: "É uma decisão, um processo um pouco arbitrário e acho que isso não faz sentido. No meu ponto de vista devia ser ao contrário, até existiriam situações muito pontuais em que não era permitido o direito à assistência, como, por exemplo, se uma turma fosse ou estivesse lotada. Aí, por uma questão de eficiência, não seria permitido. Questões pontuais desse género. Mas depois para todos os outros casos seria permitida a assistência e só se se verificassem episódios que comprovassem que aquele aluno contribuía para os distúrbios dentro da turma ou que prejudicava, de alguma maneira, o coletivo, é que deveria ser retirado. E nunca, *a priori*, fazer qualquer tipo de decisão que não se baseasse nessas questões muito pontuais de turmas lotadas e pouco mais".

regularização e a uniformização das decisões contribuiriam decerto para potenciar atitudes menos revoltadas ou atitudes resignadas e impotentes dos alunos. Parafraseando a Carolina: "mas também se soubessem que temos direitos eu acho que há muitos alunos que também sentem que são um bocado menosprezados, que não têm direitos próprios mas nem veem nada do Regulamento Interno, eu acho que isso dá muito jeito". A normalização das situações recriaria certamente um ambiente mais favorável à individuação dos alunos, ao fixar-lhes as condições de possibilidade da sua atuação, assentes na sua capacidade de decisão e não nos sentimentos paternalistas do professor. Permite aos estudantes testarem a fiabilidade das estruturas objetivas do sistema e, acima de tudo, não desconfiarem da bondade dos professores.

### **3. O regime de interação dos alunos**

#### *O império da interação*

Da análise das entrevistas aos estudantes ressalta, sobretudo, a centralidade que adquire no seu envolvimento o epíteto interação. A interação encontra-se omnipresente nos seus discursos: na ação pedagógica, na convivência entre alunos, nos métodos didáticos, etc. As palavras de Marco são sugestivas quanto a este aspeto: "E, de fato, isto, o liceu, o secundário e o básico são mesmo um período em que é muito mais importante vivermos na escola em termos sociais e de interação e de... do que propriamente académicos". A escola, em vista disto, é o local para "aprender a interagir uns com os outros", segundo a Cláudia. Convém, pois, averiguar as possíveis significações do que interagir quer dizer, ainda que as mesmas tenham já sido identificadas e explanadas ao longo dos dois primeiros pontos deste capítulo. Este ponto servirá, em jeito conclusivo, para fazer o balanço dos outros dois.

São quatro as possíveis aceções principais epitetadas no uso do termo interação, estando as mesmas conectadas entre si: a) a ideia de ligação; b) a ideia de dinâmica e de atividade; c) a ideia de motivação; d) e a ideia de aprendizagem *nas* situações, verificando como se deve agir corretamente consoante as variações do meio e das atividades, à maneira de um inquérito experimental.

Quanto adicionamos as duas primeiras aceções (a + b), obtemos o sentido de participação. Tal como nos refere Paulo, um bom professor é aquele que "consiga estabelecer uma relação saudável com os alunos, para que possa haver um intercâmbio de ideias e que os alunos possam participar". Nuno é ainda mais concreto:

"Acho que isso cabe a cada um, a cada professor vá, decidir, na consciência de cada um, se está ali apenas para fazer o seu trabalho de professor apenas, mais nada. Ou se está ali também para participar, ou seja, falta-me a palavra... interagir, não é interagir, mas pronto, com os seus alunos. Porque talvez não seja o termo mais correto, mas se temos um professor desde o décimo ano até ao décimo segundo, creio que se criam laços".

Mesmo Olavo, interessado na dianética é sugestivo nesta frase:

"Não é uma aula interativa, é fazer rascunhos no quadro, passem, é explicar por alto, depois façam exercícios (...) Exato. Porque é a despachar, é ter ali um salário ao fim do mês, têm que cumprir o programa, não há relação pessoal com os alunos, não há uma preocupação escolar, com a situação escolar deles. Não... Ou seja, não são muito ativos".

A aceção de motivação e de estímulo está presente, quando perguntamos a Sandra, depois da mesma ter referido que, nas aulas, "interagir é essencial", "interagir como?" A resposta vem célere: "Incentivar e motivar as pessoas". A conjugação do laço, da atividade e da motivação (a + b + c), remete-nos para o conceito de rebocar que expusemos anteriormente. Participar motivando: "é importante a interação, conseguir puxar o aluno, é isso que aumenta a taxa de sucesso" (Vilma).

A aceção contida em (d) - inquérito - está presente nesta ideia de Sandra: "nós estamos a interagir com essas pessoas, podemos julgar por certo tipo de coisas, estamos a interagir com essa pessoa e, ao fim e ao cabo, percebemos que essa pessoa não é aquilo que nós sabemos". E finalmente, quando reunimos todas as aceções (a + b + c + d), temos uma situação de discussão construtiva:

"(...) porque falávamos com o professor, o professor interagia connosco, ensinava-nos, nós aprendíamos e depois discutíamos. E depois das nossas discussões íamos falar com o professor, a ver o que é que estava correto, o que é que não estava e ele ajudava-nos a esclarecer algumas ideias que nós tínhamos, mas não é fácil uma pessoa chegar lá, sozinha". (Carlos)

Em suma, os jovens do ensino secundário movimentam-se predominantemente segundo um regime de interação, onde os desejos de participação, estímulo e de descoberta se conjugam virtuosamente com os dispositivos de interação (debates, jogos, teatro) para incrementar e afinar as suas capacidades de percepção e intervenção no real.

*Como envolver os jovens em ações comuns?*

O percurso que efetuámos ao longo destes três últimos capítulos pelas condicionantes e pelos significados que informam as experiências dos nossos jovens entrevistados, no contexto das escolas secundárias que serviram como quadros de experiência para o nosso estudo, permite-nos concluir que existe uma pluralidade de regimes de envolvimento por eles mobilizados nas suas condutas quotidianas. Assim, o regime da socialização institucional, longamente privilegiado pela vertente das políticas públicas educativas na geração de normatividades de conduta, encontra-se efetivamente em declínio (Dubet, 2002), pelo que funcionalmente ineficaz na projeção de um formato normativo suficientemente abrangente e dotado de sentido, no qual os jovens possam retraduzir convenientemente os significados que atribuem às suas experiências quotidianas. Em seu lugar, o regime de socialização produtor de normatividades decorrentes das relações de interação entre pares tende a assumir uma influência cada vez maior no governo da conduta dos estudantes nos espaços envolventes à escola, em virtude da crescente importância creditada à ação situada. A configuração escolar assim recriada produz novos desafios e problemas não só às políticas públicas como também aos jovens, na sua autonomia de regulação das condutas. Saber gerir convenientemente a conduta nas relações de interação com os pares e nas relações com os adultos revela-se uma tarefa crucial, de modo a produzir e a aprender a gerir as justas distâncias entre indivíduos. A tarefa assim considerada pressupõe um trabalho de individuação por parte dos estudantes, mas também um trabalho de subjetivação. O primeiro requer competências de ordem social, de modo a se ser bem-sucedido no “encaixe” nos grupos e coletivos que ladeiam e englobam os indivíduos. O processo de individuação implica a diferenciação do espaço social escolar em múltiplas regiões de valor gradativo. A valorização segmentada assim produzida possibilita a criação de espaços específicos de liberdade em que os seres que delas participam atribuem a estes mesmos contextos qualidades comuns: amigos, colegas, alunos, etc. Nesta pluralização de espaços comuns,

o indivíduo que os percebe do modo mais adequado aprende a orientar e a governar a sua conduta sob princípios de ação plurais: a cordialidade com os colegas, a amizade com os amigos. Contudo, este processo de individuação é relativamente longo e espaçado no tempo, implicando a experimentação e a prudência. Ele desenrola-se, por conseguinte, por etapas. O envolvimento situado requer, deste modo, uma outra abordagem paralela àquela tradicionalmente veiculada pelo regime da socialização que, pelo menos na tradição durkheimiana, tendia a conceber o aluno como um sujeito passivo. Ora, esta concepção está efetivamente longe de corresponder à realidade atual. Mesmo no caso dos alunos que mobilizam, de modo nítido, o regime de subjetivação, podemos comprovar que estes realizam ativamente um trabalho centrado em si próprios e produzindo uma distanciação relativamente ao que eles pressentem como sendo da ordem do social ou do institucional. Trata-se de um trabalho focado, sobretudo, no controlo das emoções do sujeito, mas o fato de, frequentemente, ele se constituir em operações de grande invisibilidade, adquirindo traços eminentes de intimidade e de reserva, não pode constituir motivo para a sua menorização. De resto, a sua importância é atestada ao nível da função que este trabalho exerce para a abertura dos horizontes e dos pontos de vista do sujeito. O sujeito condensa o mundo em si e pluraliza-se.

Não obstante, este regime é insuficiente no que concerne à exigência de participação empenhada do sujeito em coletivos ou grupos. Para o fazer o sujeito tem de interagir. E é com este sentido que as palavras de uma aluna da Escola B adquirem inteira propriedade: interagir é “incentivar e motivar as pessoas”<sup>178</sup>. À exceção de alguns alunos com maior iniciativa individual, os quais experienciam a escola como um laboratório, a maioria dos nossos entrevistados reconhece que é preciso saber “puxar” pelos alunos para garantir que o envolvimento possa ser comum a todos, no sentido de conceder oportunidades para que todos possam participar. A este processo de tração dos alunos designámos de processo de rebocagem. Por consequência, sob uma liderança firme e paciente, é necessário que se elabore uma ideia interativa que agrade aos alunos, ou seja, que ela seja retraduzida num vocabulário diretamente acessível ao comum dos alunos.

---

<sup>178</sup> Vilma, 18 anos, 12º ano, curso de Ciências e Tecnologias, EDL, nacionalidade angolana.

## **PARTE III**

## **ARRANJOS**

## GESTÃO NA PROXIMIDADE

A psicologia do desenvolvimento comprometida com a perspectiva do envolvimento procura evidenciar que "as crianças que referem um maior sentimento de proximidade com os professores e com os colegas mostram um maior envolvimento" (Furrer & Skinner, 2003). Se bem que o emprego do termo de envolvimento adquire aqui um sentido muito concreto, coincidente com o envolvimento académico, isto é, com o sucesso escolar *strictu sensu*, como veremos adiante, neste capítulo dedicar-nos-emos a perscrutar as configurações formadas pelas expectativas dos estudantes quanto aos envoltimentos na escola, nomeadamente, na proximidade com os pares, pais e professores. A proximidade mobilizada pela *philia*, por exemplo, difere substancialmente de uma proximidade por via do controlo social ou ainda de uma proximidade "fria", deslastrada pelo efeito de distanciação num regime de individuação. É neste quadro que pretendemos conhecer as expectativas mobilizadas pelos estudantes acerca das melhores formas de gerir a proximidade numa situação escolar.

A literatura do envolvimento escolar radica nas pesquisas sobre a saída precoce da escola e, se nos reportarmos às investigações sobre o envolvimento académico, retemos que o "envolvimento pode ser visto como uma peça-chave no desenvolvimento de ativos académicos que têm lugar através do ano escolar e no arco de toda a carreira educativa do aluno" (Skinner & Pitzer, 2012: 24). Fala-se então de ciclos de envolvimento, devidamente sequenciados: iniciação, participação contínua e, eventualmente, reenvolvimento. Ora, este esquema, pensamos, não deixa de transportar consigo os elementos gramaticais de um envolvimento por socialização: ciclos de socialização e ressocialização.

Este entendimento, não obstante, não é partilhado por todos os investigadores, sobretudo aqueles afetos a um regime de individuação<sup>179</sup>, para os quais importa também os "estudantes adquirirem competências para dar resposta às demandas e expectativas do ambiente escolar, criar relações com adultos e estudantes para facilitar a sua

---

<sup>179</sup> O regime de individuação pode ser observado nos seus elementos gramaticais (*standards*), por exemplo, na seguinte afirmação, digno da herança deweyana: "A conclusão do ensino secundário é muito mais do que simplesmente permanecer na escola, e assim, muito mais do que o problema do abandono escolar - envolve atingir os *standards* de escolaridade académicos, sociais e comportamentais definidos para ter sucesso na escola e garantir o acesso e sucesso nas opções de inscrição do pós-secundário". (Christenson *et al.*, 2012: 4)

participação ativa na aprendizagem e na escola" (Christenson *et al.*, 2012: 4). Estas "nuances" não constituem um assunto menor, pelo contrário, elas contribuem para iluminar ora o lado instrumental do envolvimento (socialização), ora o seu lado vivido (individuação). Neste sentido, as questões que poderemos colocar podem ser sinteticamente formuladas do seguinte modo: "Para onde orientar o investimento estudantil, necessariamente implicado numa rede de práticas?" Será o envolvimento que orienta a aprendizagem? Ou será a aprendizagem (ou outros bens gramaticais e práticas) que orienta o envolvimento?

Seguindo uma perspectiva ecológica próxima da socialização, que pressupõe a *homophilia* - os "adolescentes têm tendência para escolher pares com características similares à sua" (Chyung *et al.*, 2003) -, uma das grandes preocupações centra-se ao nível dos fatores moderadores do processo de influência comportamental exercido pelos pares. Os pares, nesta perspectiva, serão uma influência negativa no envolvimento académico, pelo que os estilos de parentalidade podem fazer a diferença no modo como os adolescentes são influenciados por aqueles. Neste pressuposto, o monitoramento parental amortece os possíveis danos que os adolescentes poderão sofrer, mesmo quando estes estão menos predispostos a obedecer às regras parentais. Para tal suceder com êxito, porém, torna-se indispensável que os pais estejam na posse de toda a informação para poderem tomar as melhores decisões em prol dos seus educandos, mas também, "com base na expectativa, a hipótese de que o monitoramento dos pais só será eficaz se os adolescentes acreditam que os pais têm autoridade legítima sobre a tomada de decisão cotidiana dos adolescentes" (Chyung *et al.*, 1998). Sustenta-se que o controlo social dos pais ou da rede social de proximidade em que o adolescente se insere<sup>180</sup> têm influência na prevenção de substâncias aditivas (Bahr, 2005) ou do vandalismo (Chyung *et al.*, 2003). A ênfase é colocada na estrita obediência às regras parentais.

Todavia existem diversas objeções a este modelo de socialização. Em primeiro lugar, o enfoque total nos resultados académicos coarta automaticamente a possibilidade dos alunos participarem nas atividades da escola, aí permanecendo após o período letivo

---

<sup>180</sup> "Especificamente, os adolescentes cujos amigos descrevem os seus pais como autoritários têm notas mais elevadas na escola, passam mais tempo em casa, têm perceções mais positivas sobre a sua competência académica, e detêm os níveis mais baixos de delinquência e uso de substâncias aditivas. Além disso, os meninos cujos amigos descrevem os seus pais como autoridades detêm os níveis mais baixos de conformidade dos colegas e são menos propensos a envolver-se em desvios de conduta escolar. Entre as meninas, maiores níveis na rede de autoridade estão associados com um melhor funcionamento psicológico (como indexado pela maior pontuação nas nossas medidas de rede de trabalho)" (Fletcher *et al.*, 1995).

obrigatório. Em segundo lugar, há que contar com as diferentes respostas dos estudantes ao controlo social, incluindo igualmente aqueles "mais suscetíveis ao abandono escolar, que têm uma maior necessidade de autonomia, menos conformista e aceitando menos a autoridade, e um menor envolvimento na igreja (Christenson *et al.*, 2012: 6). Por este prisma, o modelo de socialização preconizado pela linha socializadora da psicologia do desenvolvimento parece constituir, em nome da eficácia instrumental, um regresso ao modelo pedagógico tradicional desde há muito contestado pela grande maioria dos especialistas da educação. Ainda há mais de setenta anos, podia-se ler numa obra de divulgação: "Os jovens pedem, acima de tudo, alguma coisa *para fazer*. Não têm a mínima inclinação para o papel de ouvintes passivos; querem ser criadores ativos" (Robin, 1964 [1942]: 101)<sup>181</sup>.

Em terceiro lugar, a problemática do controlo parental versus autonomia deve ser encarada pragmaticamente como um *continuum*, no qual os pais e os filhos vão a pouco e pouco, à medida que o adolescente vai superando provas concretas, negociando a autonomia completa daquele, na expectativa de que este a assuma com responsabilidade (Cicchelli, 2001; Kuhar, 2010; Pappámikail, 2013). E, mesmo que, na verdade, as estratégias comunicativas de parentalidade contribuam para criar uma "ficção de igualdade", enquanto na realidade prolongam a dependência dos jovens a coberto de uma sua eventual imaturidade psicológica (Kuhar, 2010: 968), e pese embora as expectativas das duas partes raramente serem coincidentes, o desejo de muitos pais expressa-se ainda assim na ideia de que os seus filhos não se limitem a internalizar as regras ou a atender apenas demandas concretas (*Ibidem*: 967; Pappámikail, 2013).

Por fim, outros estudos de sociologia da educação e da psicologia do desenvolvimento parecem chegar a conclusões que contraditam as anteriores, quando, por exemplo, se constata que as "pequenas escolas e aquelas com políticas disciplinares menos duras tendem a ter estudantes que reportam sentir-se conectados às suas escolas (Mahatmya *et al.*: 56). Ressalta-se assim a importância da pertença, do afeto e da identificação, em suma, do processo de subjetivação dos estudantes: o "abandono e conclusão não são acontecimentos, mas processos de longo termo de desengajamento ou engajamento com a escola. Neste ponto de vista, envolvimento compreende o

---

<sup>181</sup> "Basta modificar o ângulo de direção para que a atividade que se revelava destruidora se torne criadora e generosa (...) A mesma chama arderá para temas opostos. É que o essencial para a juventude consiste em flamejar. Não podemos extinguir essa chama: os jovens prefeririam consumir-se na sua própria fogueira" (Robin, 1964: 87-88).

comportamento (participação) e afeto, na forma de pertença e de valoração da escola" (Christenson *et al.*, 2012: 4). Isto para além das variáveis do envolvimento tradicionalmente afetas ao modelo da socialização: frequência, trabalho árduo, atenção nas aulas, preparação das aulas, problemas de comportamento.

Digno de menção, a este título, é o programa de intervenção «*Check and connect*»<sup>182</sup>, implementado originalmente em algumas escolas americanas no Estado do Minnesota. Inerente ao programa "reside a crença que a perspetiva do estudante é essencial para a mudança na aprendizagem do estudante e comportamento" (*Ibidem*: 9). A sua aposta clara é a de auxiliar a individuação, particularmente dos estudantes menos autónomos<sup>183</sup>.

A atenção do programa volta-se assim para uma intervenção sustentada no apoio próximo aos estudantes e respetivas famílias, contribuindo para matizar a habitual perspetiva da individuação-separação (Mahler, 1982) numa outra modalidade: "individuação e ligação" (*individuation and connectedness*) (Hughes, 2000: 20).

Retomando agora as nossas considerações iniciais, intentamos nas páginas que se seguem reconhecer as expetativas ativadas pelos estudantes em situações concretas que configuram interações de proximidade com os principais protagonistas escolares. Em que situações e sob que condições mobilizam os estudantes envoltimentos de socialização, de subjetivação ou de individuação?

### **1. A amizade à prova das situações académicas**

Neste e nos dois capítulos seguintes exploraremos os resultados provenientes dos dados dos questionários, procurando complementá-los com a análise das entrevistas efetuada ao longo dos três capítulos precedentes. O recurso à informação proveniente do questionário por cenários enriquece substancialmente a nossa *démarche* analítica, na

<sup>182</sup> Informação acerca deste programa pode ser adquirida no site <http://checkandconnect.umn.edu/model/default.html>.

<sup>183</sup> Conforme podemos comprovar neste trecho: "(...) mentores "alimentam a motivação académica" dos alunos, ressaltando a motivação autónoma e fornecendo apoio instrumental - facilitando a solução de problemas para os objetivos pessoais dos alunos, dando sistemático e regular *feedback* informado de maneira imparcial, incentivando o aluno à auto-observação, autoavaliação e autorreflexão sobre o progresso em direção às metas, enfatizando a importância do esforço, persistência, e procurando novamente ajudar o aluno a autorregular a sua motivação, fazendo um compromisso de longo prazo, pelo menos dois anos, de modo a constituir uma fonte persistente de apoio para o aluno e para a família" (Christenson *et al.*, 2012: 8).

medida em que a utilização dos cenários nos ajuda a "compreender como o aluno lida com as situações" (Castro, 2010: 125). Estas são apresentadas de modo igual a todos os alunos, esboçando os constrangimentos que sobrevêm numa situação.

Foi interessante notar como os alunos, nas suas respostas, se envolveram ativamente na procura de uma solução, exprimindo atitudes e envolvimento apoiados em valores (bens gramaticais). Tanto os dados da observação presencial como a leitura das justificações confirmaram que, em alguns casos, os alunos discutiram os cenários entre si na proximidade do colega de carteira. Este fato, em nossa opinião, confere um maior efeito de realismo à situação de aplicação do instrumento e comprova o envolvimento sem reservas dos estudantes. Na verdade, o sucedido contribui também para nos mostrar a importância que a troca de impressões e a comunicação nestas idades adquire, bem como para nos recordar que os estudantes não são simples respondentes isolados numa situação de administração em simultâneo de um inquérito por questionário. O mesmo se passa, por exemplo, aquando da administração de uma prova de avaliação, seja ainda durante a prova ou à saída da mesma. Os alunos mostram curiosidade por saber as respostas (soluções) uns dos outros. Conforme salienta Castro (*Ibidem*: 88): "Longe de ser entendida como uma "contaminação" dos dados, a troca entre os estudantes e a discussão ocorrida durante a aplicação dos questionários foram consideradas como um movimento do grupo para refletir e compartilhar com os outros suas impressões".

Apresentaremos neste capítulo os resultados obtidos em três dos oito cenários constitutivos do questionário (Anexos B). O agrupamento dos cenários tem por base a exploração de três situações habitadas por tensões que colocam à prova o regime de subjetivação num ambiente preparado para um envolvimento em plano (Thévenot, 2006). Estas situações fazem parte do quotidiano dos estudantes e rapidamente foram identificadas pelos mesmos. Assim, o cenário 4 procura sondar sobre as atitudes mais aceitáveis a tomar numa situação problemática de coordenação de um trabalho de grupo. O cenário 3 é habitado por uma tensão entre uma relação de amizade e a ordem do mérito, no qual um aluno observa a amiga - pertencente ao quadro de mérito da escola - a utilizar uma cábula num teste<sup>184</sup>.

---

<sup>184</sup> Nas palavras da aluna esta situação parece ser recorrente no quotidiano dos jovens: "Por isso é que estava a dizer que me revia em imensas situações e há situações que estão aqui no questionário que eu várias vezes vejo na minha turma, de copiar e a melhor aluna aparecer com cábulas e isso, são coisas que acontecem na turma". (Madalena, Escola C, 18 anos, 10º ano, curso profissional)

O cenário 1 explora uma possível tensão entre a amizade e o regime de disciplina que o ofício de estudar requer. Este cenário, o qual solicitava uma justificação da hipótese selecionada, tem a particularidade de ser povoado por diferentes classes de atores, com os seus próprios pontos de vista e funções articuladas: o diretor de turma, as alunas amigas e os pais. A pertinência do cenário é atestada pela experiência da aluna Madalena. Esta estudante conta-nos como foi influenciada pelas "más companhias", descurando completamente os estudos e, conseqüentemente reprovando por três vezes consecutivas no 9º ano de escolaridade<sup>185</sup>.

A aluna assume a sua rebeldia perante a atitude de controlo exercida pela mãe durante estes anos "perdidos", confessando que a sua relação com ela não era a melhor: "a minha mãe dizia-me: "Não faças isso!", e eu fazia o que ela dizia para não fazer e punha-me de castigo e não sei quê e isso despoletava aqui aquela coisa de não fazer o que a mãe queria, então depois demorei algum tempo a perceber". Os castigos, segundo Madalena, não resultaram para a mesma "abrir os olhos e deixar as más influências". Para isto teve de suceder uma mudança radical de hábitos: "mudei de escola e depois tive que mudar muito psicologicamente, dizer que não quero estes amigos, eu vou ter que ir e tenho que fazer". "Então, agora, já não estou a viver com a minha mãe, a minha mãe não mora em Portugal (vive fora) e eu estou com uma tia minha, e foi essa tia que me conseguiu abrir os olhos, de modo que comecei a querer ser alguém diferente, alguém na vida". Note-se que esta tia "é professora também e teve a experiência do género da minha, quando era adolescente teve experiências...". Deste modo e, como consequência do relato, podemos registar a mudança de Madalena como uma mudança de envolvimento para com os estudos devida, em parte, às alterações no seu ambiente familiar próximo.

A pressão do grupo de amigos mantém-se, mas neste momento Madalena está armada de um projeto pessoal: ter a mesma profissão que a tia. Vejamos como a aluna aprendeu a lidar com esta pressão:

---

<sup>185</sup> "Hmmm... cheguei à conclusão de que eu não queria seguir o caminho de não ser ninguém, de nem sequer ter o nono ano. Eles só saíam à noite, não queriam saber da escola e eu guiei-me um bocado por eles, até que tive a minha família, que me conseguiu abrir os olhos e pronto, agora dedico-me à escola e gosto e acho que, por um lado, fez-me bem reprovar estes três anos, porque deu-me outra maneira de ver a escola e outra maneira de gostar da escola e saber o valor que a escola tem para mim (que eu não tinha antes)". (Madalena)

"Hoje em dia pessoas com que eu me dava nessa altura, agora ainda continuo a falar por alto, dizem que eu agora sou uma "cortes" e que já não faço nada e que só penso em escola (...) É assim, eu só digo que queria ser alguém, e digo-lhes: "Ao menos assim vou ser alguém, vocês vão continuar assim!"

Na resposta ao cenário Madalena confessa ter ficado "um bocado indecisa entre comunicar imediatamente aos pais da Ana sempre que ela falte às aulas (porque eu acho que é isso que se deve fazer, mas acho que isso não funciona)". E explica a sua opinião da seguinte forma:

"Porque hoje em dia muitos dos pais não conhecem os filhos, e pensam: "Ah, o meu filho faltou às aulas, não acredito nisso" e acho que não dá muito resultado, acho que os filhos e os pais não conversam, os pais não sabem o que se passa na escola (...) Exatamente. Por isso, eu acho isso um bocado estranho. Por isso é que eu acho que a hipótese A era a mais correta de fazer, mas há pais bastante desinteressados que não se iam preocupar minimamente com isso. Caso a hipótese A não desse, eu acho que até pus a D que é que a "Marta seja transferida de turma, de forma a isolá-la da Ana", eu acho que isso também era uma..." (Madalena)

A explicitação da aluna informa-nos de como os respondentes aplicam as regras da sua experiência à situação ilustrada, diferenciando o seu carácter ideal normativo do seu carácter pragmático, isto é, das probabilidades de sucesso da ação. Neste caso, aquele, no entender de Madalena, não funciona, não dá resultados, logo deve-se adotar a medida radical de transferência da Marta. A medida radical permitiria assim descerrar o ciclo de proximidade potencialmente desviante de um futuro escolar linear<sup>186</sup>.

#### *Considerações metodológicas: os arranjos e as regiões de conveniência*

Ao contrário do proposto por Madalena, a opinião pública da nossa amostra revela-se muito pouco favorável a opções radicais, balizando claramente uma zona de aceitabilidade social dos comportamentos situacionais, isto é, a região de conveniência destes. As ações convenientes fornecem-nos indicações preciosas sobre os constrangimentos e os agenciamentos em presença na situação de interação. Adotamos aqui a linguagem concetual de Goffman (2002), para quem um arranjo é uma aproximação concetual que traduz as "configurações espaciais e sociais complexas do

<sup>186</sup> Também para Sandra (15 anos, 10º ano), da mesma escola, "amores e desamores, é terrível. Isso é uma coisa terrível na nossa idade (...) Deixam de falar e pronto, conhecem outras pessoas e está a andar. Depois é um ciclo, sempre a mesma coisa".

fato das pertencas múltiplas dos indivíduos" (Goffman, 2002: 36). Segundo o mesmo autor, um agenciamento é um "arranjo que serve de quadro a esses tipos de interação" (*Ibidem*: 10).

Ainda recorrendo ao quadro interpretativo da descrição analítica goffmaniana, as respostas dos inquiridos não devem ser consideradas como expressões de julgamento de valor, nem se referem inteiramente a compromisso, "mas descrição de uma ordem" (*Ibidem*: 11). Isto significa que a componente pragmática da avaliação, firmada na avaliação das possíveis consequências da ação e nas finalidades da situação, domina muitas vezes sobre os ideais normativos, tal como havíamos observado nas palavras da Madalena. A referência à prática de uma ordenação mobilizada no método de resposta dos estudantes está bem patente nas seguintes justificações do cenário 1:

"Escolhi esta opção, pois as opções B, C e D seriam inúteis na medida em que as alunas continuam a falar-se e a potencialmente faltar. A última opção seria pejorativa para toda a turma pelo que também não é aceitável". (Aluno, 15 anos, 10º ano, Escola C, PTE)

"A minha opção justifica-se por exclusão de partes, penso que não deve comunicar imediatamente aos pais, pois só vai provocar um maior desinteresse por parte da aluna, o mesmo vai acontecer à Ana, caso a Marta seja transferida de turma. Penso que não fazer nada deve ser sempre a última atitude a ser tomada, pois revela que se desistiu da pessoa". (Aluna, 17 anos, 12º ano, Escola A, PTE)

Com base neste pressuposto foi proposto aos alunos que ordenassem as hipóteses dos cenários 3 e 4 numa escala de justiça: da mais injusta à mais justa, de modo a podermos ter acesso aos arranjos mais aceitáveis e menos aceitáveis. Principiando pelo cenário 3, no qual era apresentada uma situação tensional entre a amizade e o mérito - o que deve fazer um aluno cuja amiga é elogiada publicamente como aluna de excelência depois de a ter visto a copiar num teste -, os resultados da tabela 34<sup>187</sup> permitem-nos desde logo reconstruir a ordenação que prevalece na opinião pública dos estudantes inquiridos, a partir da mediana e da moda da distribuição das respostas (valor 1 mais injusta a valor 5 mais justa). A ordenação, da mais injusta à mais justa (da esquerda para a direita), obtida pelo teste estatístico de Kruskal-Wallis, é a seguinte:

---

<sup>187</sup> As tabelas referenciadas em parêntesis, quando não surjam no corpo do texto, podem ser consultadas nos Anexos D.

Hipótese E	Hipótese A	Hipótese B	Hipótese C	Hipótese D
Aproveitar para tirar melhores notas com a Ana.	Deixar de falar com Ana.	Contar o caso ao seu grupo de amigos.	Denunciar ao diretor de turma sem nomear.	Dizer à Ana que sabe que ela copia.

A hipótese E é claramente rejeitada, ilustração simbólica de uma amizade útil e interesseira ou de uma menor moralidade cívica, havendo também a rejeição da hipótese A, protótipo de uma tomada de atitude radical para com a amiga. Os estudantes informam-nos, desta forma, daquilo em que uma amizade não deve consistir. Concomitantemente distinguem-se as hipóteses mais aceitáveis: em primeiro lugar a hipótese D, logo seguida da hipótese C (moda igual, mas mediana inferior. Ver tabela 34). A hipótese B, protótipo de uma configuração propícia à disseminação do rumor, permanece, de certo modo, numa região de indefinição, uma vez que a sua posição poderá decorrer de uma escolha por exclusão de partes, entre aquelas menos aceitáveis e as aceitáveis.

Outro resultado significativo prende-se com os valores das medidas de dispersão (desvio-padrão e variância), as quais nos informam que a opção E, e em menor grau a opção C, constituem objeto de uma maior diversidade de opiniões. No sentido de explorar os contornos destas diferenças procedemos à análise estatística bivariada. As associações estatisticamente significativas foram obtidas quando foram cruzadas com o ano de escolaridade a hipótese C (tabela 34.1.) e com a escola frequentada as hipóteses C e E (tabelas 34.2.).

Conforme nos mostra a tabela 34.1.1, os alunos do 12º ano estão menos inclinados a qualificar de injusta a opção C relativamente aos alunos do 10º ano. O mesmo acontece com os alunos das Escolas B e A relativamente aos alunos da Escola C (tabela 34.1.2). Enquanto no 10º ano e na Escola C os alunos expressam inequivocamente a justiça da denúncia cívica ao diretor de turma, no 12º ano e restantes escolas os resultados revelam-se mais aproximados.

Em nosso entender estes exprimem a tensão entre a força da socialização entre pares e o ideal normativo de uma socialização institucional que valoriza a denúncia cívica. Assim, os alunos do 12º ano e das Escolas A e B, se bem que orientados pela

denúncia cívica, apresentam esta orientação muito mais equilibrada, matizada, demonstrando-se conscientes do agenciamento que faz mobilizar a norma de lealdade entre pares, o qual aqui parece fazer contraponto com a norma cívica.

No que se refere às diferenças entre escolas quanto à gradação da justiça da proposição E (tabela 34.2.2), observamos que a mesma não aparece tão injusta aos olhos dos alunos das Escolas A e B, ao invés do relativo aos alunos da Escola C. Neste caso, vem à tona o caráter utilitário do comportamento de alguns estudantes daquelas escolas, quer o mesmo se refira à amizade útil quer se refira ao caráter instrumental atribuído às provas de avaliação.

*Os diferentes arranjos do trabalho de grupo*

Quando nos reportamos ao cenário 4, onde é narrada uma situação tensional relativa aos problemas de coordenação num trabalho de projeto, a ordenação prevalente nos resultados globais (tabela 35), da mais injusta à mais justa (da esquerda para a direita), obtida pelo teste estatístico de Kruskal-Wallis, é a seguinte:

Hipótese A	Hipótese D	Hipótese C	Hipótese B	Hipótese E
O João faz o trabalho todo, mas a nota é igual para todos os elementos.	O João faz o trabalho todo, mas conta que o mérito é dele e do amigo.	O João faz o trabalho todo e denuncia isto mesmo à professora.	O João explica as circunstâncias à professora pedindo para mudar de grupo.	O João faz um ultimato aos outros elementos do grupo.

Aplicando o mesmo método interpretativo que adotámos para o cenário 3, verificamos que dentro da região do não aceitável se encontram as opções A, sobretudo, e D. Esta última confere à imiscuição da amizade no mérito um caráter de ilegitimidade. Mas o que os estudantes consideram como mais injusto prende-se com um dos elementos do grupo fazer todo o trabalho e obter a mesma classificação que os outros

elementos que nada fizeram. A experiência desta situação revela-se muito frequente nos estudantes<sup>188</sup>.

A ausência de coordenação e a desigualdade de distribuição do esforço de trabalho sem respetiva proporcionalidade de recompensa parece ser, pelo menos nestas escolas, uma prática institucionalizada. Os maus alunos procuram ficar num grupo com os bons alunos, cabendo a estes em sorte o trabalho todo. Por isso, na constituição dos grupos, um dos arranjos mais frequentes diz respeito à estratificação dos mesmos por níveis de classificação. Cláudia, da Escola C, desabafa: “é engraçado, desde o início do ano o *ranking*, digamos, dos melhores para os piores é sempre o mesmo, nunca mudou, é sempre os bons, os médios, os médios fracos e os maus, sempre, nunca houve alteração”. A aluna lamenta: “chega a um ponto que uma pessoa não se sente feliz, não é, com esta situação, porque sente que há uma desigualdade, exatamente em relação a inteligências, digamos”.

A possibilidade de se fazer ativar um outro arranjo, segundo a aluna, afigura-se difícil<sup>189</sup>, pelo que Cláudia acaba por ter de se conformar com este arranjo: “mas eu gosto de fazer as coisas à minha maneira, porque eu sei que se eu fizer sei que sai bem, sei que consigo tirar dali alguma coisa”. Enquanto os outros, “como pensam muito em si, são muito, o que interessa sou eu, já, os outros já ficam mais, eles que se desenrasquem, eles que se safem, eles que consigam fazer as coisas”. Uma delas, correspondente à opção B, é-nos descrita por Madalena: “Normalmente vamos sempre

---

<sup>188</sup> Apesar da extensão do relato, vale a pena reproduzir a experiência narrada pela Mariana, da Escola C: “(...) por exemplo, fiz o ano passado, por acaso, foi uma coisa que fiz, foi o nosso grupo - eram quatro raparigas -, em que uma, em todos os trabalhos ao longo do período, que foram montes deles a nível de físico-química, das realizações em laboratórios, que a rapariga não fez um único. Tirava os dados nas aulas e depois não fazia mais nada. E nós, no final do período, passámo-nos, porque nós dizíamos: “olha, vamos fazer o trabalho de grupo amanhã às duas e meia”. “Ah, não posso, porque tenho que ir para o conservatório”; “ah, não posso porque tenho não sei o quê”; “ah, não posso”. Sempre o “não posso”. E nós tirámos o nome dela e entregámos o trabalho à professora. Depois não correu muito bem, porque ela tinha melhores notas que eu a nível de testes e eu fazia os trabalhos todos, pode-se mesmo assim dizer, e ficávamos as duas com a mesma nota, não era justo (...) Ela desatou a chorar, foi falar com a professora e a professora disse que não estava correto e (...) Nós dissemos que sim, mas que ela tinha que aprender com os erros. E uma colega minha, que era a melhor e a melhor da turma dela, disse à professora que não se justificava o fato da J., que ela chamava-se J., não ter uma nota tão boa porque ela não fez nada no trabalho, enquanto eu que fazia o trabalho todo tirava pior nota que ela. E a professora continuou a dizer que aquilo era muito mau, que era muito mau e tinham que pedir desculpa e por aí fora (...) Sim, fiquei com uma nota mais baixa que a dela e ela ficou com a nota do trabalho (...) Eu achei um bocado injusto, mas é trabalho de grupo, temos é que aceitar”. (Mariana)

<sup>189</sup> “Nós, chegou a uma altura no meio do ano, que propusemos isso, para nos sortearmos, para ser, para serem os próprios professores a escolherem os grupos. Só que a maioria dos professores diz que não vão fazer isso, porque nós é que sabemos com quem é que queremos trabalhar, e que nós é que sabemos com quem é que trabalhamos melhor. Mesmo muitos de nós temos insistido em ser sorteado ou uma coisa assim, para podermos exatamente ter grupos equilibrados (...) A maioria menos o grupo dos crânios, digamos, os outros, que estão à parte, pediram todos”. (Cláudia)

falar com o professor para tentar mudar de grupo, ou para o professor ter mais atenção. Outras vezes há pessoas que nem sequer dizem nada, ficam com a mesma nota e pronto”. Esta atitude conjuntamente com a atitude D foram aquelas que registaram uma maior dispersão nas respostas. Todavia, tanto a atitude D como a atitude E – de “puxar” os colegas – são as mais aceitáveis para a generalidade dos estudantes.

A atitude E, considerada a mais justa, faz mobilizar um arranjo de individuação. Ela não só traduz uma atitude de grande lealdade para com os pares como, para além do mais, possibilita as condições favoráveis para a individuação do grupo e de cada elemento do grupo. Carolina ilustra exemplarmente esta modalidade de arranjo, cabendo-lhe a tarefa de “puxar” pelo grupo e de encorajar os colegas:

“É assim, primeiro foi um bocado difícil, foi, foi pensar ok, estava no meu porto seguro, estava naquele grupinho, eu sabia que as pessoas iam todas trabalhar e agora vim para aqui para este meio rebelde. Foi assim um bocado, no início foi um bocado assustador, entre aspas claro, mas depois, aos poucos e poucos, eu tentei ir incentivando e dizer: “vá olha, eu não vou fazer isto sozinha, eu não vou fazer isto sozinha, porque senão eu tenho que dizer que o trabalho é só meu e nós somos um grupo, não somos só um, por isso temos de trabalhar todos”... Não, não, não, mas dou-lhes na cabeça, não é assim uma coisa “levas um estalo se não trabalhas”, é do género: “epá vamos lá fazer isto, temos que ter boa nota não percebes, ba, ba, ba, ba, ba”, sou assim um bocado chatinha, não é assustadora é chatinha, “não percebes temos de fazer senão não temos boa nota, tu não queres ter melhor nota no final do período? Não queres ter uma boa impressão do professor?”, não é medo, é mesmo ser chatinha”. (Carolina)

À conclusão de que este é o melhor arranjo (ou talvez aquele que lhe traz menos aborrecimentos) chega também Artur, quando este nos confia: “Antes trabalhava menos, mas tenho cada vez mais a noção que às vezes devemos impor, impor não é no sentido de sermos os melhores ou que eles nos oiçam, impor-nos é: eu faço isto e faço aquilo. Se for preciso, faço outra coisa e tomar as responsabilidades”. Neste sentido, a Artur parece não lhe repugnar a opção A. O que o move parece ser uma conceção individualista de sociedade, mas também de excelência pessoal. Observando a tabela 35.1.1 podemos apurar que a hipótese A, estatisticamente significativa quando cruzada com o ano de escolaridade, não aparece nem tão injusta nem assim tão justa aos alunos do 12º ano como acontece com os alunos do 10º ano.

Mas as associações estatisticamente significativas concernem sobretudo a hipótese C, seja com o sexo dos inquiridos, o ano de escolaridade ou a escola e o curso frequentado. A opção da denúncia cívica (tabela 35.1.2) é, à semelhança do que

encontramos na análise do cenário 3, ordenada de modo diferente segundo o ano de escolaridade: para os alunos do 10º ano ela é mais justa do que injusta, para os alunos do 12º ano ela é mais injusta do que justa. Estes resultados estendem-se ao cruzamento com a variável sexo, opondo os rapazes às raparigas (tabela 35.2.1); à variável escola frequentada, contrastando a Escola B com as Escolas A e C (tabela 35.3.1); e também ao curso, desalinhando os alunos de ciências socioeconómicas (com maior percentagem de rapazes do que raparigas) dos alunos dos outros cursos (tabela 35.4.1). Em síntese, a lealdade entre pares é valorizada sobre a denúncia cívica pelos rapazes, a Escola B e no curso de ciências socioeconómicas.

Estes resultados mostram-nos como os alunos articulam os diversos regimes de envolvimento nos trabalhos de grupo. Eles deixam transparecer que os alunos, num primeiro momento, procedem ao reconhecimento da situação, avaliando, por um processo de rotulagem os seus colegas e, a partir daí procurando encaixar-se com as pessoas mais compatíveis em termos de objetivos e de qualidades pessoais. Tal como nos relata Carolina, numa situação nova, por exemplo no 10º ano, em que os colegas de turma estão ainda a familiarizar-se uns com os outros: “eu ainda tenho que definir quem é o meu grupinho. Eu dou-me muito bem com todos, claro que há uns com que me dou mais ou menos, mas ainda estou numa fase de reconhecimento das pessoas, de já as rotular mais ou menos”.

Depois de ultrapassada esta fase de reconhecimento, ensaiada por tentativa e erro (de más e de boas experiências), a formação dos grupos estabiliza, bem como a divisão social do trabalho dentro do grupo. O funcionamento do grupo torna-se *natural*, encontrando-se todos os elementos já “rotulados”<sup>190</sup>. Como nos diz Marta, da Escola A: “Isso já se sabe à partida, é por trabalharmos há muito tempo juntos. Os trabalhos não mudam, há muitos anos que trabalhamos com as mesmas pessoas. Já sabem que esta aqui faz a parte teórica, eu faço a apresentação. Pronto, é isto”.

O arranjo que daqui resulta mostra-nos como os papéis de cada um no trabalho de grupo ficam fixados desde cedo. Os alunos conformam-se aos papéis auto e hétero-atribuídos, mobilizando, deste modo, o regime de socialização. Mas, se nos grupos em que todos contribuem com a sua parte previamente definida este tipo de arranjo ainda

---

<sup>190</sup> Saliente-se, e procurando ser fiel ao enunciado de Carolina, que o processo de rotulagem não é feito de uma vez por todas, sendo o mesmo, portanto, provisório. De qualquer forma, não podemos ignorar igualmente a força das primeiras impressões e dos primeiros rótulos atribuídos.

pode ser considerado aceitável (apesar de, não existindo trocas de papéis ou experimentação de abordagens diferentes, a aprendizagem no grupo permanecer, de certo modo, especializada e circunscrita a uma dada tarefa), já nos grupos em que apenas um trabalha em prol dos outros, este tipo de arranjo revela-se como um modo de coordenação deficiente, moralmente reprovável e injusto. De modo a obviar a este problema, e sem desrespeitar as normas cívicas ou as normas de dever de solidariedade para com os colegas, a mobilização do regime de individuação como forma de quebrar os ciclos da subjetivação (grupo de amigos) e da socialização (papéis fixados dentro do grupo) impõe-se, como de resto o mesmo é reconhecido pelos próprios estudantes<sup>191</sup>.

### *Difícil individuação*

O cenário 1, protagonizado pela Marta e pela Ana, confirma-nos que os estudantes, em geral, rejeitam as atitudes mais radicais. As opções A (comunicar aos pais) e C (continuar a insistir), selecionadas por 77% dos estudantes, balizam a região de conveniência do cenário, sendo esta última a mais escolhida. As opções E (fazer um acordo), com 9,5%, B (não fazer mais nada), com 7,7%, e D (transferir), com 5,8%, totalizam 23% das respostas. Estes resultados apresentam, no entanto, cambiantes significativas quando cruzados com variáveis demográficas (sexo, idade), sociais (habilitações do encarregado de educação e indicador individual de classe da mãe) e escolares (escola e curso frequentado, ano de escolaridade). A significatividade estatística, bem como o valor do grau de associação estão expostos no Quadro VII (em anexo).

Assim, no que se refere à opção selecionada como a mais justa (a resposta ao cenário implicava uma única opção e não uma ordenação numa escala de justiça como nos cenários 3 e 4), na última linha do Quadro VII, destaca-se, pelo valor do teste de Fisher para um *p-value* de 0.05, quer a associação da opção com a variável sexo quer com a variável ano de escolaridade. Com efeito, os alunos do 12º ano e do sexo feminino mostram-se mais orientados para as opções A e C, menos radicais, do que os alunos do 10º ano e do sexo masculino (tabela 33.1 e 33.2, respetivamente). Os alunos do 10º ano destacam-se por apresentar resultados estatísticos significativamente mais

---

<sup>191</sup> Saliente-se como os estudantes tendem a contestar uma estrutura social em que os papéis são prescritos pelos adultos (capítulo VII), mas, por seu turno, tendem a organizar-se e a conformar-se entre pares segundo o mesmo modelo de socialização.

elevados na opção B (não fazer mais nada) e E (fazer um acordo), enquanto os alunos do sexo masculino se destacam do mesmo modo na opção B e na opção D (transferência de turma da Marta). De salientar que, nas alunas, a opção de continuar a insistir representa quase metade da distribuição do total das suas respostas (47%).

No que se refere à associação com as escolas (tabela 33.3), verifica-se que a Escola B apresenta valores mais baixos (73,5%) na região de conveniência (opção A + opção C), enquanto a Escola C apresenta os valores mais elevados nesta região (83,1%). A Escola B atinge os valores mais elevados na opção de não fazer mais nada (9,6%) e a Escola A na opção de fazer um acordo com a Marta (12,2%). De registar ainda que na Escola A, a opção de comunicar aos pais atinge um valor mais elevado (40,5%) do que a opção de continuar a insistir (39,2%), contrariamente à Escola B, onde a opção de comunicar aos pais atinge o seu valor mais baixo (30,1%).

No geral, podemos inferir que a opção C, mais selecionada, traduz a mobilização de um regime de individuação, na medida em que está em jogo rebocar a Ana (e também a Marta) do regime de subjetivação para um regime de envolvimento mais autonomizado nos estudos, responsável e disciplinado. Tanto as alunas como a Escola C e o 12º ano de escolaridade privilegiam o regime de individuação. Por seu turno, a opção A traduz a mobilização de um regime de socialização, que privilegia o controlo paternal. Enquanto os alunos da Escola A (maioritariamente do 10º ano) se orientam mais por esta trajetória, os alunos da Escola B são aqueles que se apresentam mais refratários a este regime, apresentando, ao invés, os valores mais elevados na opção de transferir a Marta, a qual poderíamos identificar com uma trajetória de controlo (socialização) institucional.

## **2. Classes de justificações e modalidades de ação**

Numa perspetiva pragmática, os juízos mobilizados pelos atores na avaliação sobre a conduta a seguir numa determinada situação adquirem o seu significado prático numa orientação para um «bem» específico. É neste sentido que empregamos o conceito de bem gramatical para nos referirmos à configuração lógica que estes juízos enformam na mobilização para um «bem» desejável. Do processo compreensivo de reconstruir o modo como os alunos avaliam todas as potencialidades e consequências da situação,

projetando-se nela, resultou a identificação de cinco categorias ou bens gramaticais (a sua caracterização encontra-se na seção seguinte). Estas categorias traduzem as diferentes soluções partilhadas na exploração da situação, mostrando-nos quais as conceções normativas que informam a melhor forma de gerir a coexistência na proximidade dos «outros significativos».

Com o objetivo de encontrar o sentido da ação – bens – e as modalidades de justificação das ações (possibilidades de ação), procedemos a várias leituras do *corpus* das justificações, a partir das quais intuímos o parentesco entre o conjunto dos diversos casos (justificações), procedendo à categorização dos mesmos e segundo um critério com um significado político, de modo a identificar os diferentes bens gramaticais.

A leitura das justificações permite-nos desde logo notar que a história narrada é apenas um motivo para as pessoas falarem sobre as regras da sua experiência. Algumas vezes a história é ficcionada e acrescentada pelos alunos<sup>192</sup>. Por conseguinte, estes reconhecem imediatamente o que está em jogo na situação e posicionam-se perante a mesma, adotando um dos pontos possíveis da situação. Um destes pontos relaciona-se com a preocupação de salvaguarda do bem da amizade, como nos prova esta justificação: "Desta maneira a Ana deixa de faltar, o que vai melhorar o aproveitamento, sem interferir na amizade das duas alunas" (Aluno, 18 anos, 12º ano, Escola C, PTE). Para um determinado número de estudantes "as amigas podem continuar juntas sem terem de ser influenciadas negativamente nas aulas" (Aluno, 17 anos, 12º ano, Escola C, EDL).

Torna-se claro que os alunos, em geral, estão conscientes de que o bem da amizade não deve interferir com o bem da educação, mas divergem quanto à possibilidade destes serem compatíveis, baseados na sua experiência. Divergem igualmente quanto ao método de resolução desta tensão, exprimindo a sua posição relativamente à interferência do diretor de turma, dos pais ou, inclusivamente, à não interferência exceto das próprias alunas, como o demonstra esta afirmação: "A Ana já deve ter idade para ser responsável pelos seus atos" (Aluno, 16 anos, 10º ano, Escola B,

---

<sup>192</sup> Como se pode depreender desta justificação, a qual coloca em cena uma outra personagem que não se encontrava no guião da narrativa: "Porque a Marta é uma má influência para a Ana visto que tem vindo a baixar abruptamente as notas, faltando inclusivamente às aulas. Algo que não acontecia antes de estas se conhecerem. Antes, a Ana tinha boas notas, mas principalmente não faltava às aulas, o que não lhe permitiu seguir o programa. Por outro lado, o diretor de turma devia também informar os pais da Ana de que o seu namorado poderia eventualmente ser outra má influência" (Aluna, 20 anos, 12º ano, Escola B, EE).

EDL). Para uns o diretor de turma tem a primazia de intervenção sobre os pais - "Penso que o fundamental é lidar com a aluna em questão e não com os pais, porque quando um aluno sente que o contato com o DT é direto sente-se mais próximo" (Aluna, 17 anos, 12º ano, Escola B, EDL) -, para outros, "antes de tudo os pais são as pessoas mais próximas dos alunos" (Aluno, 15 anos, 10º ano, Escola C, PTE).

Considerando que cada uma das posições mobiliza um raciocínio lógico-prático particular, isto é, o alinhamento por um bem gramatical, identificámos os bens da amizade, da confiança, da autonomia, da autoridade e da educação nos discursos dos estudantes. A identificação destes possíveis revela-se, contudo, insuficiente para o registo cabal das variações específicas das atitudes dos alunos. Assim, por exemplo, os alunos que escolhem como resposta a hipótese A no cenário (comunicar aos pais) poderão apresentar diferentes razões para o fazer, independentemente do bem que mobilizam no seu juízo. Logo importa recorrer ao vocabulário dos motivos dos atores para descrever o seu posicionamento face à situação. Os motivos dos juízos informam-nos sobre o porquê. Qual será a medida pedagogicamente mais correta (e eficaz)? A linguagem do certo não é a mesma do útil ou do sucesso da ação realizada (eficácia). Existem ainda as razões impostas pelo dever, a função e a responsabilidade ou ainda a do medo e da coação. Tal como Jean-Marc Ferry (2002) nos alerta, uma reconstrução do senso comum moderno requer uma metodologia prospetiva capaz de discriminar os estratos discursivos da "jazida cognitiva das nossas argumentações, no decurso de discussões práticas (Ferry, 2002: 232).

Depois de termos registado os diferentes motivos das modalidades das ações, elaborámos uma matriz estrutural que nos permitiu ter uma visão de conjunto sobre o campo dos possíveis da situação (Matriz das justificações do cenário 1, anexos C). Seguidamente abordaremos detalhadamente estas diferentes modalidades, onde os bens gramaticais representam as colunas e os motivos as linhas no campo dos possíveis (matriz).

#### *Exemplificação das modalidades de ação*

Detendo-nos nas modalidades da coação que perpassam pelos diferentes bens gramaticais mobilizados no cenário 1, verificamos que a coação pode modular-se quer na aceitação de uma imposição para preservar a amizade a todo o custo - "Recomendo a

hipótese E. A Marta terá que cumprir o que foi imposto e acaba por não a separarem da amiga" (Aluno, 16 anos, 10º ano, Escola B, EE) -, quer na sensibilização pelo medo que faz mobilizar uma relação de confiança: "As raparigas ficariam sensibilizadas se o diretor de turma falasse com elas ameaçando elas de estarem em situação de chumbar" (Aluno, 15 anos, 10º ano, Escola B, EE). A coação pode também ser reconhecida no bem da autoridade, na modalidade "vigiar e punir": "Ao comunicar aos pais a aluna vai sentir-se com menos liberdade e mais vigiada, ao longo do tempo vai perceber que não vale a pena faltar mais, agindo revoltada, mas começa a ir às aulas" (Aluna, 16 anos, 10º ano, Escola B, PTE). Pode ainda, por fim, ser identificada numa repreensão temperada e avisada tendo em vista o bem da educação: "Para elas não faltarem às aulas e estudarem têm de ser repreendidas e o diretor tem de as cativar" (Aluno, 17 anos, 12º ano, Escola B, EDL).

A modalização do ponto de vista moral<sup>193</sup> pode adquirir uma expressão simultaneamente prescritiva - não trair - e concessiva - desejar o bom - da amizade: "Se é uma verdadeira amiga, tem de fazer o melhor para ela" (Aluno, 18 anos, 12º ano, Escola B); revestir as características de uma relação de confiança que destrinça o certo do errado: "Eu acho que era o melhor, pois se o diretor de turma continuasse a insistir, elas provavelmente iriam perceber o que era mais certo". (Aluno, 16 anos, 10º ano, Escola B, EDL); resguardar-se num enunciado quase proverbial que nos remete para uma lição de vida, aprendendo com os próprios erros: "O diretor de turma após ter chamado à atenção não deveria intervir, pois os alunos têm de ser conscientes dos seus atos e se continuar a faltar às aulas é a sua opção, só os pais podem intervir" (Aluno, 18 anos, 12º ano, Escola B, PTE); na inculcação de juízo pela autoridade parental - "Os pais é que conseguem meter juízo na cabeça das alunas" (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, PTE); ou ainda na antevisão de um possível arrependimento:

---

<sup>193</sup> O termo moral ganha aqui uma conotação particular, num sentido estrito e não no sentido lato que expusemos na primeira parte do trabalho. Neste ponto preciso, moral confunde-se com moralidade, referindo-se a uma configuração semântica específica orientada pelas tradicionais noções absolutas de bem e de mal, de certo e de errado, a qual concretiza-se sob a forma de um preceito, de uma lição ou de um ensinamento que se pode retirar da história narrada. Recorrendo às palavras de Jean-Marc Ferry, tudo se passa da seguinte maneira: "De resto, é assim que o recetor do relato é levado espontaneamente, para não dizer irresistivelmente, a identificar-se com a personagem central da intriga, e em consequência a aplicar a situação descrita à sua própria situação, o que é para ele uma forma de passar insensivelmente, como que deslizando, do registo narrativo ao registo interpretativo" (Ferry, 2002: 199).

"Cada pessoa tem nas suas mãos a oportunidade de escolher o caminho a seguir. Se estas duas alunas pensam que tendo esta atitude de faltar às aulas e desinteressarem-se pelas mesmas, mais tarde irão arrepender-se e verão que quem tinha razão era o professor em querer que estas se comportassem de forma a transitar de ano". (Aluna, 18 anos, 12º ano, Escola B, EE)

Verificamos também que o motivo pragmático-conciliatório<sup>194</sup> percorre os vários bens gramaticais. Os estudantes, nas suas justificações, podem tentar resguardar a amizade das duas alunas, pois a separação não é solução: "Impedir as duas de estar juntas não é solução, só iria piorar as coisas" (Aluno, 15 anos, 10º ano, Escola B, EDL); ou ainda procurar conciliar a amizade com a educação:

"A Diretora de Turma tem definitivamente que dizer alguma coisa e decidir as medidas a tomar, pois trata-se de duas alunas da sua direção. Penso que se a DT continuar a falar com e a dar-lhes conselhos, elas vão acabar por fazer a coisa certa que é conciliar os estudos e a sua amizade". (Aluna, 17 anos, 12º ano, Escola C, PTE)

Se intercetarmos o motivo pragmático-conciliatório com o bem da autonomia deparamo-nos com o intento de salvaguardar a não violação da individualidade de cada uma:

"Eu sou defensor da teoria que todos nós passamos por piores momentos na vida e a única alternativa que temos é sermos nós próprios a ajudarmo-nos. As influências externas não ajudam muito na mudança de comportamento pelo qual passamos na adolescência, mas em pequena parte ajudam ao "click" que, um dia aparece na nossa cabeça e que nos faz perceber que temos de mudar". (Aluno, 16 anos, 10º ano, Escola A, EE, nacionalidade búlgara)

O cruzamento do motivo pragmático com o bem da autoridade mostra-nos a procura de uma solução em família, no recolhimento da privacidade de um conselho familiar: "Devido assim a o encarregado de educação poder falar com o seu educando e assim encontrarem a melhor solução para tal" (Aluno, 15 anos, 10º ano, Escola B, EDL). Por fim, na interseção com o bem da educação, vemos surgir a educação como uma garantia para o futuro de ambas. As possibilidades de sucesso da ação não estão totalmente asseguradas, mas, ainda assim, vale a pena e faz todo o sentido ensaiar uma

---

<sup>194</sup> A escolha do termo pragmático sublinha, de certo modo, um entendimento orientado pelas possibilidades de sucesso de uma ação numa situação determinada. A expressão conciliatório reforça a ideia de compatibilização das várias tensões em presença.

determinada solução: "Pois só os pais podem tentar fazer algo pelo filho ou fazer com que ela perceba que a sua atitude não a leva a algo mais seguro no futuro" (Escola B).

A linguagem do económico serve ora para proteger a amizade como expediente: "Para mim deve-se tentar levar quem tem mais desinteresse a ir às aulas (Marta), pois a Ana seguirá o caminho" (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, PTE); ora para ressaltar os benefícios de rentabilidade da sensibilização: "É necessário tentar sensibilizá-las e não falar com os pais, pois isso poderia levar a um maior desinteresse" (Aluno, 15 anos, 10º ano, Escola B, PTE); ou ainda para afiançar o esforço, as capacidades e os recursos individuais:

"Eu escolhi esta opção porque acho que só com esforço e persistência é que se consegue alcançar um objetivo. Neste caso, poderia acontecer que com a insistência do Diretor de Turma, a Marta e a Ana vejam que estão a desperdiçar as suas capacidades e os recursos que uma vida escolar oferece". (Aluno, 15 anos, 10º ano, Escola B, PTE)

O cruzamento com a autoridade recomenda separar as amigas de modo a não prejudicar a educação delas: "Escolhi a opção (E), porque acho que a Marta é que estava a prejudicar a Ana. Assim, se fizessem alguma coisa com a Marta, a Ana iria deixar de se comportar dessa maneira" (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, EE). Finalmente, para assegurar as virtualidades da educação como um sustento ou um ganha-pão para o futuro: "Porque assim se elas perdessem um ano iriam perceber que faltar às aulas e ter maus resultados não ia dar-lhes o sustento para o resto das suas vidas" (Aluna, 18 anos, 10º ano, Escola B, EE).

A linguagem do funcional revela-se nas ferramentas invocadas dos deveres, dos direitos ou das responsabilidades. Assim, os estudantes tanto recorrem ao dever de não ingerência externa na amizade das duas alunas - "O diretor de turma não pode interferir na "amizade" das duas, apenas fazer o que cabe a ele neste cargo, que é comunicar aos pais, visto que a conversa com elas não adiantou nada" (Aluna, 17 anos, 12º ano, Escola B, EDL, nacionalidade brasileira) - como ao dever do diretor de turma não desistir delas: "C, porque é o dever do Diretor de Turma fazer com que a sua direção possa progredir nos estudos. Este tem de tentar e insistir sempre e nunca desistir, porque só assim é que as pessoas ficam sensibilizadas" (Aluna, 19 anos, 10º ano, Escola B, EDL, nacionalidade chinesa).

Na interseção com a autonomia os estudantes recorrem ao direito dos alunos de assumir os seus próprios atos:

"A meu ver, a situação não está, nem nunca teve nas mãos do diretor de turma. Penso que o sentido de responsabilidade de um aluno do ensino secundário deve ser uma coisa inata e não imposta por um diretor de turma. Penso que quem deverá disciplinar a Ana e a Marta deverão ser, quanto muito, os pais dos alunos. No entanto, o interesse escolar também não deverá ser imposto pelos pais, deve ser espontâneo. Se não é, quem se prejudicará são os alunos". (Aluna, 17 anos, 12º ano, Escola B, PTE)

Quando cruzado com a autoridade, defende-se o direito dos pais de representarem os próprios filhos numa situação escolar que não os beneficia:

"Eu acho que o diretor de turma não deve separar as alunas nem influenciar, pois penso que isso cabe aos pais e às alunas, mas sim a função do diretor de turma é cumprir com o seu papel de informador e comunicador da vida dos estudantes aos encarregados de educação e depois estes tomarem as medidas que acharem necessárias". (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, EDL)

### **3. Estudo do contraponto: as vozes da confiança e da autoridade**

Na sequência das operações de categorização e de codificação, resultante da análise compreensiva das justificações dos estudantes constatamos, pela sua frequência, a existência de uma bipolarização dos bens gramaticais (tabela 38): a autoridade (38,3% das justificações) e a confiança (35,3%). O bem da educação permanece residual (2,5%), enquanto a amizade (10,2%) e a autonomia (11%) surgem relativamente marginais. Ao submetermos os bens e os motivos do cenário 1 a testes de associação estatística com as variáveis sociodemográficas e escolares verificamos (Quadro VII) que se obtêm resultados estatisticamente significativos nas associações dos bens gramaticais com o ano de escolaridade e com a escola, tal como nas associações dos motivos com o sexo dos inquiridos e com a escola frequentada.

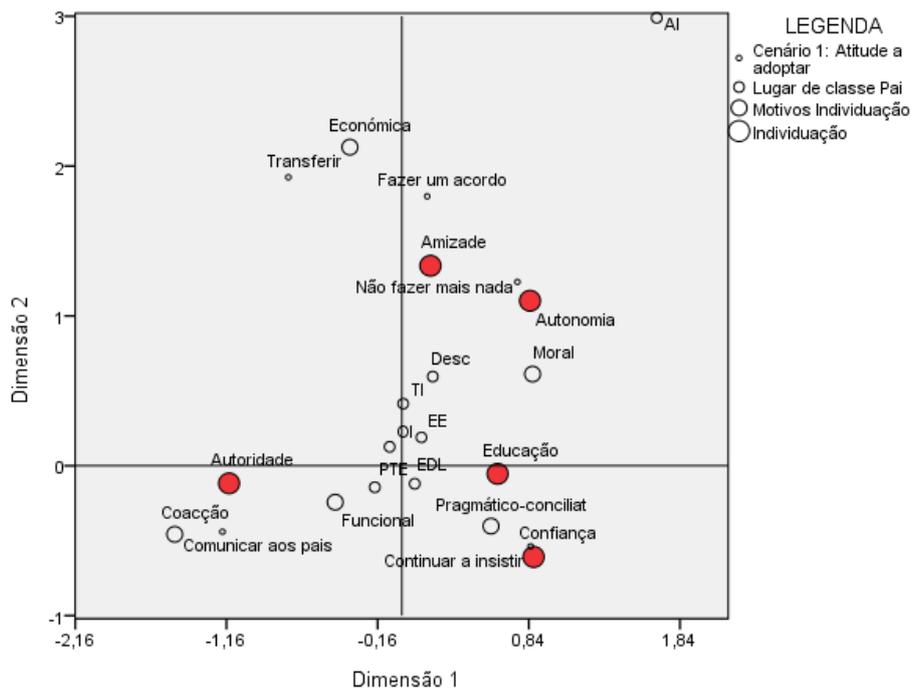
Com efeito, as diferenças significativas registam-se precisamente nos bens gramaticais secundários, com a autonomia sobre-representada nos alunos do 10º ano (tabela 38.1) e da Escola B (tabela 38.2) e sub-representada nos alunos do 12º ano e da Escola C; e com a amizade sobre-representada nos alunos da Escola A (com sobre-

representação na amostra de alunos do 10º ano) e sub-representada nos alunos da Escola B.

Estes dados informam-nos como nesta situação a trajetória da autonomia não constitui a trajetória mais pertinente ou, melhor, mais conveniente, nos processos de individuação dos estudantes, pelo que o desafio de construção da autonomia, para além de subsistir como uma questão prática a ser resolvida na duração de todos os instantes e na reflexividade dos contextos, possui um inegável potencial retórico como valor disputado (Pappámikail, 2013).

A observação da Fig. 4 mostra-nos como a autonomia e a amizade se posicionam excentricamente relativamente à dimensão 1. De resto, a tabela 37.1 evidencia que as contribuições destes bens gramaticais são maiores na dimensão 2 (eixo vertical) do que na dimensão 1 (eixo horizontal). Nesta destacam-se as contribuições dos bens mais mobilizados pelos alunos (note-se que a gramática da confiança contribui mais para a dimensão 2 do que a gramática da autoridade). Do mesmo modo os motivos, que contribuem mais para a dimensão 2 do que para a dimensão 1 (tabela 37.2), mais mobilizados na dimensão 1 são o pragmático-conciliatório (47,1% do total dos motivos - tabela 39) e a coação (17,9% do total dos motivos). Ao passo que os restantes motivos contribuem sobretudo para a dimensão 2.

Fig. 4 - Representação gráfica dos arranjos da proximidade no cenário 1



A leitura da fig. 4 permite-nos concluir que a gramática da confiança está muito estreitamente associada à opção "Continuar a insistir" e ao motivo pragmático-conciliatório; que a autonomia está associada à opção "Não fazer mais nada" e próxima do motivo moral; que a autoridade está de certo modo associada à opção "Comunicar aos pais" e próxima do motivo da coação, mas também do motivo funcional; e que a amizade se encontra a meio caminho entre a opção "Não fazer mais nada" e a opção "Fazer um acordo".

O motivo pragmático-funcional é de longe o mais mobilizado pelos estudantes, sobretudo por elas (tabela 39.2), enquanto o motivo económico é mais mobilizado por eles e, no que concerne ao ano de escolaridade (tabela 39.1), pelos do 10º ano, estando sub-representado nos alunos do 12º ano. Analogamente, o motivo funcional encontra-se sub-representado nos alunos do 10º ano e sobre-representado nos alunos do 12º ano. Isto significa que grande parte dos alunos são favoráveis a uma conciliação da amizade com a educação, atualizando neste processo o bem da confiança. Mas, mais significativo ainda é o fato de este bem assentar no dispositivo da proximidade do diretor de turma. O diretor de turma é o garante de uma relação de confiança e não de autoridade sobre o aluno; ele é um apoio, pois mesmo "os alunos que são mais "rebeldes" necessitam de sentir que há alguém de fora que se preocupa com eles" (Aluna, 19 anos, 12º ano, Escola A, TI). O diretor de turma não proíbe ou prescreve, mas ajuda, dá conselhos, dá razões, expõe outros pontos de vista, a pedra-de-toque para "chegar" ao aluno. Como se pode depreender desta justificação sentida, do diretor de turma espera-se que crie as condições favoráveis para a desobstrução da voz da "razão", isto é, o bom senso das alunas:

“Às vezes as más companhias levam-nos a fazer coisas que não quisemos fazer porque, se a minha amiga faz eu também vou fazer. É como se fosse uma moda, ela faz uma coisa e simplesmente temos de seguir. Ao separá-las vai fazer com que a Ana pense pela cabeça dela e reflita sobre o que ela fez porque, às vezes, quando sabemos lá no fundo que estamos erradas, mas há aquela amiga que nos diz que estás certa, nós continuamos porque preferimos ouvir a amiga e não a razão”. (Aluna, 16 anos, 10º ano, Escola B, TI)

A relação de confiança passa por uma aproximação sensível: "Porque, ao utilizar o meio de conversação, as pessoas entendem-se não levando o ato como um castigo, mas sim uma ajuda/preocupação" (Aluna, 20 anos, 12º ano, Escola A, EE). A ação

prudencial do diretor de turma na gestão da proximidade das duas amigas é crucial, de forma a que as mesmas não se revoltem.

*As categorias de público e de privado à prova*

A proximidade com o diretor de turma equivale à construção de uma distância face aos pais. Ao invés, quem é colocado à distância na autoridade é precisamente o diretor de turma, seja pela maior proximidade concedida aos pais seja pela natureza das responsabilidades que lhes são atribuídas. Na verdade, existe o perigo de se vislumbrar numa possível intervenção do diretor de turma uma clara e ilegítima exorbitação das suas funções. Neste sentido, a autoridade da família representa um escudo face à publicitação do problema, ao mesmo tempo que o mesmo é resguardado na família, numa esfera do privado.

A mobilização da autoridade corresponde efetivamente à atualização demarcada da fronteira entre o público e o privado, ao passo que a ativação da confiança contribui decisivamente para o esbatimento desta mesma fronteira. De um lado, assistimos à normalização da situação pelas relações de proximidade requeridas no recolher do estudante para o seu espaço doméstico de conforto, na proximidade da vigilância e do apoio dos pais, mas na separação da amiga; do outro lado, deparamo-nos com a expectativa de confiar nos outros exteriores ao círculo familiar, à procura de uma solução para um problema que desafia a categorização liberal comum de público ou de privado.

A designação das categorias de autoridade e de confiança não devem, pois, obnubilar as conclusões do investigador, no sentido de uma substancialização destes bens. Tal não significa que aqueles que ativaram o bem da confiança não reconheçam a autoridade do diretor de turma ou dos pais, do mesmo modo que aqueles que atualizaram o bem da autoridade não reconheçam a importância da confiança na resolução do cenário. Elas constituem somente um expediente para chegar a um conhecimento mais preciso sobre os pontos de vista mobilizados pelos estudantes numa situação problemática. Estes pontos de vista ajudam-nos a esclarecer os modos como os estudantes gerem as complexas relações de aproximação e de distanciação; como se arranjam convenientemente nas situações, contribuindo assim para ir definindo gradualmente e pragmaticamente as fronteiras entre o público e o privado.

*A rebocagem como arranjo não individualista*

A análise efetuada a partir dos resultados dos três cenários mostra-nos como nas configurações de ação dos estudantes as trajetória da individuação e da subjetivação retêm um forte poder explicativo nos julgamentos dos estudantes. Ao serem confrontados com diferentes formas de socialização a que estão sujeitos - a socialização dos pares, a socialização institucional escolar e a socialização parental -, os estudantes têm de realizar um complexo jogo de aproximações e distanciamentos definidores do seu espaço de manobra, mas que lhes possibilite ao mesmo tempo respeitar, na medida do possível, os vários conteúdos normativos inerentes à pertinência das socializações em presença. Eles estão sujeitos à pressão conformista e ao dever de lealdade para com os pares, à imposição de uma divisão social do trabalho implementada por uma organização administrativa hierárquico-burocrática, e, alguns deles, inclusivamente, à pressão dos pais no seu encarreiramento<sup>195</sup>.

O cenário 3 remete-nos para uma situação onde os estudantes manifestam a arte de bem gerir os diferentes tipos de compromisso em ação: a lealdade para com uma amiga e a reprovação social por um ato de deslealdade competitiva (a injustiça de copiar). O cenário 4 coloca-nos perante uma situação em que estão em jogo os compromissos do trabalho escolar e da lealdade para com os pares. O cenário 1 entre o compromisso com a educação, o compromisso com a amiga e o compromisso com o projeto escolar imaginado pelos pais. As soluções maioritariamente ensaiadas pelos estudantes constituem verdadeiras sinergias de gestão destes compromissos, fazendo com que os estudantes os tentem gerir convenientemente<sup>196</sup>, e simultaneamente fazendo emergir o arranjo da rebocagem - relembremos a "individuação e ligação" (*individuation and connectedness*) (Hughes, 2000: 20) - como o mais conveniente no

<sup>195</sup> A este título, vale a pena reproduzir aqui um depoimento de uma estudante entrevistada: (...) eu tinha uma amiga o ano passado, uma colega, que ela estava em Ciências, mas ela queria estar em Humanidades. E que o pai, foi o próprio, que no nono ano, tirou-lhe a caneta da mão - que ela não sabia se havia de escrever Artes ou Humanidades -, tirou-lhe a caneta da mão e escreveu Ciências e Tecnologias. E ela andou sempre muito revoltada e, depois no final do terceiro período, é que conseguiu subir as notas. Porquê? Porque o pai estipulou: "eu quero que tu sejas médica, é médica que tu vais ser" (...) Eu disse-lhe: vai falar com os teus pais e diz que não gostas disto, que isto não é para ti e que tu gostas é de desenhar e ela "ai não, mas tu não sabes como é que são os meus pais". E a verdade é essa, comparativamente com os meus pais, os pais dela são diferentes, muito diferentes. São muito ríspidos, são muito de ordens e têm objetivos muito altos. Basta, por exemplo, ela ter... eu lembro-me que ela andou comigo no quinto e sexto ano, ela tirava um oitenta e cinco, não era noventa, que os pais metiam-na de castigo, tiravam o computador e por aí fora". (Mariana)

<sup>196</sup> Ver capítulo V, particularmente o ponto 2 relativo ao trabalho na socialização e no qual apresentamos a nossa tese de que, imersos numa multiplicidade de normatividades resultantes de co-socializações diferenciadas, os estudantes procuram gerir convenientemente, segundo as situações, os seus engajamentos e desengajamentos, de modo a evitar incorrer em falhas gramaticais.

conjunto destas situações. Assim, confrontar diretamente a amiga no cenário 3, "rebocar" os colegas no cenário 4, ou ainda conciliar a amizade com os estudos no cenário 1, constituem modalidades de individuação na subjetivação, as quais não podemos etiquetar de individualistas, mas tão só de modulações de trajetórias que procuram compatibilizar as normas de socializações concomitantes, de modo a garantir que a formação da individualidade possa gradualmente ser levada a cabo. Este processo dá-se preferencialmente sob o signo do regime de governo "pastoral", no qual o diretor de turma assume a função de guia na condução dos estudantes.

## GESTÃO NA RESPONSABILIDADE

A temática da responsabilidade, tradicionalmente circunscrita aos meios sociais, jurídicos e políticos, tem recentemente, sob influência de um pensamento ético, sido objeto de reflexão alargada (Lenoir, 1991; Genard, 1999), mas também aplicada, tanto ao meio profissional (Chateauraynaud, 1991; Verpraet, 2001), como ao trabalho social (Pattaroni, 2007), ou ainda à educação, como suplemento necessário da autonomia dos jovens (Cicchelli, 2001; Pappámikail, 2013). Na verdade, ela tem o condão de indiciar os sintomas de um mal-estar ou de uma possível mudança em curso (crise) no estado das coisas.

Com efeito, o apelo à responsabilidade - etimologicamente relacionada com os vocábulos “*res*” (coisa) e “*spondere*” (compromisso), que significa "responder por alguma coisa" -, afigura-se como uma exortação à assunção de um compromisso; ao cumprimento de uma promessa. Neste sentido, o anseio por respostas aos novos desafios gerados pela atividade humana - o desenvolvimento vertiginoso da tecnologia, o consumismo desenfreado, a individualização e o individualismo reinante ou os problemas sociais e políticos de uma população envelhecida e em risco de pobreza, para convocar aqui os mais prementes - reenvia-nos diretamente para uma exigência de revisão dos envoltórios individuais e coletivos em situação; isto é, dito de uma outra maneira, a resposta aos problemas vivenciados reporta-se a uma reflexão e a uma inevitável revisão da maneira como estamos habituados a "responder por alguma coisa". O que significa que as "crises" da sociedade, da política ou do ambiente se articulam com os modos como se gerem os compromissos nestes diferentes domínios; com os modos de implicação no social, no político e ambientalmente.

A resposta à pergunta «como agir?» não se cinge apenas às situações novas e concretas que se colocam no horizonte humano em domínios tão avançados como a bioética (Delaunay, 2010), a manipulação ecológica, a vigilância eletrónica, para referir apenas alguns, mas estendem-se, doravante, a todos as esferas de atividade. Pois, se a ética é aqui convocada para nos relembrar e ajudar a refletir sobre as questões que fazem articular o poder técnico do homem com as finalidades das práticas, contribuindo desta maneira, sob um fundo teleológico, para a sua hierarquização, permanecem, não

obstante, um conjunto de perguntas cruciais, propriamente morais e políticas, não respondidas.

Em primeiro lugar porque, para além de ser necessário fazer com que os indivíduos aceitem a existência de limites na sua atuação, ou seja, que se coíbam de realizar tudo aquilo de que são capazes, o problema que se coloca ao indivíduo num universo democrático, como nos refere Luc Ferry (Lenoir, 1991), é o de se saber quais os critérios e os procedimentos que nos poderão valer e guiar na fixação destes limites. Neste sentido, e embora a ética possa contribuir preciosamente para responder à pergunta *o quê?*, na terminologia de *Soi-même comme un autre* (Ricoeur, 1990), restam, no entanto, sem resposta cabal as perguntas *porquê?* e *quem?*. Aquela, respeitante às razões e motivações a dar aos indivíduos para adotarem (ou não adotarem) determinada conduta numa situação específica; esta, relativa ao estatuto normativo do ator implicado na ação - trata-se da pessoa, do indivíduo ou do cidadão?

Em segundo lugar, o fato de assistirmos a uma pluralidade de éticas disponíveis faz com que a escolha de uma ética particular como guia de conduta num contexto determinado se revele como uma decisão não propriamente ética, mas moral e política, logo, remanescente ainda do contexto normativo experienciado. Nomeadamente, a persistência secular de duas grandes "famílias" éticas concorrendo cada qual para uma definição do justo é a este título exemplar. De um lado, a tradição ética aristotélica, alicerçada na sabedoria prática (*phronèsis*) e na conduta prudencial ancorada na tradição. De outro lado, a tradição kantiana, alicerçada no dever moral universalista do imperativo categórico. O bom senso numa perspectiva teleológica, de um lado, a máxima moral, numa perspectiva deontológica, do outro.

Na realidade, estas duas grandes correntes modalizam-se em propostas éticas muito diversificadas, quando confrontamos, por exemplo, no interior do território deontológico, a proposta levinasiana do sujeito responder imperativamente à alteridade, sob o comando do rosto do Outro que se anuncia (Levinas, 1969 e 1998), ou a proposta do imperativo da responsabilidade, de Hans Jonas (1994), que nos diz: "Age para que os efeitos das tuas ações sejam compatíveis com a permanência de uma vida humana genuína". Naturalmente, que as referências e as razões invocadas no agir divergem segundo estes imperativos éticos: a unidade do sujeito enquanto outro, em Lévinas; a preservação das espécies enquanto património natural solidário das várias gerações, em Jonas.

Mais uma vez recorrendo às penetrantes observações de Ricœur (1997a), podemos articular estas duas propostas (levinasiana e a de Jonas) num mesmo esquema de inteligibilidade do agir responsável. Assim, para aquele filósofo francês, "tem-se facilmente confundido responsabilidade e imputabilidade, se entendermos imputabilidade como o procedimento pelo qual se identifica o autor de uma ação, o seu agente. A responsabilidade declina-se então para o passado". Ao gramaticalizar a responsabilidade, Ricœur (1997a), reconhece que esta última concepção moral, próxima da proposta levinasiana, corresponde apenas a uma concepção "minimal" da responsabilidade. Contudo, face aos novos desafios tecnológicos, políticos e sociais, ela torna-se claramente insuficiente e desatualizada, uma vez que estes "requerem uma orientação mais claramente dirigida para um futuro longínquo que ultrapassa as consequências previsíveis". A esta outra concepção o autor faz "intervir a ideia de uma missão confiada, sob a forma de uma tarefa a cumprir segundo regras". Estamos próximos de uma concepção ordinária da responsabilidade que mobiliza as noções de dever, da consciencialização do risco, da responsabilidade como um "fardo que se assume, de um poder que tomamos sobre os ombros"; em suma, de um sacrifício que se tem de fazer.

Esta última concepção aproxima-se igualmente da «ética da responsabilidade» preconizada por Max Weber (2003) em *Le savant et le politique*, onde este, depois de repudiar o uso da moral tradicional da imputação na ação política<sup>197</sup>, faz associar uma ética moderna de tomada de decisão ao regime de dominação legal-burocrático, caracterizado pela relação de comando-obediência. Neste regime, na realidade, convergem duas éticas complementares segundo o estatuto e o cargo envolvidos: a «ética do funcionário», com o seu dever de obediência independentemente das convicções pessoais professadas; e a «ética do homem político», a qual faz acionar cumulativamente o fundo comum das convicções partilhadas, das convicções pessoais

---

<sup>197</sup> "Tudo o resto é indigno e se paga. Uma nação perdoa os ataques aos seus interesses, mas não os ataques à sua honra, do mais logo que elas são inspiradas por essa pretensão a ter sempre razão, digna de um pároco. Todo o novo documento exumado depois de decénios, desperta as vociferações indignas, o ódio e a cólera, no momento em que a guerra, uma vez terminada, seja ao menos *moralmente* enterrada. Tal não é possível senão pela objetividade e cortesia, não é possível, antes de mais, senão pela dignidade. Não é mais possível uma «ética» que signifique, na verdade, uma ausência de dignidade das duas partes. Em lugar de se cuidar, no que concerne ao homem político, a saber, o futuro e a responsabilidade relativamente ao futuro, esta ética ocupa-se de questões politicamente estéreis, porque indecidíveis, de culpabilidade no passado. Agir assim, é cometer uma falta moral e política, se é que existe algo do género (...) Se há alguma coisa de vulgar, é isto mesmo, e isso é a consequência deste tipo de utilização da ética como meio ao serviço da pretensão de ter razão" (Weber, 2003: 188).

racionalizadas ou ainda das possibilidades materiais e legais de ação objetivamente disponíveis.

O grande mérito do sociólogo nascido em Erfurt é visível nos contributos por si legados para uma adequada compreensão do efeito normativo da pluralização das éticas disponíveis segundo o contexto funcional das sociedades e a posição ocupada na divisão social do trabalho, no que diz respeito às relações de subordinação. Deste modo, para além de termos de nos dotar de instrumentos conceituais que nos habilitem a responder às perguntas *o quê?* e *porquê?*, impõe-se-nos também, no nosso inquérito relativo à gestão da responsabilidade junto dos estudantes, responder à pergunta *quem?*.

Por este prisma, conhecer o modo como eles avaliam os envolvimento dos protagonistas dos cenários equivale a aferir sobre o modo como estes mesmos protagonistas são submetidos a operações de qualificação. Dito de outra forma, as variações noajuizamento sobre as condições de atribuição de responsabilidade são suscetíveis de serem associadas aos regimes de envolvimento reconhecidos como pertinentes na situação. Será isto mesmo que pretendemos demonstrar nas páginas seguintes.

### **1. Sentidos da responsabilidade em duas modalidades de subordinação**

Neste capítulo procederemos à análise dos cenários 2 e 5 do questionário, tendo presidido à elaboração dos mesmos descrever e compreender as expectativas recíprocas de envolvimento mobilizadas pelos estudantes em duas situações caracterizadas por relações de subordinação: na escola e numa empresa não especificada. A escolha destes dois meios não foi fortuita. Ela destinou-se a averiguar o modo como os estudantes convivem com, por um lado, um cenário que lhes é familiar, incorporado no seu quotidiano, e, por outro lado, com um cenário com o qual, à partida, ainda não estarão situacionalmente familiarizados. De resto, este último cenário (5) foi constituído a partir de uma situação empírica cada vez mais generalizada num quotidiano que faz coexistir empregadores e trabalhadores.<sup>198</sup>

---

<sup>198</sup> Conforme manchete da revista *Visão*, Nº 1054, de 16 a 22 de Maio de 2013: "Despedidos por causa de mensagens no *Facebook*. Crescem os conflitos laborais em Portugal e o primeiro caso chega hoje a julgamento. Qual a fronteira entre a vida pessoal e a profissional?".

O cenário 2 (Anexos B) relata-nos uma situação de perturbação da normalidade do funcionamento escolar, na qual uma representante da autoridade executiva da escola, na pessoa da vice-diretora, surpreende alguns alunos retardatários a fazer barulho no corredor (dentro do horário letivo), quando seria presumível encontrarem-se já dentro da sala de aula. Acontece que o docente da turma de que os alunos infratores fazem parte tinha estabelecido, no início do ano letivo, um acordo, uma espécie de pacto, com os seus alunos, pelo qual estes beneficiariam do privilégio de um retardamento de 5 minutos iniciais na chegada à sala de aula (sem a respetiva sanção de falta de atraso). Ora, a vice-diretora, desconhecendo o acordo, repreendeu os infratores, entrou no espaço da sala de aula, e exigiu ao docente a marcação das respetivas faltas. Posto isto, solicitava-se aos inquiridos que assinalassem a opção mais correta correspondente à atitude a tomar por parte do docente. Pedia-se ainda que os estudantes justificassem a sua opção, de modo a nos poderem informar (quer de uma forma explícita quer de modo implícito) sobre a quem os mesmos atribuiriam as responsabilidades pela ocorrência da perturbação da normalidade.

Por mais simples e banal que a construção do relato possa parecer ao juízo comum, a atribuição das responsabilidades requer, por parte dos inquiridos, duas possíveis operações de ajuizamento, inclusive podendo as mesmas combinarem-se numa dupla operação. A primeira diz respeito à ascrição, a segunda à imputação<sup>199</sup>. Na ascrição, encontra-se em jogo a capacidade de discernir uma ordem prática de

---

<sup>199</sup> Acerca da diferenciação entre ascrição e imputação vide Ricœur (1990), em particular os terceiro e quarto estudos. O filósofo francês explora as conexões entre agente e ação por meio de três aporias: na primeira, Ricœur problematiza a questão das ações poderem ser atribuíveis aos sujeitos, independentemente das suas qualidades pessoais; na segunda, aborda as ambiguidades implícitas entre ascrição e imputação moral; na terceira, servindo-se do enunciado aristotélico de "ato" e de "potência", o filósofo questiona as condições de possibilidade de atribuição de responsabilidade de uma ação a um sujeito, mais concretamente a atribuição causal de um ato a um agente. O percurso analítico feito por este autor fá-lo conduzir a uma (re)definição do conceito de ascrição, articulando a via da referência identificativa, cara à filosofia analítica, com a via da autodesignação do sujeito falante, própria da pragmática do discurso, através da reflexividade da enunciação: "o que distingue com efeito a ascrição da simples atribuição de um predicado a um sujeito lógico, é portanto a capacidade do agente de se designar a ele mesmo designando um outro" (Ricœur, 1990: 135). Para o filósofo não existem situações ou histórias axiologicamente neutras, pelo simples fato da corporeidade da existência humana. Assim, "ser capaz de se designar a si mesmo como aquele que tem um corpo" (*Ibidem*: 155), reside na radicalidade da experiência, pelo que "o que as manipulações imaginárias sobre o cérebro violam, não é tanto uma regra, uma lei, a saber, a condição existencial de possibilidade para que existam as regras, as leis, isto é finalmente os preceitos endereçados à pessoa como agente e sofredor? Dito de outro modo: o inviolável, não será a diferença entre o si e o mesmo, no plano da corporeidade?" (*Ibidem*: 179). Com efeito, para Ricœur, a avaliação moral reconhece-se na alteridade do eu (mesmidade) no si (ipseidade), ainda que os elementos identificativos do sujeito (valores, apreciações, estimações) possam permanecer no mesmo e se enraizar aí sob a forma de hábitos. Deste modo, o autor subscreve a tese da inevitabilidade da imputação moral das ações aos agentes, quer por parte de um participante na ação quer por parte de um observador da mesma.

relevância e de causalidade na trama das ações. É necessário reconhecer se as ações dos personagens foram realizadas de acordo com as prescrições normativas vigentes - seria permitido aos estudantes estarem no corredor a fazer barulho? E estarem apenas só no corredor? O docente poderia ter feito o acordo com os alunos no início do ano? A vice-diretora poderia exigir ao docente a marcação das faltas? Na imputação, está em jogo, já não a seleção da ação e a sua subsunção à norma, mas uma sua avaliação enquanto merecedora de encómio ou de reprovação; a qualidade moral da ação, portanto.

No cenário 5, encontramos-nos numa situação em que um grupo de empregados de uma empresa comunica entre si, sob um tom crítico e através da rede social *Facebook*, ações realizadas pela direção. Esta, tendo tido conhecimento, imediatamente convoca uma reunião com todos os trabalhadores anunciando a entrada em vigor de um novo regulamento da empresa, onde se proíbe os comentários de natureza pessoal acerca da empresa. Solicitava-se aos inquiridos que tomassem posição sobre o assunto: se concordavam ou não com a atitude da administração, expondo as suas razões e argumentações. Nos dois casos, e a partir do encadeamento lógico dos cenários (semântica da ação), observamos como estes correspondem a composições socialmente situadas de interações que fazem saltar para o primeiro plano as relações de subordinação, remetendo as relações de cooperação para um segundo plano. Pretende-se, deste modo, não apenas procurar entender o que mobiliza os estudantes nas situações, mas também a natureza do depósito normativo que é atualizada nas mesmas.

Com efeito, os motivos poderão informar-nos dos estilos de normatividade em jogo: como é que os estudantes compreendem a existência das regras e das sanções?; o é que os estudantes pensam da possibilidade de se formarem pactos e alianças?; Deve-se responder pelas ações individuais ou pelas de todos, uma vez que a irrupção da autoridade (a vice-diretora ou a administração da empresa) confere um estatuto problemático à ação dos alunos e dos trabalhadores? Será que existem diferenças na avaliação dos cenários conforme as qualidades estatutárias dos protagonistas envolvidos? Para podermos responder a todas estas perguntas subsidiárias das questões *o quê?*, *porquê?* e *quem?*, inscritas nos nossos pressupostos teórico-metodológicos, iniciaremos um percurso analítico pragmático-hermenêutico apoiado nos resultados obtidos.

*Reflexividade e socialidade na experiência dos estudantes*

A distribuição estatística das opções escolhidas nos dois cenários possibilita-nos desde logo avançar com importantes clarificações analíticas. Assim e, optando num primeiro momento por mostrar os resultados dos dois cenários em simultâneo, observamos que, no cenário 2 (tabela 41, em baixo), a hipótese mais escolhida (E) foi aquela em que o diretor de turma relata à vice-diretora o acordo feito com os alunos no início do ano (39%).

Tabela 41. Distribuição das hipóteses mais adequadas (Cenário 2)

Hipóteses	Freq.	%
<b>A.</b> De acordo com a vice-diretora	134	18,5
<b>B.</b> Continua a proceder da mesma forma responsabilizando o delegado	141	19,4
<b>C.</b> Repreende os alunos e procede de acordo com a vice-diretora	98	13,5
<b>D.</b> Faz um novo acordo com os alunos	67	9,2
<b>E.</b> Relata à vice-diretora	283	39,0
Resposta inválida	1	,1
Não responde	2	,3
Total	726	100,0

A uma grande distância seguem-se: a hipótese B, em que o professor continua a proceder da mesma forma, responsabilizando o delegado de turma pelo comportamento discreto dos alunos (19,4%); a hipótese A, de o professor obedecer conforme as indicações de uma representante da autoridade escolar (18,5%); e a hipótese C, que acresce à hipótese A a sanção moral de uma repreensão. A hipótese D, em que o docente faz um novo acordo com os alunos é a menos escolhida como ação conveniente (9,2%).

Quanto ao cenário 5, observamos uma maior dispersão das opções escolhidas (tabela 44, em baixo), salientando-se, no entanto, que a maioria dos inquiridos concorda com a introdução do regulamento, pelo que se destacam a hipótese E, pela qual a

empresa devia falar primeiro com os trabalhadores (27,5%) e a hipótese A, com a justificação da imagem da empresa estar em causa (24,4%). A não concordância com o regulamento em causa traz como justificação à cabeça confiar no bom senso e responsabilidade de cada um (21,8%) – hipótese B -, seguida da violação da liberdade de expressão (13,6%) – hipótese C – e do fato de as opiniões pessoais e a atividade profissional serem aspetos separados (11,4%).

Tabela 44. Distribuição das opções mais adequadas (Cenário 5)

Hipóteses	Freq.	%
<b>A.</b> Concordo com o regulamento; a imagem da empresa está em causa	177	24,4
<b>B.</b> Não concordo; cabe ao bom senso e responsabilidade de cada um	158	21,8
<b>C.</b> Não concordo; violação da liberdade de expressão	99	13,6
<b>D.</b> Não concordo; são aspetos perfeitamente separados	83	11,4
<b>E.</b> Concordo; mas a empresa devia falar primeiro com trabalhadores	200	27,5
Não resposta	9	1,2
Total	726	100,0

A polarização das opiniões é evidente, como se pode verificar pelo fato de os estudantes que não concordam com a introdução do regulamento totalizarem 46,8% do total, surgindo à cabeça a hipótese B, em que é deixado ao bom senso de cada um a regulação da conduta nestas situações (21,8%), a certa distância das justificações C, relativa à liberdade de expressão (13,6%), e D, referente à distinção funcional entre público e privado (11,4%).

Registe-se que esta polarização se revela estatisticamente significativa quanto às razões invocadas para a concordância. Assim, e embora a percentagem dos alunos e das alunas seja sensivelmente idêntica quanto à concordância, verifica-se que os inquiridos do sexo masculino (tabela 44.1., em anexo)<sup>200</sup> tendem a privilegiar as hipóteses mais afirmativas como a hipótese A (28,8% relativamente a 21,7% nas alunas) e, em certa

<sup>200</sup> Todas as figuras, quadros e tabelas referenciadas em parêntesis, quando não surjam no corpo do texto, podem ser consultadas nos Anexos D.

medida, estando estatisticamente sobre-representados na hipótese C (17,3% relativamente a 10% nas alunas). Ao passo que os do sexo feminino privilegiam tomadas de decisão menos asseverativas como a hipótese E (32,7% relativamente a 22,2% nos alunos) e a hipótese B (24% relativamente a 18,3% nos alunos).

No que concerne à distribuição das opções pelas escolas (tabela 44.2.) constatamos que os estudantes da Escola A estão estatisticamente sobre-representados nas hipóteses E (35,2%) e C (22,5%) e sub-representados na hipótese A (11,3%), enquanto o mesmo acontece com os da Escola B na hipótese A (28,4%, a mais escolhida). Já no que diz respeito à distribuição das opções pelo indicador individual do lugar de classe do pai, observamos que os estudantes com pais pertencentes à categoria dos profissionais técnicos e de enquadramento (PTE) estão estatisticamente sobre-representados na hipótese A (30%, a mais escolhida) e sub-representados na hipótese D (7,5%), contrastando diretamente com os estudantes com pais pertencentes à categoria dos empregados executantes (EE), sub-representados na hipótese A (16,7%) e sobre-representados na hipótese B (28%, a mais escolhida) e na hipótese D (16,7%).

Uma primeira ilação a retirar destes resultados diz respeito ao número minoritário de estudantes que reconhecem como decisão mais correta a adotar - hipótese A nos dois cenários - o envolvimento orientado por uma «ética da responsabilidade» weberiana, seja numa situação caracterizada pela celebração de um pacto, seja numa situação de limitação das formas de expressão. Ainda que, no cenário 2, a adição da hipótese A com a hipótese C, perfaça 32% das respostas, o elemento de reprovação moral presente nesta última hipótese aproxima-a mais de um legado durkheimiano do que propriamente weberiano.

Com efeito, infere-se que a maioria dos estudantes parecem mais inclinados a ajuizar as situações orientados por uma ética prudencial, mas não imperativa. Isto é, a escolher as hipóteses E nos dois cenários ou até a hipótese B no cenário 5. Este fato é tanto mais relevante nos inquiridos do sexo feminino e, em parte, nos da Escola A (relembramos a sobre-representação dos alunos do 10º ano relativamente aos do 12º ano nesta escola) e naqueles em que o pai é classificado como pertencente à categoria socioprofissional dos empregados executantes. Estes dados objetivados permitem-nos, com alguma plausibilidade, ainda que, preliminarmente, formular uma proposta interpretativa apoiada no nosso modelo de análise centrado nos diferentes regimes de envolvimento dos estudantes.

Esta proposta remete os pressupostos explicativos da conduta para o contexto de vivência dos estudantes, mais concretamente, para a estrutura das relações sociais que é suscetível de se configurar a partir do seu modelo de interação no espaço escolar. Como observámos atrás (capítulo VI), o modelo prevalecente é o da *philia*, que informa as relações governadas pelos princípios da ordem convivencial» e da «ordem hierárquica» (Resende, 2010b). Ora, a *philia* caracteriza-se essencialmente por uma estrutura de interação marcada por uma forte confiança depositada na transparência do conhecimento interpessoal, pelas relações de boa vontade e pela informalidade expressiva na comunicação. Este modelo, próximo do modelo comunitário de coexistência e de convivência, por contraposição ao modelo societário<sup>201</sup>, requer estruturas espaciais limitadas para a sua sobrevivência<sup>202</sup>. Num meio social que valoriza os processos de subjetivação inerentes a uma economia política “pastoral”, alicerçada nos dispositivos e nas mediações de um envolvimento informado pelo princípio do cuidado, numa perspetiva da «ordem hierárquica», e na espontaneidade dos contatos interpessoais, onde as regulações formais são encaradas com desconfiança, as regras de conduta são orientadas para o entendimento por via do diálogo singularizante. Reside na procura da verdade subjetivante e na estrutura dialógica da linguagem, no fundo, as principais garantias do reconhecimento pessoal e social<sup>203</sup>.

Recapitulando os principais traços do “poder pastoral” tal como ele foi descortinado por Foucault (2004), observámos que neste, ao contrário do que sucede com o «governo pelas normas» ou com as «economias do bem comum», quase todo o investimento sacrificial, ou seja, a responsabilidade, reside no pólo do “pastor” ou guia, pelo que o regime “pastoral” “é um poder canalizado para aqueles mesmos sobre quem

---

<sup>201</sup> Numa linguagem durkheimiana poderíamos descrever o modelo com o auxílio dos seus conceitos de solidariedade mecânica e orgânica. Vide Durkheim (1967a e 1967b).

<sup>202</sup> Conforme nos informa Fraisse: "É numa civilização com estruturas sociais pouco extensas, mas fortemente traçadas, onde a pessoa não pode ser concebida, não se pode experimentar a ela mesma, independentemente do grupo nem mesmo o ambiente a que pertence, que a *philotès* [afeção], na ausência de documentos anteriores que o comprovem, nos reserva pela primeira vez o seu sentido. Muito mais do que aquilo a que chamamos atualmente de amizade, ela abrange todos os casos de boa vontade e de relacionamentos ajustados com os outros, desde que os mesmos se enraizem numa necessidade fundamental do sujeito e governem a sua vida diária". (Fraisse, 1974: 44-45)

<sup>203</sup> A este respeito importa retermos o ensinamento notavelmente instrutivo de Hans-Geörg Gadamer: "precisamos ler Aristóteles como um desenvolvimento amplamente diferenciado e experimental de um pensamento que ainda é totalmente sustentado pela realidade antiga do falar uns com os outros dialogicamente. Este é a meu ver o ponto de partida sólido do questionamento hermenêutico: o fato de a linguagem possuir a sua essência propriamente dita no diálogo" (Gadamer, 2007: 49)

ele se exerce, em vez de um tipo superior como a cidade, a integridade territorial ou o soberano” (Brossat, 2009).

Na nossa investigação, os estudantes são os conduzidos, aqueles que beneficiam da guarda e da responsabilidade do guia-professor. Deste modo, a conservação das relações que se estabelecem entre o “professor-pastor”, os seus superiores (diretores) e os estudantes, reportam-se a um imbrincado jogo de transferências e de expectativas recíprocas, o qual garante o funcionamento da ordem escolar, perpetuando assim uma economia de dependências caracterizada pela “circularidade do princípio de obediência” (Malette, 2006: 67): a obediência dos estudantes para com os professores e dos professores para com aos diretores é transferida e compensada pelo acréscimo de responsabilidade dos elos de posição hierárquica mais elevada, os quais têm de responder não só pelas suas ações, mas também pelas dos outros à sua guarda.

Porém, conforme assinala Brossat (2009), é nestas condições de dependência que os conduzidos poderão “aceder à palavra e tornar-se sujeitos”. Elas proporcionam a abertura de um espaço de reflexividade moral determinante para a individuação dos estudantes. Neste sentido, a relação dos estudantes para com os professores não tem necessariamente de relevar do conformismo. Não somente os professores podem dar conselhos práticos aos seus alunos, ajudando-os a discernir as “boas” das “más” ações, como também, por intermédio de um jogo recíproco de deteção de falhas gramaticais das ações de uns e outros, e de uns para com os outros, possibilitado pela frequência da convivência, tanto professores como os seus alunos se vão tornando mais exigentes consigo mesmo e com os outros.

O(s) sentido(s) da responsabilidade, ou seja, responder corretamente perante a ordem da interação (Goffman, 2010), começam a ser ensaiados e ajuizados reflexivamente pelos alunos nestes espaços morais de convivência, onde o professor, tirando partido da disponibilidade dos conduzidos, apela diretamente, na sua condição de guia, ao senso dos jovens para saber agir capazmente às variações produzidas numa situação. Este espaço de aprendizagem, de ensaio e erro, antecede sociologicamente a necessidade de começar a traçar fronteiras, de separar e impor limites, de exigir os seus direitos e, por inerência, as responsabilidades que os acompanham. Aqui, seja por um desejo de autonomização, seja pela emergência de um sentimento de opressão relativamente ao carácter difuso do poder “pastoral”, este é quebrado, e com ele a relação de dependência, pelo menos a afetiva ou emocional.

No capítulo VII, vimos como os alunos da Escola C, por intermédio do seu líder associativo, procuraram romper com este regime de subjetivação, pelo qual a direção da escola s outorgava a responsabilidade de, caso a caso, empregar o seu bom senso na análise dos pedidos de assistência às aulas dos estudantes com disciplinas em atraso. Os dirigentes associativos desta escola propuseram um novo dispositivo de montagem de objetividade para esta situação.

Alcançar a objetividade nas interações, ou, na terminologia simmeliana, participar numa «sociação»<sup>204</sup>, adquirindo deste modo uma experiência puramente “formal” e, por este meio, relativizando o próprio poder coercitivo e substancialista do social (Silver & Wörhle, 2012: 22) sociedade, torna-se, por isto mesmo, independente quer das subjetividades em presença quer da ausência de procedimentos fiabilizados e normalizados.

Centrando-nos agora no plano da «ordem convivencial», nas condições da experiência situada de grande parte dos estudantes, a resolução dos conflitos (bem como as incompreensões e os mal-entendidos) têm origem, na e pelo recurso à linguagem, mais concretamente, no seu sentido denotativo, à semelhança do modo como os gregos antigos se relacionavam com a linguagem: "Para os gregos, a linguagem é, em primeira linha aquilo que é dito na linguagem" (Gadamer, 2007: 11). O pouco contato, a complexidade e a pouca valorização dos instrumentos jurídicos, institucionais e burocráticos afastam muitos dos estudantes, na sua vivência quotidiana, de uma «ética da responsabilidade», distintivamente marcada pelo seu cunho deontológico e pela relação de subordinação de comando-obediência. Em lugar das «estruturas da objetividade», tão cara a Max Weber (2003), parece, com efeito, sobressaírem as «estruturas da subjetividade». Isto, apesar dos eventuais esforços de subjetivação e de socialização familiar e escolar, orientados para uma conduta cumpridora das regras e convenções sociais (exemplo da aposta no regulamento interno da escola). Talvez assim possamos compreender melhor, no cenário 5, a opção de conduta mais assinalada: «concordo com o regulamento, mas a empresa deve falar com os trabalhadores primeiro».

---

<sup>204</sup> Como refere Brancaloneo (2007), "a sociação também se diferenciaria das noções de associação e socialização – da primeira por indicar a constituição de grupos por indivíduos mobilizados essencialmente pelo entendimento reflexivo, e da segunda por apontar e ressaltar a internalização de certos códigos simbólicos e valores inerentes a toda forma de sociação". O caráter objetivo e objetivante da sociação realiza-se, portanto, num espaço reflexivo de familiaridade com a situação de interação.

*Os regimes da responsabilidade: vulnerabilidade, imputação e serviço*

Depois de reconhecermos que existem diferentes concepções do justo - um inscrito na estrutura da subjetividade dialógica e outro no respeito pelas regras de uma sociedade legal-burocrática que exige o reconhecimento das regras gerais e legais em vigor -, importa-nos agora articulá-las com os sentidos de responsabilidade que, a partir destes cenários, nos propusemos averiguar. Nomeadamente, no que concerne à sua articulação com os diferentes regimes da responsabilidade. Com este intuito procederemos a um breve exame das possíveis configurações semânticas associadas ao vocábulo responsabilidade, privilegiando para tal os significados correlativos que o mesmo adquire na estrutura lógico-semântica da língua inglesa. Esta incursão por uma língua estrangeira possibilitar-nos-á, pensamos, compreender mais facilmente o regime da responsabilidade mobilizado preferencialmente pelos nossos inquiridos.

A importância que os filósofos analíticos e os juristas anglo-saxónicos concedem ao emprego do termo ascrição com a finalidade objetiva e imparcial, mas também distributiva, de atribuir nexos causais entre as ações e os agentes implicados numa situação, encontra o seu correlato nas possibilidades gramaticais da língua inglesa. Assim, à maneira de um processo, e precedendo o uso do termo *responsibility*, candidato natural à equivalência semântica do termo responsabilidade, os anglo-saxónicos dispõem do termo *liability* para designar a condição objetiva em que, previamente aos possíveis cursos tomados pela ação, todos os agentes se encontram colocados, independentemente ou não de, num futuro próximo, poderem, eventualmente, ser considerados como imputáveis destas mesmas ações.

Recorrendo ao prestigiado dicionário *Merriam-Webster*<sup>205</sup>, certificamo-nos que o vocábulo remonta a uma origem anglo-francesa - *lier* -, a qual, possivelmente, remonta por sua vez ao vocábulo latino *ligare*. Esta origem etimológica, por si só, coloca-nos, por conseguinte, na pista promissora de associar *liability* a um formato de envolvimento. De qualquer modo, prosseguindo com a nossa pesquisa pela gramaticalidade da língua, e sobretudo, com o objetivo de precisar o seu significado, registamos que a "família" de significados em que o vocábulo se inscreve, ou seja, no que se refere à sua sinonímia, é a seguinte: *endangered, exposed, open, sensitive,*

<sup>205</sup> Consultámos o dicionário no seu formato *on-line*: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/>.

*subject (to), susceptible, vulnerable, at risk, in deep water, in jeopardy.* Em contraponto, no que se refere à antinomia, temos: *insusceptible, invulnerable, unexposed, unsusceptible.* Como palavras relacionadas: *likely, prone, uncovered, undefended, unguarded, unprotected, unscreened* (desabrigado), *unsecured.*

A digressão efetuada permite-nos, desde logo, circunscrever o significado de *liability* a uma posição, ou melhor, a uma condição de suscetibilidade e de vulnerabilidade em que o sujeito é colocado. Passando agora aos significados diretos do vocábulo, segundo a mesma fonte, lemos o seguinte<sup>206</sup>: «1.a) obrigado de acordo com a lei ou equidade; responsável (*responsible*); b) objeto de apropriação ou de ligação (*attachement*). 2.a) estando numa posição de incorrer (*to incur*); b) exposto ou sujeito a alguma contingência ou ação adversa»<sup>207</sup>.

O uso do termo *liability* aplica-se, deste modo, a uma condição política, porque relativa ao aspeto legal e coercivo pelo qual um sujeito, perante a lei ou através de um contrato, se vê obrigado a agir segundo regras e a responder pelas consequências dos seus possíveis atos. Nestes casos sobressai o sentido veiculado pelas ideias de inclinação, sujeição, submissão ou dependência. Há também aqui uma dimensão funcional que escapa a qualquer ideia de consentimento político ou moral. Mas, não obstante este sentido denotativo, onde vemos emergir um sujeito desarmado perante o contexto que o inscreve no tecido sociopolítico, o significado de *liability* não acantona o sujeito numa posição de passividade. Na verdade, um outro sentido do vocábulo orienta-nos para uma disposição prática do sujeito, em consonância com as probabilidades objetivas de algo adverso o poder colocar numa posição desvantajosa.

<sup>206</sup> <http://www.merriam-webster.com/dictionary/liable>.

<sup>207</sup> Para uma contextualização mais precisa do uso do vocábulo: «*Liabile*, aberto, exposto, sujeito, inclinado, suscetível e sensível significa ser, por natureza ou através de circunstâncias suscetíveis de experimentar algo adverso. *Liabile* implica a possibilidade ou probabilidade de incorrer em alguma coisa por causa da posição, natureza ou situação particular <*liable* estar perdido (*to get lost*)>. *open* salienta a falta de barreiras que possam prevenir estar sujeito a <uma reivindicação aberta a questão>. *exposed* sugere a falta de proteção ou poder de resistência contra algo realmente presente ou ameaçante <exposto a uma infeção>. *subject* implica uma abertura por qualquer razão para algo que deve ser sofrido ou submetido <todos os relatórios estão sujeitos a revisão>. *prone* salienta a tendência natural ou propensão a incorrer em alguma coisa <propensão para atrasar-se>. suscetível implica condições existentes em sua natureza ou constituição individual que fazem com que a incorrência seja provável <*very susceptible* à lisonja>. sensível implica uma disposição para responder ou ser influenciado por forças ou estímulos <excessivamente *sensitive* ao criticismo>. Tanto *liable* and *apt* quando seguidos por um infinitivo são usados indistintamente com *likely*. Embora recomendações contraditórias tenham sido dadas ao longo dos anos, a maioria dos comentaristas atuais aceita *apt* quando assim usado. Eles geralmente recomendam limitar *liable* a situações que têm um resultado indesejável, e a nossa evidência mostra que na edição escrita é mais frequentemente usado neste sentido do que o contrário».

Neste segundo sentido, numa posição em que o sujeito não está em condições de poder controlar o curso dos acontecimentos, ele deve, todavia, armar-se e proteger-se de uma situação que comporta algum tipo de risco. Deste modo, o sujeito deve manifestar prontidão, inteligência e competência para reagir adequadamente à probabilidade de existência de riscos nas situações. Em síntese, o sujeito, encontrando-se suscetível, deve mostrar-se solícito.

Uma ilustração prática do conceito que acabámos de delimitar pode ser exemplificada no caso seguinte: a filha do sujeito X, com 14 anos, envolvida numa refrega noturna com outra pessoa da mesma idade na via pública, danificou um automóvel aí estacionado. O sujeito X não é responsável pelo acontecimento, uma vez que não esteve diretamente envolvido no acontecido, porém, como se trata da sua filha, ele é chamado a responder (*liable*) por falta de supervisão. Isto conduz-nos de imediato à noção de responsabilidade (*responsibility*), de acordo com a fonte anterior: «*liable* para responder; causa ou explicação; capaz de responder pelos seus atos; confiável; politicamente responsável significa responder perante o eleitorado».

Observamos claramente como, por um lado, a noção de *liability* é condição necessária, mas não suficiente, de *responsibility*, como também, por outro lado, este último conceito se inscreve já no domínio da imputabilidade, que, relembremos, constituía para Ricœur (1997a) o limiar mínimo da responsabilidade. Contudo, argumentamos, uma adequada compreensão do fenómeno da responsabilidade deve ter presente a referência a um sentido de exposição, vulnerabilidade e solícitude, própria dum envolvimento por subjetivação. Da mesma forma, a responsabilidade correlativa de uma ideia de imputação reporta-se, no nosso modelo de análise, a um envolvimento por individuação.

Para completar e corresponder às exigências deste modelo triádico resta-nos ainda encontrar um correlato da responsabilidade para um envolvimento por socialização. Podemos descobri-lo nos significados que a responsabilidade toma na língua francesa e na língua portuguesa. Assim, e de acordo com o dicionário Larousse (*online*)<sup>208</sup>, *responsabilité* significa: «Obrigação ou necessidade moral de responder, de se colocar como garante das suas ações ou da dos outros: declinar toda a responsabilidade em caso de roubo; fato de ser responsável de uma função: ele tem a

<sup>208</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/responsabilit%C3%A9/68694>.

responsabilidade de todo o setor; função, posição que dá poderes de decisão, mas implica que nos apercebamos disso (sobretudo no plural): ter responsabilidades num sindicato; fato de qualquer coisa ser a causa, a origem de um dano: a responsabilidade do álcool em muitos acidentes».

Se nos voltarmos para a língua portuguesa, verificamos, por exemplo num dicionário de sinónimos<sup>209</sup>, o seguinte: «Responsabilidade: cargo; conta; cuidado; culpa; dever; encargo; fardo; garantia; obrigação; peso». Tanto a configuração semântica da responsabilidade na língua portuguesa como na língua francesa apontam para uma constelação de significados que faz ressaltar as ideias de função e de posição; de sacrifício, do peso e do dever; de um compromisso alheio ao interesse pessoal ou particular. O sentido que daqui se pode extrair reenvia-nos, sem desvios, para o conceito de socialização que neste trabalho temos vindo a adotar: o sentido de serviço inerente a uma qualificação institucional atribuída.

Regressando aos primeiros resultados das respostas aos cenários, estamos agora mais próximos de poder vir a compreender a configuração contextual mobilizada pelos sentidos do justo dos estudantes, conectando-os com os envolvimento da responsabilidade. Em primeiro lugar, a responsabilidade aparece sempre já lá, quando o sujeito se encontra envolvido numa situação. Ela é inerente às ordens da interação possíveis nessa mesma situação. Deste modo, o sujeito, envolvido em qualquer interação, encontra-se desde logo numa situação em que lhe poderão ser exigidas provas de responsabilidade, mesmo que este não as solicite ou tenha ainda efetuado qualquer ação. Basta ver-se envolvido numa situação.

Em segundo lugar, o que os resultados nos revelam sugere claramente uma mobilização da vulnerabilidade e da exposição, reveladora, por certo, do modo como os estudantes pressentem a sua condição. A nosso ver o que está em jogo, quando a maioria não opta por um envolvimento segundo a «ética da responsabilidade», não é tanto a demonstração de uma atitude refratária ao reconhecimento da autoridade, mas uma demonstração da sua condição de vulnerabilidade, da sua *liability*. Esta vulnerabilidade diz respeito à sua condição de dependência estreitamente articulada ao regime de governo “pastoral” que a ordem hierárquica das interações escolares faz privilegiar. Assim, a entrada em cena da figura da vice-diretora, a qual representa a

---

<sup>209</sup> Dicionário de sinónimos da Porto Editora, 2ª edição revista e ampliada, 1997.

ordem burocrática-legal, vem perturbar a ordem ético-dialógica do acordo realizado com o professor com quem os estudantes mantêm uma relação comunicativa direta.

Em terceiro lugar, responder objetivamente na situação implica que os estudantes manifestem objetividade na sua conduta, o que apenas poderá acontecer quando os mesmos se encontrem de tal forma familiarizados com as regras das interações, que a mobilização de uma reflexividade prática ligada a uma normalização dos procedimentos de conduta na situação possa fazer parte constitutiva da sua experiência.

No intuito de podermos validar este esquema interpretativo prosseguiremos com os indispensáveis procedimentos analíticos das justificações dos inquiridos. A partir desta análise poderemos ter acesso às reflexividades operadas pelos estudantes nas duas situações. Através das mesmas estaremos mais próximos de indagar sobre as expectativas que os nossos inquiridos possuem sobre o modo como os protagonistas das narrativas se deixam confiar e se fiabilizar nas interações, ou seja, sobre as suas conceções de normalidade das condutas.

## **2. As diferentes conceções de normalidade presentes nas justificações**

Com o objetivo de responder diretamente às perguntas *o quê? porquê?* e indiretamente à questão *quem?* foi elaborada para cada um dos cenários uma matriz das variações das justificações, com base nos mesmos procedimentos analíticos hermenêutico-pragmáticos já referidos tanto no capítulo da metodologia como no anterior. Começaremos por identificar os bens gramaticais mobilizados nas justificações, os quais, informando teleologicamente as ações nos cenários nos fornecem importantes considerações sobre os arranjos normativos reconhecidos pelos estudantes como os mais convenientes, os mais "normais". Neste sentido, cruzaremos os alinhamentos formados teleologicamente com os mesmos motivos identificados no capítulo anterior. As modalidades assim produzidas poderão contribuir decerto para infirmar ou não as inferências e as considerações já efetuadas no primeiro ponto deste capítulo.

*Sobre o processo de classificação*

No cenário 2, após a leitura atenta do *corpus* das justificações, damos conta de que, existindo três perspetivas em confronto - a do professor, a da vice-diretora e a dos alunos -, a questão coloca-se em termos de justiça, na exata medida em que é preciso distribuir responsabilidades. Se a responsabilidade do acordo for do professor, pede-se-lhe uma justificação em face da emergência da autoridade. Sendo assim, o professor deve assumir a sua responsabilidade. Contudo, se tomarmos a perspetiva da vice-diretora, a responsabilidade da mesma alarga-se a todos os alunos, tendo de velar para que as regras gerais da instituição sejam efetivamente cumpridas. Já no caso da perspetiva dos estudantes, é expectável que a sua responsabilidade se revele no próprio cumprimento das regras.

Ora, o que se deteta claramente numa primeira análise é que o conteúdo das justificações pode ser alinhado segundo uma orientação teleológica. Existe, na verdade, uma competição de bens gramaticais, os quais se constituem como uma manifestação de uma "competição de programas narrativos" (Ricœur, 1990: 193). Estão em jogo diferentes horizontes de práticas, à partida conflitantes entre si. A perseguição de um bem implica mobilizar uma gramática do agir, seguir as regras desta gramática, em detrimento das outras. Encontramos claramente a presença de quatro bens gramaticais. Um destes bens é a liberdade, que tem o condão de agradar à maioria dos alunos. Podemos também vislumbrar aqui um arranjo: o «arranjo do sistema», tal como a encontramos explicitada na justificação de uma estudante: "O acordo foi feito e deve ser vantajoso para todos, logo deve continuar a haver acordo, mas de uma forma responsável. Se comunicasse à diretoria podiam acabar o sistema" (Aluna, 17 anos, 12º ano, Escola B, EE, nacionalidade angolana e portuguesa).

Não obstante, isto não implica que todos os alunos concordem, apesar do arranjo poder ser do seu agrado, que este seja o mais conveniente nesta situação. Por exemplo: "Se não seguisse as indicações da vice-diretora poderia ser mau para o professor. Os alunos já foram repreendidos pela vice-presidente, não precisam de ser mais. Embora gostasse mais da opção D, a A é a mais correta" (Aluna, 16 anos, 10º ano, Escola B, EE, nacionalidade canadiana). Neste sentido, as justificações contêm um exercício de razoabilidade e de balanço dos bens gramaticais em presença. Neste último caso, torna-se evidente que há uma hierarquização dos bens gramaticais, havendo um que prevalece sobre o outro.

Um outro bem em liça é a disciplina, a qual, por sua vez, faz ativar os mecanismos da sanção e da punição dos alunos em falta, mas também, num menor número de justificações, do professor. Tanto uns como o outro desrespeitaram as regras gerais da escola. Optámos pela discriminação do bem da disciplina relativamente ao bem do coletivo, em virtude de, neste, as justificações revelarem explicitamente a existência de regras gerais numa perspetiva de justiça, ao passo que, na disciplina, apenas aí incluímos as justificações que se relacionam com a necessidade de uma sanção ou que relembrem a necessidade de obediência a uma autoridade.

Por fim, resta-nos o bem da confiança. Este bem quase coincide com a escolha da opção E. As justificações incluídas nesta classe evidenciam a demanda por uma justiça reparadora (e não punitiva), no sentido de que os estudantes mostram possuir o sentimento de terem sido injustiçados ou traídos pelo professor. Nestes casos, o bem da confiança é privilegiado relativamente ao da disciplina, como acontece nesta justificação: "A relação que os alunos e professores têm não passa pela vice-diretora, se não for uma coisa grave, embora seja uma regra da escola "não chegar atrasado". 5 minutos não é nada, visto que é acordo entre alunos-professor" (Aluna, 18 anos, 12º ano, Escola B, PTE).

Relativamente ao cenário 5, identificámos os mesmos bens gramaticais já referidos no cenário 2. Esta opção metodológica não significa, porém, que os arranjos convenientes sejam idênticos aos dois cenários, como observaremos mais adiante, mas tão só o reconhecimento da existência dos mesmos bens gramaticais em confronto. Reiteramos: os cenários não são equivalentes, apesar de sujeitos a um processo classificatório gerador das mesmas classes de justificações. Além do mais, a menor familiaridade dos inquiridos com este cenário pode ser ainda comprovada pela maior frequência de não respostas (ver tabela 44 acima). Com esta precaução em mente, prosseguimos com uma breve súmula das tensões em jogo reconhecidas pelos estudantes.

Um exame atento das justificações lança para o primeiro plano as operações de qualificação dos protagonistas do cenário por parte dos estudantes. Aqueles que fizeram os comentários são pessoas, indivíduos, trabalhadores ou cidadãos? Qual é a qualificação imputada relevante no cenário? A este título, a seguinte justificação contribui para nos esclarecer sobre os alinhamentos em confronto: "Seria mais justa a opção E, porque enquanto se está no local de trabalho nunca se deveria interferir com as

suas opiniões pessoais, pois enquanto trabalhador, deve agir como tal e não como um cidadão comum" (Aluna, 17 anos, 10º ano, Escola C, EE). Este caso mostra-nos a preeminência da salvaguarda da empresa sobre os direitos de cidadania, entretanto colocados em suspenso. Por outro lado, existem outras justificações que colocam a liberdade de expressão acima de tudo, remetendo a condição de trabalhador em suspenso. Designaremos o primeiro bem por bem do coletivo e este último por bem da liberdade. No bem da disciplina, incluiremos todos os casos que enfatizam o aspeto institucional de resolução do problema (sanção, queixa formal, reunião, etc.), focados no aspeto da coordenação; enquanto no bem da confiança abrigaremos todos os casos que, implícita ou explicitamente, induzam a vulnerabilidade ou a exposição dos sujeitos. Por exemplo, a seguinte justificação: "Penso que os trabalhadores deviam ser informados disso para assim não porem a empresa em risco" (Aluna, 17 anos, 12º ano, Escola B, EE).

#### *Os arranjos convenientes da responsabilidade*

##### *... no cenário 2*

Os resultados da distribuição dos bens gramaticais das justificações no cenário 2 (tabela 42), informam-nos de que o bem da confiança é o mais frequente (41,7%), a uma certa distância do bem da disciplina (30,9%) e do bem da liberdade (21,2%), surgindo o bem do coletivo bastante residual (1,4%). Constata-se que existe uma associação estatística significativa dos bens gramaticais com a prática de voluntariado (tabela 42.1). Efetivamente verifica-se uma oposição de simetria entre os bens gramaticais da liberdade e da confiança e a prática ou não do voluntariado: o bem da liberdade está positivamente associado com a não prática de voluntariado e negativamente associado com a prática; ao passo que o bem da confiança está positivamente associada com a prática de voluntariado e negativamente associada com a não prática. Estes dados podem indiciar um conjunto de correspondências: entre o bem da liberdade e a individuação, entre o bem da confiança e a subjetivação; uma individuação orientada por um certo distanciamento desta forma de solidariedade ativa, que se pode identificar

com uma espécie de individualismo, e uma subjetivação orientada por valores solidários humanistas, pela qual o bom e o justo são indissociáveis<sup>210</sup>.

Por seu turno, a distribuição dos motivos das justificações no cenário 2 (tabela 43) coloca na dianteira o motivo pragmático-conciliatório (31%), seguido do motivo funcional (26%), do moral (16,7%), de coação (13,4%) e económico (7,6%). Regista-se que, novamente, existe uma associação estatística significativa entre este cenário e uma variável associativa, desta vez com a variável pertença a uma associação (tabela 43.1). Os motivos moral e económico estão positivamente associados à não pertença a uma associação e negativamente associados à pertença, enquanto o motivo funcional está associado positivamente com a pertença a uma associação e negativamente associado aos outros dois motivos referidos. Este dado pode indiciar uma correspondência entre o motivo funcional e a trajetória da socialização.

Tendo em vista conhecer as ligações entre bens gramaticais, motivos e modalidades (hipóteses), e atendendo à multidimensionalidade de cada um dos três objetos anteriores, procedemos em seguida ao tratamento dos mesmos por meio de uma técnica exploratória designada por análise múltipla de correspondências. Deste modo, poderemos encontrar relações através de uma série de comparações entre os objetos, possibilitando-nos aferir as configurações que traduzem as interações entre os dados. Além do mais esta técnica oferece-nos uma visualização gráfica imediata e bastante económica das relações de interdependência entre as variáveis (Vaz, 2007), a partir do jogo das distâncias e proximidades entre atributos (Maroco, 2007: 457).

A Fig. 5 apresenta-nos o gráfico com os motivos, bens gramaticais e hipóteses no cenário 2, acrescido das modalidades de pertença de associação (variável âmbito da associação), pelo que ela também poderia ser denominada de perfil dos alunos pertencentes a uma associação, segundo o âmbito da mesma. Não obstante, esta última variável é relativamente secundária em relação à mais-valia de poder descortinar eixos de distribuição das variáveis - os arranjos.

O *output* mostrado na Fig. 5 sintetiza a informação de 178 casos<sup>211</sup> (tabela 41.1.1.) e apresenta uma média de Alpha de Cronbach (nas duas dimensões) de 0,822 (65% da variância explicada conforme tabela 41.1.2.). As medidas de discriminação

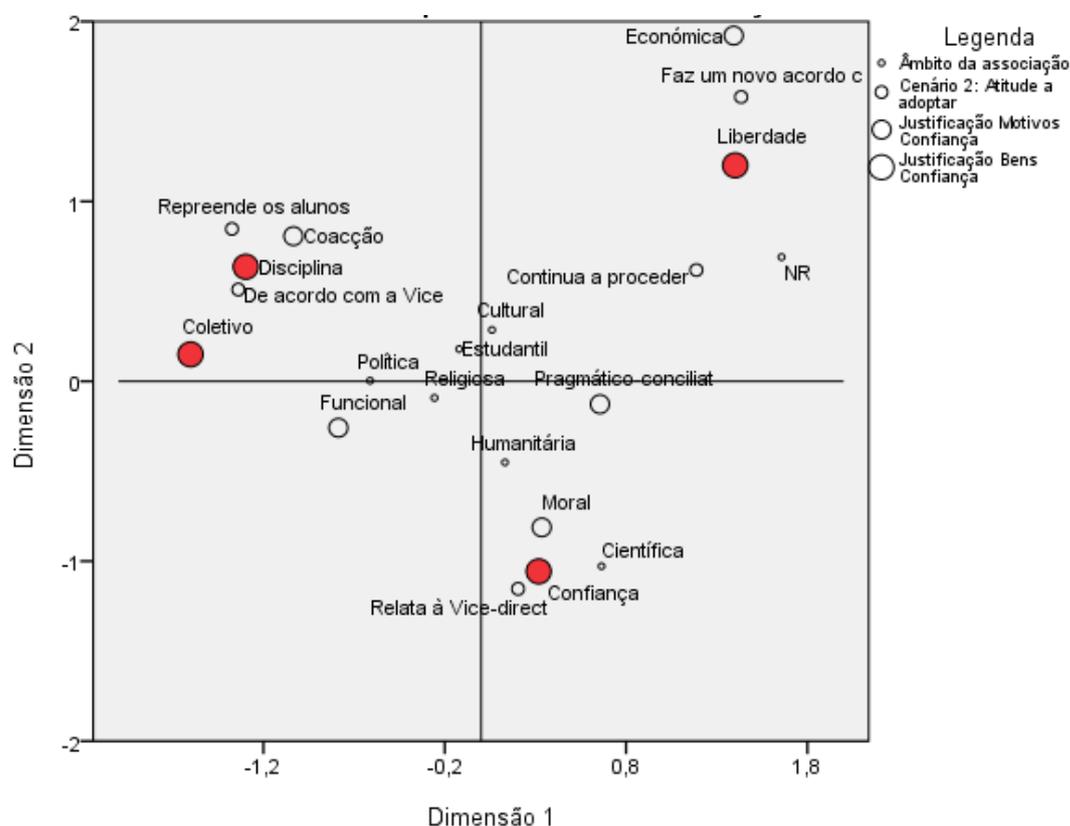
---

<sup>210</sup> A figura 5, na página seguinte, mostra-nos como a confiança está significativamente associada com o motivo moral e a liberdade com o motivo económico.

<sup>211</sup> A opção metodológica de reduzir, na aplicação da técnica, o número de casos na amostra, prendeu-se essencialmente com a garantia de apresentar um valor de consistência elevado.

comprovam a dominância da orientação teleológica do cenário (tabela 41.2), associado às modalidades das hipóteses (ver na tabela 41.1.1. o valor do V de Cramer; ver também o gráfico das medidas de discriminação da tabela 41.2). Por seu lado, os motivos, e sobretudo o âmbito da associação, contribuem menos para o *output*, estando igualmente mais associados entre si. Em suma, podemos afirmar que nos encontramos perante um *bom* valor de consistência interna entre motivos, bens gramaticais, hipóteses e variável âmbito associativo.

Fig. 5. Representação gráfica dos arranjos da responsabilidade no cenário 2



A forma da nuvem de pontos parece assemelhar-se a uma parábola, com uma ligeira preponderância da dimensão 1 no perfeito agrupamento de três conjuntos de dispersão das variáveis, indicativo da existência de 3 perfis, isto é, 3 arranjos:

- a liberdade, o motivo económico e modalidade faz um novo acordo no primeiro quadrante, também associados à não resposta e à hipótese "continua a proceder da mesma forma"<sup>212</sup>;

<sup>212</sup> Para uma análise mais detalhada da associação entre gramáticas e motivos neste cenário ver tabela 46.

- a disciplina, o coletivo, o motivo da coação e as hipóteses "repreender os alunos" e "obedecer à vice-diretora", no segundo quadrante;
- a confiança, o motivo moral e a hipótese "relatar o acordo à vice-diretora", no quarto quadrante;
- o motivo funcional aparece destacado no terceiro quadrante, porém mais próximo do coletivo e da disciplina do que da confiança e bem afastado da liberdade; enquanto o motivo pragmático-conciliatório, no eixo oposto ao funcional encontra-se mais afastado da disciplina e do coletivo e mais próximo da confiança e da liberdade (ver tabela 45).

Note-se também duas evidentes relações de oposição: uma entre a liberdade e o coletivo (e disciplina), representada no plano horizontal da dimensão 1; e outra entre a liberdade e a confiança, ao longo do plano horizontal da dimensão 2.

*... no cenário 5*

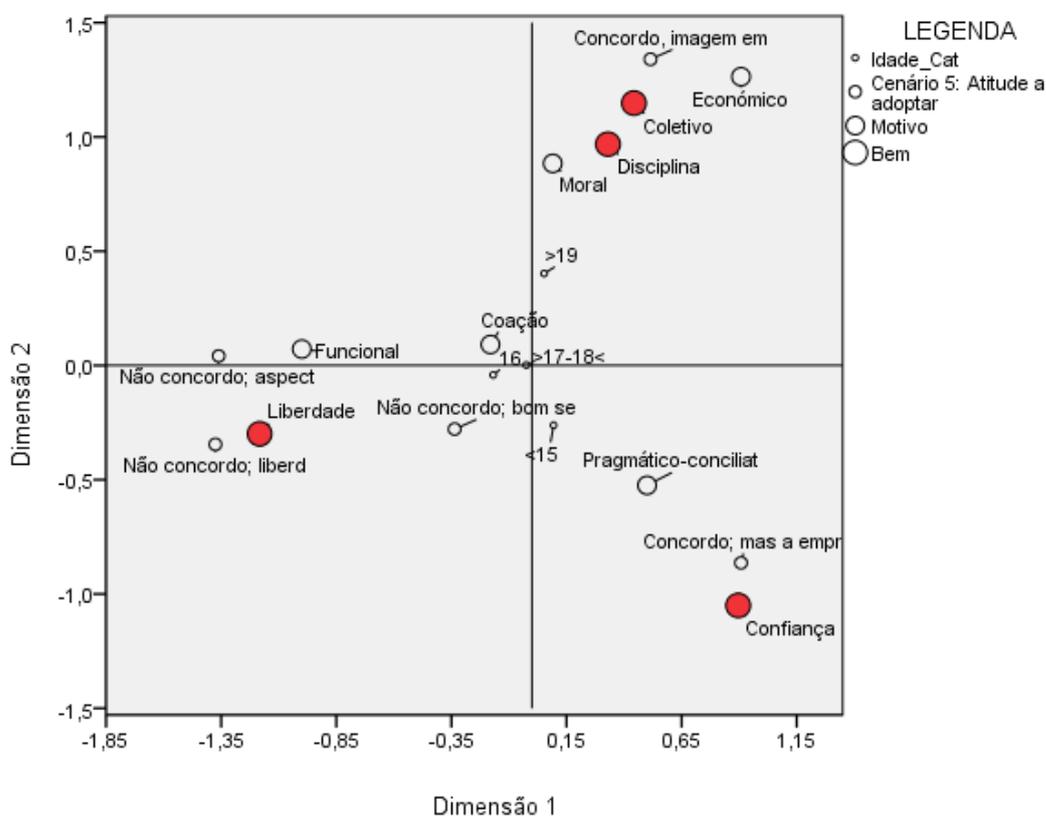
Quanto ao cenário 5, os resultados da distribuição dos bens gramaticais (tabela 47), revelam-nos que o bem da liberdade sobressai (30%) relativamente ao bem da confiança (24,7%), da disciplina (17,9%) e do coletivo (15,4%), esta última adquirindo uma maior expressão face ao verificado no cenário 2. Reconhece-se uma associação estatística significativa dos bens gramaticais com o indicador de lugar de classe do pai (tabela 47.1). Com efeito, os estudantes cujos pais estão incluídos na classe socioprofissional dos trabalhadores independentes (TI) estão sub-representados no bem da liberdade e aqueles cujos progenitores masculinos estão incluídos na classe dos operários industriais (OI) estão sobre-representados no bem da confiança.

No que se refere à distribuição dos motivos das justificações (tabela 48), observamos também aqui a maior frequência do motivo pragmático-conciliatório nas justificações (39,5%), secundado pelo motivo funcional (26,9%) e mais longinquamente pelo motivo moral (10,5%), económico (7,2%) e de coação (4%). Neste ponto presenciamos uma relativa estabilidade da frequência dos motivos quando comparamos os dois cenários. Assinalamos associações estatisticamente significativas com o sexo (Quadro IX e tabela 48.1) e com a idade (tabela 48.2). Assim, os rapazes invocam mais o motivo da coação, registando-se o inverso com as raparigas. Do mesmo modo que estas invocam mais o motivo pragmático-conciliatório e o contrário acontece com os rapazes. Já no que concerne à idade, o motivo da coação e económico está sobre-

representado nos estudantes mais velhos. Nestes, o motivo pragmático-conciliatório está sub-representado. Nos estudantes com idades entre os 17 e os 18 anos observa-se uma sub-representação do motivo económico, ao passo que nos estudantes mais novos verifica-se uma sobre-representação do motivo pragmático-conciliatório. Estes dados parecem indiciar uma maior preocupação dos estudantes mais velhos, relativamente aos seus congéneres, para com as vicissitudes no mercado de trabalho, particularmente com a conservação do posto de trabalho.

A Fig. 6 apresenta-nos o gráfico com os motivos, bens gramaticais e hipóteses no cenário 5, bem como a variável idade. O *output* sintetiza a informação de 627 casos (tabela 46.1.1.) e apresenta uma média de Alpha de Cronbach (nas duas dimensões) de 0,649 (49% da variância explicada conforme tabela 46.1.2.). Podemos considerar este valor de consistência interna como *aceitável*. As medidas de discriminação comprovam (ainda que não tão claramente como no cenário 2) o pendor teleológico do cenário (tabela 46.2).

Fig. 6. Representação gráfica dos arranjos da responsabilidade no cenário 5



A forma da nuvem de pontos é triangular, constatando-se uma clara divisão dos estudantes no plano horizontal da dimensão 1: os quadrantes que tomam valor negativo recobrem a discordância com a implementação do novo regulamento; os quadrantes que tomam valor positivo abrangem a posição de concordância com o mesmo. Também neste cenário verificamos a delimitação de três conjuntos de agrupamento das variáveis, indicativo da existência de 3 perfis, o mesmo é dizer, 3 arranjos:

- no terceiro quadrante, a liberdade encontra-se muito próxima do "não concordo, pois viola a liberdade de expressão" e próximo da hipótese "não concordo, pois são aspetos separados" e do motivo funcional;
- no primeiro quadrante, a disciplina encontra-se muito próxima do coletivo e do motivo moral, bem como próxima da hipóteses "concordo, pois a imagem da empresa está em causa" e do motivo económico;
- no quarto quadrante, surge a confiança, próxima da hipótese "concordo, mas a empresa deve falar primeiro com os trabalhadores", e ainda relativamente próxima do motivo pragmático-conciliatório;
- o motivo da coação aparece próximo da origem, indicativo do perfil de uma distribuição pouco diferenciada desta variável, tal como, em certa medida, a hipótese "não concordo, pois cabe ao bom senso e responsabilidade de cada um.

O significado preciso das estreitas relações dos motivos com os bens gramaticais (ver tabela 49), a saber: associação significativa positiva do motivo funcional com a liberdade e negativa com a confiança; associação significativa positiva do motivo económico com o coletivo e negativa com a liberdade; associação significativa positiva do motivo pragmático-conciliatório com a confiança, constituirá objeto de inquirição na próxima secção, dependente de uma análise das variações dos conteúdos das justificações na matriz elaborada. Nomeadamente, particular atenção será dada à inversão de sentido ocorrida nos motivos pragmático, económico e funcional, quando associados ao bem da liberdade, na transposição de um cenário para o outro. Curioso será ainda procurar esclarecer o que faz com que o motivo moral esteja positivamente associado à confiança e negativamente associado à disciplina no cenário 2, acontecendo exatamente o inverso no cenário 5. A resposta a estas questões poderá fornecer algumas pistas no que concerne às alterações nos padrões de conduta evidenciadas pelos agentes quando se deslocam entre contextos diferentes.

*Modalidades e conjugações gramaticais da responsabilidade**...na liberdade*

O cruzamento dos motivos com os bens gramaticais fornece-nos modalidades possíveis da ação. O alinhamento teleológico dos cenários confere a legitimidade metodológica necessária para apresentarmos estas modalidades subordinadas ao bem gramatical prevalecente. Começando por nos cingir às modalidades orientadas pelo bem gramatical da liberdade no cenário 2 (ver matriz das justificações 2, anexos C), observamos que a ação boa é suscetível de ser modulada consoante os motivos. Efetivamente, na liberdade o que está em jogo é a salvaguarda do acordo estabelecido entre o docente e os estudantes, variando as razões invocadas para a conveniência do mesmo. Senão vejamos, quando a liberdade se intersecta com o motivo da coação, atentamos que o acordo é *bom* (mesmo que não seja justo) e deve manter-se, exigindo-se que o professor se imponha à vice-diretora, ou mesmo que os estudantes infratores sejam sancionados pela sua atitude e excluídos do acordo, libertando os restantes do ónus da mesma. A seguinte justificação é suficientemente elucidativa daquilo em que se poderá estar pronto a sacrificar pela conservação do acordo: "Acho que uns alunos não podem pagar pelo erro de outros. Ela deve repreender quem fez barulho, porém continuar com os outros o trato que fizera" (Aluna, 17 anos, 12º ano, Escola B, TI, nacionalidade brasileira).

Já no que se refere ao produto da liberdade com o motivo moral, reparamos como aqui o acordo se instituí em promessa e, deste modo, não pode ser quebrado apenas por uma das partes, o professor, neste caso, verdadeiro refém da ocasião. A dissolução do acordo implicaria uma falta moral. Significativa disto mesmo é a seguinte justificação: "Depois da repreensão da vice-diretora, o professor tem que escolher alguém da turma para comandar esta dita turma. E o professor não pode faltar à palavra e dizer que já não é possível o seu acordo com os alunos" (Aluno, 16 anos, 10º ano, Escola C, EDL).

Cruzando a liberdade com o motivo pragmático-conciliatório, temos que "um acordo não deve ser quebrado e sim modificado de acordo com as necessidades da situação" (Aluno, 18 anos, 12º ano, Escola B, PTE). O acordo, por conseguinte, é uma

ferramenta, ajustável às vicissitudes das circunstâncias, de modo a garantir que os benefícios do mesmo se mantenham equivalentes (os 5 minutos a menos da aula).

Da liberdade com o motivo económico ressalta que o acordo é *bom*, porque contribui para que o interesse e o sucesso dos estudantes não baixem, asserção esta que nos autoriza a pressupor um diminuto interesse destes estudantes pelo estudo e pelas aulas. O acordo funcionaria como uma espécie de suplemento de alma, um suporte de motivação que os ajude a suportar melhor a aridez da sala de aula: "Porque assim pode ser que os alunos se esforcem para não fazer barulho, voltando tudo ao normal" (Aluno, 15 anos, 10º ano, Escola B, EDL); "É uma boa maneira de manter os alunos felizes, porque alunos felizes com um professor de quem gostem, estão mais calados e atentos" (Aluno, 15 anos, Escola C, PTE). "Normal", note-se, diz aqui respeito ao acordo que vigorava antes de aparecer em cena a vice-diretora.

Finalmente, no motivo funcional, o acordo é bom e é necessário, pois os estudantes deveriam ter direito a uma tolerância de atraso: "Deve sempre haver um desconto para o caso de os alunos se atrasarem devido a um imprevisto. No entanto, estes devem ser responsáveis e fazer silêncio" (Aluno, 16 anos, 10º ano, Escola B, EDL).

Há aqui uma tentativa de justificar a normalidade de um arranjo, de fazer sistema. Contudo, o que transparece é uma tentativa de aproveitamento de uma oportunidade, um privilégio concedido, do qual importa não abdicar, tornando o professor refém do mesmo: "B, acordado está acordado, o professor devia ter-se informado antes de fazer o acordo com os alunos, agora a responsabilidade é dele e não pode prejudicar os alunos e voltar com a palavra atrás" (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, EE). De resto, e dada a dificuldade gramatical de conjugar o acordo, assente quase exclusivamente nos aspetos motivacionais do envolvimento, com as normas gerais, os estudantes atém-se, sobretudo, nos procedimentos práticos e morais a serem cumpridos para a normalização deste arranjo: o recurso à liderança do docente e à liderança do delegado de turma para comandar o grupo, mas também a responsabilização moral do docente e dos estudantes, obrigados a comportarem-se discretamente e a fazerem silêncio para não atraírem de novo as atenções da vice-diretora. No fundo, estamos perante um arranjo que combina elementos solidários do pacto secreto, à margem da sociedade, baseado fundamentalmente na lealdade e no controlo das relações

interpessoais, com elementos táticos de proteção individualizante de vantagens adquiridas.

Detenhamo-nos agora na ação orientada para a liberdade do cenário 5. A modalidade obtida pelo cruzamento da liberdade com a coação retoma a modulação referida no cenário 2, trata-se de tirar partido de um benefício, sacrificando à punição somente àqueles que desrespeitaram as regras comportamentais, individualizando os responsáveis: “Porque assim mais ninguém voltaria a fazer o mesmo, os responsáveis eram punidos e outras pessoas ainda poderiam aproveitar as redes sociais” (Aluno, 15 anos, 10º ano, Escola B, EDL).

O motivo moral adquire aqui contornos abstracionistas em defesa do valor da liberdade do agir: “O novo regulamento está a ir contra o livre arbítrio dos trabalhadores em causa” (Aluno, 18 anos, 10º ano, Escola B, PTE). Enquanto o motivo pragmático-conciliatório coloca a questão como um caso de responsabilidade individual e de liberdade de escolha: “Acho que cada um tem de ter responsabilidade naquilo que escreve. A diretora deve penas alertar sobre as consequências dessa exposição de críticas ao público, e depois cada um escolhe continuar ou não” (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola C, PTE). Reconhecem-se os traços individuantes de uma visão nietzschiana-arendtiana do homem heroico, senhor de si e capaz de assumir as consequências públicas do seu livre arbítrio.

Também nesta linha concorre o motivo económico, quando se afirma que os próprios responsáveis da empresa devem estar sujeitos às críticas públicas, pois é por intermédio destas que a empresa pode crescer, individuar-se. Neste caso, esta individuação refletir-se-ia na satisfação e aumento da produtividade da empresa, logo, no aumento dos lucros da mesma: “Os trabalhadores têm direito a exprimir aquilo que sentem em relação à empresa. Se a empresa não proibisse, mas crescesse com as críticas feitas, talvez os seus trabalhadores tivessem mais contentes no trabalho, o que significa uma maior e melhor produção” (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, EE).

Se bem que não corresponda ao que efetivamente está em jogo na situação relatada, independentemente disto, alguns dos estudantes, entre a liberdade e a contenção, deixam bem vincada a sua opinião, uma opinião política, em defesa da publicidade, da transparência e da discussão pública:

"Se uma empresa tem algo de mau ou algo de bom que influencia os trabalhadores, estes podem conversar sobre isso e dar a sua opinião. A imagem da empresa pode correr perigo, mas a empresa tem de estar sujeita a este tipo de comportamentos. Se algo acontece lá, os trabalhadores podem e devem dar a sua opinião, mesmo que isso ponha em causa a empresa. A empresa não pode querer fingir algo que não é". (Aluna, 16 anos, 10º ano, Escola B, PTE)

A defesa convicta da liberdade de expressão atinge um ponto crucial, para além da saturação, onde o bom e o justo deixam de poder ser dissolvidos no mesmo meio de solução, apartando-se irremediavelmente: "Apesar das ações dos funcionários não serem as mais eticamente corretas, está claro que o direito de expressão é superior a tudo isto" (Aluna, 18 anos, 12º ano, Escola B, EDL). Neste caso, o direito emerge acima da moral, advoga-se a separação entre vida privada e profissional. A pessoa tem de se preparar ativamente para a defesa desta nova realidade, deste novo arranjo; tem de se armar eficazmente com os instrumentos da competência, não da virtude:

"Muitas vezes não gostamos de várias coisas à nossa volta, mas não é por isso que deixamos de fazer o nosso trabalho bem feito, havemos de ter sempre a nossa opinião, logo podemos dar onde quisermos, mas ao mesmo tempo temos de ter o nosso trabalho bem feito, para que não haja coisas contra nós". (Aluno, 17 anos, 10º ano, Escola C, EE)

Encontramo-nos perante um outro arranjo da liberdade, que não aquele da sociedade secreta do cenário 2. No cenário 5, distintamente, a normalidade do arranjo sustenta-se na prova das críticas e dos direitos, na separação entre público e privado, na transparência, publicidade e discussão pública. Trata-se de duas configurações bem diferentes: a primeira, credora de lealdade e sigilo próxima de uma socialização simmeliana, à margem das convenções gerais; a segunda, suscetível de apontar para um teatro favorável à individuação.

### *...na confiança*

Relativamente às modalidades orientadas pelo bem gramatical da confiança, no cenário 2, na interseção com o motivo da coação, observamos os estudantes a solicitar uma prova de confiança e de tolerância para a manutenção do acordo, não se coibindo, porém, de considerar justa uma repreensão dos alunos em falta: "Todos os professores sabem como é ser aluno, e este especialmente abria uma oportunidade dando aos alunos

uma tolerância. Acho que este devia continuar com um acordo para uma melhor relação aluno-professor, mas não perdoar quem chegue atrasado, pois corria o risco de ser penalizado pela vice-diretora" (Aluno, 17 anos, 12º ano, Escola C, PTE).

O cruzamento com o motivo moral retoma o tema do compromisso que requer ser honrado pelo professor. Para além de a este exigir-se a qualidade moral da honestidade, no que se refere a relatar o acordo feito com os alunos, e, deste modo, assumir assim uma parte da responsabilidade pelo acontecido; do docente espera-se ainda que o mesmo defenda os alunos e os honre e cumprindo as suas promessas: "Os professores devem cumprir as suas promessas, para que os alunos continuem a acreditar neles" (Aluno, 16 anos, 10º ano, Escola B, PTE).

No motivo pragmático-conciliatório revisitamos a questão do ajustar e do consenso, agora acoplado à preservação do laço de confiança docente-estudantes:

"Opto por a opção E. A partir do momento, em que o professor, faz um acordo com os seus alunos, há um laço de confiança e de responsabilidade de o cumprir entre eles. O cancelamento desse acordo era a quebra dessa confiança e responsabilidade ganha pelo professor e alunos, podendo ou não, que os alunos se sintam intrigados e o seu comportamento muda. Penso que, a melhor atitude que o professor poderá tomar é explicar a situação à vice-presidente, para que cheguem a um bom senso" (Aluno, 20 anos, 12º ano, Escola B, EE)

A motivação reaparece no motivo económico, mas desta vez vinculada à produtividade da relação: "A relação professor/aluno é muito importante para a sua produtividade. Se os professores tolerarem, por vezes, os atrasos, seria uma forma do aluno estar quieto e com atenção redobrada nas aulas" (Aluno, 19 anos, 12º ano, Escola B, EDL). Assistimos à convocação da confiança para um arranjo próximo do da "sociedade secreta", assinalado atrás aquando da análise do significado da liberdade no cenário 2: "Se as coisas forem bem feitas, o professor não será apontado e melhorará o relacionamento com os alunos" (Aluno, 17 anos, 12º ano, Escola B, PTE).

No motivo funcional, vemos ressurgirem novamente traços do arranjo da liberdade, se bem que matizados pela escolha de uma opção que não coloque em causa a autoridade da vice-diretora. Afinal esta é soberana, existem deveres a cumprir pelos protagonistas da história e, como tal, há que contar com a benevolência daquela, com a sua compreensão, breve, com o seu consentimento para a continuidade do acordo, mesmo que ela não o aprove: "A linha A. Poderia ter simplesmente continuado com o

proceder de antes, mas o professor tem deveres a cumprir na escola, portanto nós também devemos cumprir por mais que se achem injustos se não prejudicamos o nosso professor e nós beneficiamos embora que seja este o objetivo" (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, EE, nacionalidade angolana).

A incursão por este bem gramatical neste cenário coloca diante de nós uma configuração de sentido credora de um semblante feito de vulnerabilidade, confiança interpessoal, solicitude, reparação, compreensão e expectativa. A normalidade do arranjo assim reconstruído é garantida por uma relação de confiança pessoal.

Voltemos ao cenário 5 e à orientação da confiança nas justificações dos estudantes. Neste, nenhuma justificação foi classificada como relevando do motivo da coação. Já no que se refere ao motivo moral, encontramos uma grande resistência à conduta regulada por leis e regulamentos, uma vez que o bom senso e a noção de responsabilidade que existem em todas as pessoas adultas se constituem como um guia de ação suficiente para saber agir nas situações e interagir com os outros. A confiança no senso moral de cada um é assegurada:

"Eu acho que surgir um regulamento que "proibia todos os trabalhadores de fazerem comentários de natureza pessoal" não é algo que seja correto, já que, um adulto já tem noção do que deve ou não fazer, ou seja, se é contra a ética escrever mal sobre o seu emprego ele não o fará. Não deve haver como uma "lei", já que não se está a lidar com crianças inexperientes, mas sim com adultos que trabalham e que têm responsabilidade". (Aluna, 17 anos, 12º ano, Escola B)

A interseção com o motivo pragmático-conciliatório mostra-nos claramente como o contexto dos estudantes enforma os seus juízos na avaliação das situações. Sem surpresa, emerge o significado de uma ação voltada para o entendimento baseado na boa-vontade das intenções e na confiança interpessoal, digno sucedâneo do "espírito comunitário" de "As pessoas entendem-se a falar" (Aluna, 16 anos, 10º ano, Escola B, EE). Neste sentido convergem as seguintes justificações: "Eu acho que seria muito melhor falar com os trabalhadores em causa, porque podia ser que estes mudassem a sua atitude sem que fosse preciso existir um regulamento" (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, PTE); "O diretor devia falar com os trabalhadores em causa para eles mudarem de atitude e explicar-lhes a gravidade da situação, ou fazer um ultimato" (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola C, PTE). Mais uma vez a vulnerabilidade dos estudantes e a sua procura de apoio é aqui exposta, bem como alguma ausência de autonomia, mas também o seu

conforto com uma certa tonalidade pedagógica na resolução das situações, mesmo no que diz respeito ao recurso ao ultimato.

Quando nos atemos na modalidade produzida com o motivo económico, retemos outra vez a questão individualista, dado que "a direção em vez de ter falado com todos os trabalhadores, não, só falava com os trabalhadores que tinham posto o comunicado no *Facebook*" (Aluno, 16 anos, 10º ano, Escola B, EE). Já no motivo funcional, auscultamos um estudante que diz: "Decerto os trabalhadores teriam uma boa justificação para o que fizeram, e tinham o direito de se defenderem" (Aluna, 17 anos, 10º ano, Escola B, EE). A perspectiva reparadora também presente. O mesmo acontecendo com as demandas de uma discussão pública, as quais, ainda que num formato institucional, respondem sobretudo à necessidade de esclarecer as reais intenções das pessoas envolvidas: "Concordo que a empresa tivesse convocado uma reunião com esse grupo de trabalhadores que fez publicações no Facebook, para tentar entender os seus pontos de vista e o motivo para essas ações públicas, e depois alertá-los para que tal não voltasse a acontecer" (Aluna, 16 anos, 10º ano, Escola B, EE).

### *...na disciplina*

A orientação pelo bem gramatical da disciplina adivinha modalidades naturalmente conjugáveis com a «ética da responsabilidade» weberiana e opostas à orientação pela liberdade. Cruzando aquela orientação com o motivo da coação, no cenário 2, obtemos uma modalidade mobilizadora da autoridade e da sanção. Comprovemos com os seguintes exemplos elucidativos: "Na minha opinião devemos fazer o que nos mandam, principalmente quando se fala de uma responsabilidade devemos obedecer às pessoas que são superiores a nós" (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, EE); "Optei pela c, pois se foi feito um acordo entre o professor e os alunos e estes o “desperdiçaram” tendo comportamentos inadequados, devem ser punidos por tal. Já o professor deverá respeitar as ordens dos seus superiores e cumpri-las devidamente" (Aluna, 18 anos, 12º ano, Escola B, PTE).

Nesta última descobrimos uma avaliação moral dos estudantes, quando a aluna refere que os alunos "desperdiçaram" o acordo. No motivo moral, este aspeto adquire a centralidade justificativa, quando se escreve que "os alunos não respeitaram o voto de confiança dado pela professora, e por isso acaba-se com o favor" (Aluno, 17 anos, 12º

ano, Escola B, PTE). Os estudantes não se mostraram dignos da oferta privilegiada que lhes foi dirigida e por isto devem sofrer sanções: "Acho que alunos com problemas desses, que se estão completamente borrifando para tudo e para todos, que se estão marimbando para as normas de funcionamento das aulas, deviam ser repreendidos, chamados à atenção. Acho que deviam ter falta, assim é uma forma de atinarem" (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola C, EE).

Intersectando com o motivo pragmático-funcional constatamos que, visto o acordo não ter funcionado, o mesmo deve cessar logo ali: "Se o professor fez um acordo com os alunos e esse acordo aparenta não funcionar devido ao barulho, o professor deve acabar com o acordo tal como a vice-diretora pediu" (Aluno, 18 anos, 12º ano, Escola B, EDL). Como justifica uma outra aluna, há que saber discernir a relação com o professor do cumprimento das regras vigentes: "A partir do momento que os alunos sabem as regras, não é por isso que vão gostar mais ou menos da professora. A professora tem de se mostrar firme nas regras podendo ter uma boa relação com os alunos fora disso. Um professor tem de se mostrar confiante e rigoroso para que os alunos não lhe faltem ao respeito" (Aluna, 18 anos, 12º ano, Escola B, PTE). A confiança e as regras podem, deste modo, conjugar-se na unicidade da ação, tratando-se de uma falsa aporia a eventual contradição entre os bens gramaticais em liça.

Outra modalidade possível revela-se no motivo económico mobilizado, que se traduz na preocupação pelo manter do emprego: "É o seu emprego, tem que cumprir as regras" (Aluno, 18 anos, 12º ano, Escola B). Vemos emergir explicitamente articulada a relação entre o estatuto de subordinação do docente com o cálculo das possíveis consequências económicas daí decorrentes:

"Claramente que os repreende e marca falta, porque são as ordens de uma pessoa com estatuto superior. Partindo do princípio que os alunos tinham 5 minutos de tolerância, deviam ir silenciosamente para a aula, se não o cumprem, a regra passa a perder o sentido. Está em jogo o trabalho de um professor, que pode ser despedido pelo simples fato de tolerar os alunos na entrada das aulas 5 minutos mais tarde. Depois dito obviamente que tem de explicar que os 5 minutos de tolerância acabaram" (Aluno, 17 anos, 12º ano, Escola B, PTE)

Chegados ao motivo funcional poderemos neste reconhecer uma lição durkheimiana, contida na seguinte justificação:

"Em relação a atrasos, acho que devem ser corrigidos da forma mais rígida possível. A existência de faltas e o chumbo por faltas em demasia, penso que é a melhor forma de "acordar" os alunos para este fato, pois sem um sistema com consequências os alunos continuarão a agir inconscientemente. Não discordo dos 5 min. de tolerância, mas para que haja pontualidade tem que haver algo que faça os alunos apressarem-se para chegar às aulas (chumbo por faltas injustificadas)" (Aluno, 17 anos, 12º ano, Escola B, PTE)

O "sistema" a que este estudante se refere equivale ao "sistema de moral" em Durkheim (2012). Neste ponto, o arranjo da disciplina deve ser entendido como um arranjo à prova das regas. A disciplina é o garante da equidade na ordem social.

Alinhando-nos agora pela orientação pela disciplina no cenário 5, reconhecemos-lhe não somente a marca da autoridade - "Os trabalhadores devem é estar calados, pois quem manda é o patrão" (Aluno, 16 anos, 10º ano, Escola B, EDL) - como uma distanciação das modalidades orientadas para a confiança, as quais depositavam garantias no bom senso em detrimento das regras e das leis. Neste aspeto, a seguinte afirmação é paradigmática.

"A nova regra foi bem aplicada, pois apesar de ser uma coisa que parta do bom senso e da responsabilidade de cada um, esta situação vem provar que nem sempre se pode depositar total confiança nas pessoas. No entanto, os trabalhadores em causa deveriam ter sido repreendidos de forma a tomarem consciência de que foram eles que geraram esta situação". (Aluna, 17 anos, 12º ano, Escola B, PTE)

Continuando, o motivo moral qualifica negativamente os trabalhadores que postaram os comentários na rede social, para além de alguns criticarem o próprio meio de comunicação global: "Cada um tem o direito de se exprimir, no entanto, se quer falar mal da empresa em que trabalha, que se demita primeiro. Caso contrário, está simplesmente a ser hipócrita" (Aluno, 16 anos, 12º ano, Escola B, PTE).

O motivo pragmático-conciliatório relembra a existência de limites e faz apelo à prudência, reconhecendo ainda que a liberdade de expressão não está aqui colocada em causa:

"A. Os funcionários devem respeitar as decisões da direção independentemente de acharem bem ou mal, apesar de terem liberdade de expressão, devem ter cuidado com os comentários e as pessoas com quem comentam, por isso é evitar o máximo de expor na rede social, até porque poderá pôr em causa a imagem da empresa. Terão de ter noção que uma coisa é comentar com um grupo de pessoas próximas e outra coisa é expor os comentários na Internet onde andam muitas

pessoas (conhecidas ou não) poderão ter acesso. Portanto, o novo regulamento deve ser respeitado". (Aluna, 19 anos, 12º ano, Escola B, TI, nacionalidade chinesa)

Enquanto no motivo económico ressoa o receio de perder o emprego - "Porque se quiser manter o meu trabalho devo tentar não falar mal da empresa onde trabalho" (Aluna, 20 anos, 12º ano, Escola B, EE) -; no motivo funcional, é apontado aos trabalhadores a sua falta de profissionalismo ou ainda a forma de comunicação utilizada: "Não concordo com a circulação de mensagens onde uma empresa que emprega os mesmos autores saia prejudicada. O problema deve ser discutido diretamente com as pessoas responsáveis. A comunicação entre os superiores e os responsáveis pode vir a resolver os problemas que despertam a necessidade de serem publicadas" (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, PTE). O formato expressivo utilizado pelos trabalhadores no exercício da crítica - o espaço irrestrito e pouco controlável de uma rede social. Isto em vez de o mesmo ser realizado segundo as regras formais e estatutárias da socialização, as quais prescrevem o recurso à comunicação institucional com as autoridades hierárquicas. Neste caso, não foram respeitados os deveres deontológicos do subordinado, nem a formalidade da comunicação por meio de missivas escritas ou reuniões previamente agendadas.

Para recapitular o conteúdo desta secção, concluímos que o arranjo da disciplina identificado nos dois cenários concerne, portanto, na sua normalização, tanto ao uso das regras da prudência como ao uso das regras deontológicas e da formalidade da comunicação com as estruturas de coordenação institucional.

*...no coletivo*

Finalmente e no que diz respeito às modalidades orientadas para o coletivo, observamos, no cenário 2, a sua diminuta expressão, apenas revelando-se no motivo funcional: "Escolhi a A, pois a vice-diretora é superior ao professor e além disso tem de pensar em todos os alunos. Visto que perturbavam as outras aulas devido ao barulho, o professor só tem de entender e agir de acordo com o que a vice-diretora diz" (Aluna, 17 anos, 12º ano, Escola C, PTE). A normalidade deste arranjo das regras gerais pode ser evidenciada ainda no seguinte trecho:

"Em primeiro lugar, as regras gerais da escola devem ser respeitadas pelos alunos e pelo corpo docente, logo o professor nunca deveria ter feito tal acordo; quando os alunos foram apanhados pela vice-diretora da escola, o professor tem o dever de lhe revelar o acordo que fizera com os seus alunos, pedir desculpa e certificar-se de que tal não volta a acontecer". (Aluna, 17 anos, 10º ano, Escola B, EE)

Já no que concerne ao cenário 5, o coletivo tem uma expressão incomparavelmente maior (ainda que baixa relativamente à liberdade, à disciplina e, sobretudo, à confiança). Como havíamos dito anteriormente, o arranjo do coletivo neste cenário refere-se ao bem da empresa e à necessidade de unidade e de cooperação de todos os trabalhadores para a consecução deste objetivo. A empresa são todos aqueles que lá trabalham; ela requer um modo de coordenação em equipa. Isto mesmo vemos no motivo da coação, onde se solicita a punição dos trabalhadores em causa:

"Estou plenamente com a atitude da direção da empresa. Um grupo de trabalhadores ao fazer este tipo de “brincadeiras” sobre a empresa está a “sujar” o seu nome e como é óbvio os trabalhadores não tiveram essa noção ao fazerem os comentários. Uma reunião com todos talvez tenha sido bom, pois assim nenhum outro trabalhador se atreverá a repetir a situação". (Aluno, 19 anos, 10º ano, Escola B, EE)

No motivo moral pede-se respeito pela empresa; recorre-se à ética deontológica (e não prudencial como na disciplina): "A – Pois ao trabalharmos num sítio e darmos a cara por ele temos de ter o mínimo respeito, até mesmo ao nosso patrão" (Aluna, 16 anos, 10º ano, Escola B, TI); ou ainda: "Eu acho que todos os trabalhadores têm que ter respeito, com quem trabalham e pela instituição onde estão inseridos, deste modo se estes não respeitam um destes parâmetros de forma natural, alguém tem de fazer alguma coisa" (Aluna, 17 anos, 10º ano, Escola B, EDL).

No motivo pragmático-conciliatório recorre-se igualmente ao bem do coletivo como sendo também o bem de cada um, isto é, pugna-se para que cada trabalhador faça da empresa a *sua* empresa:

"Para mim, o mais correto seria a B, sendo que cada um deve ter a sua liberdade, mas é preciso ter a noção do que se deve ou não dizer e o que irá afetar direta ou indiretamente a empresa onde trabalhamos, pois fazemos parte da mesma e devemos zelar por ela, por mais que haja maus procedimentos por parte da direção". (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, EDL)

Notável pela simplicidade e pela riqueza informativa com que nos brinda é a justificação da estudante que a seguir apresentamos:

"E. A imagem da empresa pode ficar manchada por este tipo de acontecimentos. Por isso deve haver bom senso da parte dos trabalhadores nestas questões. A direção devia alertar os trabalhadores para este facto dando exemplos de quais as consequências! Não devem apresentar este novo regulamento como sendo uma obrigação (ditadura), mas como sendo o melhor para todos e consequentemente o melhor para a empresa". (Aluna, 17 anos, 12º ano, Escola C, EDL, nacionalidade portuguesa e estado-unidense)

Aqui poderemos colher ensinamentos do modo mais eficaz de abordar os estudantes guiados pela subjetivação e para o bem da confiança. Apelando ao seu bom senso, caro a este regime, apresentando-lhes ou reavivando-lhes as possíveis consequências das suas ações, e esclarecendo-os e confortando-os para o fato de que a *naturalidade* do seu envolvimento não se implica como uma obrigação, mas talvez como uma subjetivação (tornar empresa *sua*) ou uma individuação (ser do seu interesse envolver-se).

O motivo económico traduz justamente o reconhecimento destes interesses: "Concordo, A – porque assim estaria a prejudicar a imagem da empresa a mim mesma, pois, como trabalhador da mesma deveria velar para que a empresa seja bem vista, pois, uma vez que ela vai à falência, eu seria uma das prejudicadas" (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, EE, nacionalidade angolana).

Por sua vez no motivo funcional, vela-se pela obrigatoriedade de uma separação entre vida e profissão, entre as opiniões pessoais e o estatuto profissional (a demanda inversa do que encontramos no cruzamento do motivo funcional com a orientação gramatical para a liberdade):

"Resposta D. Acho que a postura no trabalho e as opiniões pessoais são separadas tal como a opção D refere. Se fazemos um comentário no Facebook é a nossa opinião pessoal. Mesmo que seja uma apreciação negativa, a pessoa que a faz tem como obrigação fazer com que as suas opiniões pessoais não interfiram no trabalho". (Aluna, 17 anos, 10º ano, Escola B, PTE)

Para concluir esta nossa digressão por uma análise estrutural e compreensiva das modalidades das justificações, das suas classes, notemos que o arranjo do coletivo no cenário 2, familiar aos estudantes e relativo à generalidade das regras institucionais a

cumprir por todos os agentes educativos, recolhe um baixíssimo resultado percentual, ao passo que estes valores sobem quando o arranjo do coletivo se declina na figura de uma empresa. Uma possível explicação para esta disparidade poderá estar nas diferentes expectativas de envolvimento mobilizadas pelos estudantes nas duas situações: a trajetória da socialização, no caso da escola; as trajetórias da individuação e, sobretudo, da subjetivação, no caso da empresa. No cenário 2, a subjetivação está presente no arranjo da confiança e na ligação com o professor. A este título é manifestamente sugestivo que em nenhuma justificação encontrássemos indícios ou indicações de alguém que pudesse considerar a escola como sendo sua...

### **3. Dispositivos da responsabilidade**

No final deste percurso sobre os envolvimento de responsabilidade, o que podemos concluir quanto aos modos dos estudantes gerirem a responsabilidade em situação? Se atentarmos na distribuição percentual das modalidades pelos cenários, constatamos que, no cenário 2, as modalidades mais representativas resultam do cruzamento do motivo pragmático-conciliatório com o bem gramatical da confiança, a qual designaremos por «laço de confiança», com 17,92% do total, logo seguida pela intersecção do motivo funcional com o bem gramatical da disciplina, que denominaremos de «regas e estatuto», com 12,92% do total; e ainda do produto do motivo funcional com o bem gramatical da confiança, a qual poderemos denominar de «procura de um consenso público», com 12,32% (ver tabela 50.1).

No cenário 5, as modalidades mais representadas são, respetivamente, o cruzamento do motivo pragmático-conciliatório com o bem gramatical da confiança, que designaremos por «pedagogia e compreensão da intenção», com 21,28% do total, secundado pela intersecção do motivo funcional com o bem gramatical da liberdade, que denominaremos de «direito acima da moral; separação entre vida privada e profissão», com 17,92% do total (ver tabela 50.2).

Estes resultados possibilitam-nos sustentar que os estudantes fertilizam os cenários de amplos traços de subjetivação, particularmente o cenário 2. O deslastre normativo da subjetivação deixa a descoberto uma compreensão mútua de intenções e a

vulnerabilidade dos estudantes face à sua condição de subordinação, ou ainda, sobretudo no caso do cenário 5, uma falta de experiência e consequente capacidade de antevisão das consequências futuras desencadeadas por uma possível ação.

Além do mais, eles concordam com os dados recolhidos nas entrevistas, onde o professor emerge sobretudo como um amigo que sabe interagir e muito com os jovens<sup>213</sup>. Tanto o respeito como a imparcialidade<sup>214</sup> manam inextricavelmente deste fundo fusional. Os dados do relatório PISA assim o comprovam<sup>215</sup>.

Inclusivamente, para os estudantes, muitas situações de indisciplina poderiam ser facilmente resolvidas pelo recurso à palavra num envolvimento de subjetivação, pois as mesmas podem ser consequência de tentativas pragmáticas de individuação, como nos revela uma nossa entrevistada:

"Eu acho que não há bem técnicas, eu acho é, que quando um aluno se desvia da norma, desvia daquele padrão, acho que o professor o devia chamar à parte, tentar conversar com o aluno, perceber o problema, o que é que está mal, porque é que está aquela rivalidade. Para já, penso, na minha opinião, que a falar é que toda a gente se entende, por isso acho que das melhores formas que se podia fazer era chamar o aluno à parte, falar e perceber o problema, porque é que há aquilo (...) Sim, sim porque querem-se mostrar, querem mostrar que são melhores do que os outros, isso, podemos ver vários exemplos não só na escola, por exemplo, fora da escola, quando há um grupinho, há sempre alguém que se quer mostrar, que quer-se valorizar e faz coisas que não devia de fazer, para provar que consegue, para provar que é capaz de o fazer, mas isso é tanto na escola como fora da escola, não é só um problema da instituição". (Cláudia)

O testemunho desta aluna é insigne quanto ao alcance heurístico que dele podemos extrair. Neste sentido, a natureza pragmática do envolvimento, não estratégico, não tático, mas tão só de um querer valorizar-se para se mostrar igual aos outros na situação, pode justificar tamanhas incompreensões e encadeamentos de ações em escalada. Nesta perspetiva, os problemas de indisciplina não podem ser encarados apenas como uma consequência do declínio da autoridade institucional, porquanto, os mesmos eventualmente requererão uma permuta de envolvimento do docente: da socialização para a individuação ou ainda para a subjetivação. Como nos confessa um

<sup>213</sup> "(...) alguém que tem respeito por nós (...) Que compreende a nossa situação escolar (...) Estão lá sempre para nós quando temos problemas e dúvidas e esse tipo de coisas". (Sandra)

<sup>214</sup> "E trocar os olhares, olhar para todos os alunos, conversar com todos, fazer perguntas a todos, não só àqueles que sabem ou só aqueles que não sabem, mas sim a todos". (Carlos)

<sup>215</sup> "*On average, the index of teacher-student relations is highest in Turkey, Portugal, Canada and the United States, and lowest in Japan, Slovenia, Poland and Korea*". (OECD, 2010c: 90)

aluno: "é preciso arranjar um intermédio"<sup>216</sup> entre a simpatia de "fechar os olhos" à pontualidade dos estudantes e a rigidez disciplinar mobilizadas por ação dos professores. O "intermédio" afasta-se da intransigência, mas define regras e limites de partida. A aplicação prática destes princípios de conduta deve ser realizada de modo firme e geral.

Para os estudantes, a rigidez e a pouca interação, alheios ao seu envolvimento privilegiado, facilmente são percebidos como "quase que um instrumento de penalização" (José). Pelo contrário, a flexibilidade é apreciada<sup>217</sup>.

Do ponto de vista da subjetivação, os estudantes são extremamente sensíveis à aplicação e distribuição da norma sancionatória, pelo que o lugar estrutural diferenciado que o motivo moral ocupa na confiança e na disciplina do cenário 2 pode ser explicado pelas diferentes gramáticas de justiça que ali se encontram em jogo: a lógica da justiça reparadora na confiança e a lógica da justiça punitiva na disciplina. Naquela, os estudantes demandam a reposição da verdade sobre a responsabilidade da existência de um acordo tácito; na segunda, os estudantes em falta são negativamente "etiquetados" e pede-se a sua punição.

O potencial explicativo da declinação - a qualificação que é reportada aos agentes - vem a propósito também no cenário 5, onde um número apreciável de estudantes reclamam, de certa forma, uma explicação direta por parte da direção da empresa, ainda que a tal esta não estivesse obrigada. Recordemos as palavras do Nuno sobre a sua visão de um bom professor:

"(...) o professor, apesar de não ser a sua obrigação, de fato, não é sua obrigação, mas um professor, qualquer professor interessado, na minha opinião, deve ter também esse interesse fora, portanto, esse interesse não académico, nos alunos (...) E, ao alicerçar-se na pessoa, certamente, que o aluno se apercebe disso e vai empenhar-se mais, e vai apreciar mais o tempo que passa com

<sup>216</sup> "É que eu já tive professores que, depois os alunos abusam da confiança, porque, por exemplo, aquele professor... Tenho uma professora, que eu não vou dizer o nome, não é? Mas ela raramente marca faltas. Os alunos chegam atrasados e ela não marca faltas, pronto, que é simpática, então começam a abusar. Como sabem que ela não marca faltas, aparecem quando lhes apetece, chegam super atrasados, nas aulas falam imenso porque sabem que a professora não... Nunca manda ninguém para a rua. Pronto, e esse é um tipo de professor que... Quer dizer, não é muito fácil preparar a matéria, porque se os alunos tão sempre distraídos e isso. E depois há outro tipo de professor que é... Tive uma professora, que não havia um pio na sala de aula, não se ouvia uma única mosca. Tava sempre tudo muito tenso, com medo de `tar a fazer alguma coisa que pudesse ser motivo de ser chamado à atenção ou enviado para a rua e depois o ambiente, então acho que não era muito bom. Portanto, é preciso arranjar um intermédio". (Francisco)

<sup>217</sup> "(...) porque, no ponto de vista do professor, se ele ceder nesse assunto consegue que noutras questões que, se calhar, os alunos sejam mais participativos. Portanto, ele tenta não penalizar tanto os alunos por essas questões, que para ele não são assim muito importantes". (José)

o professor, seja na aula, seja fora da aula, numa visita de estudo ou noutra situação qualquer. E vai, certamente, melhorar o seu desempenho escolar e melhorar como pessoa".

Não podemos evitar transpor este envolvimento para o cenário da empresa. Tanto neste como no outro cenário, os estudantes mantêm a expectativa do seu reconhecimento enquanto pessoas (Oliveira, 1996), mais ainda do que enquanto indivíduos autónomos, cidadãos ou trabalhadores. Reconhecendo-se, sobretudo, como pessoas, na sua vulnerabilidade, os estudantes (com rigor, poderíamos dizer as estudantes, se recordarmos que o sexo feminino está sobre-representado nestas modalidades orientadas para a confiança) projetam-se em trabalhadores que dão mostras de possuir um baixo grau de controlo e uma fraca autonomia sobre o curso dos eventos, bem como um conhecimento limitado sobre as possíveis consequências das ações dos trabalhadores. Isto, se concebermos a vulnerabilidade como algo que precede tanto a solícitude, patente na modalidade da prudência orientada para a disciplina e o autocontrolo, como a afirmação da liberdade de expressão enquanto valor porque vale a pena lutar.

Nestas duas últimas atitudes observamos como cada um é levado a assumir a responsabilidade por si mesmo, mas sob diferentes lógicas. Enquanto aqueles que se mobilizam em levar a liberdade de expressão até às últimas consequências orientam-se por uma trajetória de individuação, aqueles orientados pela solícitude e pela prudência demonstram ser responsáveis avaliando os riscos possíveis das suas ações. Estamos aqui na presença de dois dispositivos de responsabilidade: entre a imputação da falta individual e a teoria do risco (Chateauraynaud, 1991: 44).

Quer um dispositivo quer o outro requerem a mobilização das capacidades dos agentes: capacidades críticas e de iniciativa, naqueles que reivindicam a liberdade de expressão; capacidades técnicas de lidar com a instrumentação do risco e o cálculo de probabilidades, naqueles que respondem com a solícitude. Eles distinguem-se da vulnerabilidade pelo apelo a estas capacidades.

Um balanço destes três aspetos - a liberdade de expressão e de iniciativa, a dignidade das pessoas com a solícitude, e o autocontrolo - terá que ter em conta tanto os benefícios da inovação como os benefícios da eficiência e da cooperação social, tanto os seres enquanto cidadãos, pessoas ou trabalhadores-consumidores. Contudo, mostra-nos também que, para conciliar estas várias facetas, independentemente das várias

trajetórias seguidas, é necessário apostar na divulgação da informação e na dotação de capacidades de controlo sobre as suas ações, sobre si e os outros, de modo a evitar consequências prejudiciais e o sofrimento dos afetados. A temática da responsabilidade reenvia-nos assim de volta para um acumular de expectativas e uma aposta no poder da educação.

A aparente indecidibilidade das situações, polarizadas pela pluralidade dos bens gramaticais em presença como pelos possíveis abusos cometidos em seu nome, leva certos especialistas jurídicos (Sartor & Cunha, 2010), quando confrontados com casos concretos de apuramento das responsabilidades num mundo cada vez mais interdependente e povoado por seres, objetos e dispositivos<sup>218</sup>, a advertir no sentido de uma flexibilização das regras de uso das novas tecnologias, do lado do controlo, encorajando, contudo, o uso expressivo e crítico destas, se bem que com limites estabelecidos, do lado da liberdade. Eles recomendam conjugar a transmissão de informação com um processo de treino dos utilizadores, como forma de obviar a falta de familiarização com os dispositivos tecnológicos e o seu denominado uso negligente. Estes aspetos requerem "competências e experiência para entender e imaginar como o sistema irá funcionar" (Sartor & Cunha, 2010).

Esta perspetiva, mais favorável à individuação do que à socialização, coaduna-se melhor com as transformações sociais que temos vindo a assistir numa sociedade cada vez mais tecnologicamente interativa, onde a chamada "tecnologia persuasiva", tende a substituir parcialmente a autoridade personalizada ou institucionalizada, do lado do controlo. Trata-se, do mesmo modo, de seguir regras, pois estas "tecnologias são criadas com o propósito explícito de fazer com que os humanos se comportem limitando as suas opções ou persuadindo-os para escolher de uma certa maneira (IJsselsteijn *et al.*, 2006). Elas tendem a aproximar o consumidor do cidadão, persuadindo-os a agir (*to perform*) numa sociedade do risco (Giddens *et al.*, 1997).

Para além da manipulação das técnicas, uma sociedade crescentemente tecnológica requer que os sujeitos se dotem de competências críticas para não se deixarem despersonalizar nos ambientes, mas também que saibam deslocar-se por situações contratualizadas e formalizadas, consequentes ao nível da imputação jurídica. Pela conclusão deste estudo, experiências que ainda não estão alcance de boa parte dos

---

<sup>218</sup> Reportamo-nos ao caso jurídico da condenação dos diretores da *Google* italiana por decisão de um tribunal italiano, caso relatado por Sartor & Cunha (2010).

nossos inquiridos, demasiado restritos à experiência dialógica da intenção e demasiado refratários às convenções institucionais da socialização. A este propósito, lembremos as palavras de Durkheim: "Para que o contrato exista, é preciso e chega que certas cerimónias sejam pronunciadas, e a natureza dos envolvimento é determinada, não pela intenção das partes, mas por fórmulas empregues" (Durkheim, 1967b: 127).

## GESTÃO NA DIVERSIDADE

Os desafios lançados pela expansão tecnológica e pela globalização - o aumento da mobilidade à escala global e a crescente interdependência mundial -, entre outros, tendem a deixar a nu não só os particularismos das tradições culturais como a cada vez maior ineficácia e estreiteza dos entendimentos orientados por quadros relevando de unidades de convivência *apenas* nacionais. A complexidade dos problemas e das soluções desmultiplicam inúmeras escalas de análise<sup>219</sup> e sugerem intensos e importantes esforços de coordenação vertical e horizontal. Assistimos ao desvelar de diferentes níveis e estilos de governança, com as suas estruturas cada vez menos fixadas de antemão: sub-nacionais, supranacionais e segundo tradições histórico-políticas díspares. Multiplicam-se as esferas de pertença (identidades), aceleram-se (Rosa, 2005) os embates, as deslocações, descobrem-se outras oportunidades, outras ameaças. A gestão das diferentes unidades socio-espaciais de convivência é atravessada por estas vicissitudes e constantemente colocada à prova.

Um novo paradigma político ganha paulatinamente força rumo ao século XXI: o cosmopolitismo (ou cidadania global). Este representa simultaneamente uma atitude e uma libertação das normatividades locais em prol de normas melhor universalizáveis. Não um universalismo hegemónico, republicano, mas uma outra "espécie" de universalismo reconstruído<sup>220</sup>. "A mudança deve ser "gerida" segundo os princípios de identidade, criatividade, participação e diversidade" (Tsaliki, 2007: 160). Valoriza-se não só a incorporação da heterogeneidade como a adoção de novos hábitos no quotidiano das instituições, das organizações e dos atores, a realização de compromissos viáveis entre tradição e inovação, o acolhimento da incerteza e, inclusivamente, a promoção da diversidade<sup>221</sup>. Porém, como abrigar, conjugar, e gerir, ou melhor, fazer

---

<sup>219</sup> Desde uma escala puramente individual à escala global, passando por todas as possibilidades de escalas intermédias.

<sup>220</sup> Segundo a formulação crítica de Sénac (2012: 3), partidária do universalismo republicano, está em causa a passagem de uma «unidade para além das diferenças» para uma «unidade na diversidade». Segundo uma perspetiva alinhada com o novo paradigma, que olha para o universalismo republicano como um "cosmopolitismo clássico", "esta conexão entre republicanismo e cosmopolitismo corresponde a uma distinção entre uma visão fechada do governo humano e uma visão aberta" (Delanty, 2009: 19).

<sup>221</sup> Podemos entender a diversidade como um conceito que procura abranger todas as diferenças manifestas e potenciais, quer singulares ou individuais quer grupais, dependendo do ponto de vista e da escala de análise. Ela está dependente do reconhecimento das mesmas, portanto, suscetível de gerar uma demanda infinita de reconhecimentos (Marcelo, 2011: 276). No que diz respeito às suas manifestações grupais, a diversidade compreende distinções já sedimentadas e "polítizáveis" (na demanda do relato de

habitar em comum, uma amálgama de tradições (bens compartilhados), interesses e princípios do justo, sem diferendos profundos e conflitos insuperáveis?

A vontade de cooperação, a responsabilidade coletiva e individual (seguir as regras) ou a reflexividade crítica parecem ser os pilares transcendentais de referência. Segundo a UNESCO (WCCD, 1996: 17), "a cooperação entre os diferentes povos com diferentes interesses e de diferentes culturas será facilitada e os conflitos mantidos dentro de limites aceitáveis e até construtivos, se todos se puderem ver a si mesmos como estando ligados e motivados por compromissos compartilhados". Dito de outro modo, parece ser necessário encontrar valores suficientemente abrangentes que possam perfazer o comum, fomentando um envolvimento mais alargado - um "envolvimento cosmopolita" - e recriar um espaço político global de pertença e de negociação, problematizando e recompondo inventivamente o "laço entre as diferenças" (Sénac, 2012: 2)

De resto, as dificuldades inerentes à resposta a estes desafios e tensões podem ser exemplarmente ilustradas com os processos de socialização política colocados em ação no contexto do aprofundamento do projeto político de construção da União Europeia (UE), eivados de potencialidades, mas também de hesitações e de ambivalências. Com efeito, um dos principais objetivos da UE visa fomentar o sentimento de pertença a uma comunidade política supranacional: uma identidade europeia (Tsaliki, 2007). A singularidade deste projeto político, que se projeta na constituição idealizada de uma «comunidade de leis e valores» (EU, 2005: 1), reside na valoração que o mesmo atribui ao espírito de abertura e ao respeito convicto por um conjunto de princípios normativos gerais – os denominados “valores” da UE (art. 6 do Tratado da EU). Deste modo, nesta promessa de Europa, a pertença geográfica das populações nacionais (dos países membros, por agora) é relativizada em favor destes critérios normativos do desejável, os quais procuram constituir-se como referências primordiais na orientação da ação coletiva e individual.

Na verdade, estes “valores” operam na prática como “*standards*” – especificações recomendadas pelos especialistas envolvidos diretamente na elaboração das políticas comuns -, visando enformar hábitos e padronizar ações conformes aos

---

injustiças e/ou de uma justiça redistributiva), como a origem étnica, mas também o género, a idade (geração), o território, o *handicap* ou a situação de classe. Na nossa investigação concentrámo-nos sobretudo na primeira (com algumas nuances relativamente às duas últimas), incidindo grande parte da intencionalidade do olhar sobre um grupo étnico específico e bastante estigmatizado.

princípios de um pretendido “modelo” europeu. Eles contribuem também para a representação ideológica de uma Europa coesa e simultaneamente multicultural, ilustrada em poucas palavras pelo *slogan* “*Values define Europe, not borders*” (EU, 2005: 5)<sup>222</sup>.

O arrolamento dos princípios e “*standards*” manifesta-se, contudo, insuficiente, quer perante a distanciação das pessoas para com o universo europeu quer face à pluralidade de tradições nacionais em vigor<sup>223</sup>. Torna-se necessário construir dispositivos de envolvimento, particularmente, do envolvimento dos jovens. O programa “Juventude em ação” (“*Youth in action*”) é a este título elucidativo: “Tem como objetivo estimular o sentido ativo de cidadania europeia, a solidariedade e a tolerância entre os jovens europeus e envolvê-los na construção do futuro da União”<sup>224</sup>. A abordagem participativa do programa e a ênfase no caráter não formal do processo constituem, com efeito, um apelo à individuação dos jovens<sup>225</sup>.

Paralelamente a este formato de envolvimento, alicerçado no projeto e nas regras constitutivas do desenvolvimento do indivíduo enquanto membro competente no espaço político europeu, a UE recomenda fortemente a inclusão no currículo formal e em todos

<sup>222</sup> Esta representação ideológica não é propriamente uma inovação. Ela está (ou esteve) presente em muitas das experiências políticas de formação de Estados federais: na Europa, a experiência jugoslava, checoslovaca ou soviética; na América, a experiência dos E.U.A., brasileira, canadiana, etc.

<sup>223</sup> Na realidade, enquanto a tradição republicana francesa, de cariz universalista e centralizadora, privilegia a assimilação cultural na sua conceção de cidadania (Zufiaurre, 2006: 411), erigida em valor absoluto (Baumann, 2001: 67), a tradição liberal anglo-saxónica procura fomentar o respeito dos direitos individuais e constitucionais, bem como das pertenças grupais (cultural, étnica, religiosa entre outras), vulgarmente denominada de *multiculturalismo liberal* (Nederveen Pieterse, 2007: 104); por seu turno, a tradição alemã assenta “no exercício da cidadania “social” em configurações, tais como câmaras profissionais, igrejas, corporações associativas e as grandes empresas” (Tsaliki, 2007: 163), ou a tradição grega moderna, onde “as diferentes facetas de clientelismo generalizado de 1863 em diante, resultou num setor estatal gigantesco, uma sociedade civil fraca e uma cultura política dominada por orientações partidocráticas e discursos personalistas” (*Ibidem*). Assistimos, deste modo, a uma pluralidade de conceções, “estilos” e soluções de gestão da convivência na diversidade.

<sup>224</sup> Ver em [http://ec.europa.eu/youth/documents/guide13\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/youth/documents/guide13_pt.pdf): “Ação pretende dar resposta a nível europeu às necessidades dos jovens, desde a adolescência até à idade adulta (...) O Programa apoia o novo quadro europeu de cooperação para as políticas juvenis adotado em 2009, que define a abordagem intersectorial para as questões da juventude com a finalidade de, não só criar mais e iguais oportunidades para todos os jovens na área da educação e do mercado de trabalho (dimensão da empregabilidade), mas também para promover o compromisso ativo, a inclusão social e a solidariedade entre todos os jovens (dimensão da participação)”.

<sup>225</sup> Os princípios-chave do programa são esclarecedores quanto ao formato do envolvimento: “proporcionar espaço para a interação dos participantes, evitando a audição passiva; - respeitar os conhecimentos e competências individuais; assegurar a sua influência nas decisões ao nível dos projetos e não apenas um mero envolvimento; participar ser tanto um processo de aprendizagem como um resultado; ser uma abordagem e uma atitude, em vez de um conjunto específico de competências técnicas; colocar em questão os papéis tradicionais dos “peritos” (inversão da aprendizagem - da obtenção do conhecimento à autonomia); permitir que os jovens realizem a sua própria análise (delegar e passar-lhes o comando); permitir a tomada de consciência autocrítica por parte dos mediadores; partilhar ideias e informações”.

os níveis educativos "de uma cidadania para a democracia e de uma educação para os direitos humanos"<sup>226</sup>. Reciprocamente, a introdução, em 2001, da área curricular da «Educação para a Cidadania» no currículo do ensino português não é alheia a esta recomendação para a consolidação de uma *cidadania europeia* (Santos, 2011: 4)<sup>227</sup>. Um esforço de uniformização dos diferentes currículos e tradições nacionais acompanha estas recomendações<sup>228</sup>.

O espírito de abertura preconizado pela UE manifesta-se na importância que é atribuída ao diálogo intercultural. A ideia de uma Europa inclusiva, “unida na diversidade” (EU, 2005: 3), intransigente para com todas as manifestações de racismo, xenofobia e outras práticas discriminatórias, é acompanhada pelo esforço

<sup>226</sup> Inscrito na Recomendação do Conselho de Ministros aos Estados-membros, de 11 de Maio de 2010. No ponto 13, pode ler-se: "13. Competências para a promoção da coesão social, a valorização da diversidade e gestão das diferenças e conflitos: Em todas as áreas de ensino, os Estados membros devem promover abordagens educativas e métodos de ensino que visam aprender a viver juntos em uma sociedade democrática e multicultural e permitir que os alunos adquiram os conhecimentos e competências para promover a coesão social, a valorização da diversidade e da igualdade, apreciar as diferenças - particularmente entre diferentes credos e etnias - e resolver as divergências e os conflitos de forma não violenta, com o respeito pelos direitos dos outros, bem como para combater todas as formas de discriminação e violência, especialmente o *bullying* e o assédio". Consultar em: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383>.

<sup>227</sup> Efetivamente, a consagração de uma área transdisciplinar de educação para a cidadania nos currículos dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro) em 2001, vem culminar uma série de experiências e de hesitações que atravessaram todo o anterior período subsequente à instauração da democracia em 1974. No seio dessa área de estudos foi criada a disciplina de formação cívica para todos os anos do ensino básico (do 1º ao 9º ano de escolaridade). Anteriormente, e “até meados da década de 90, nas várias reformas curriculares que são implementadas por toda a Europa, a educação para a cidadania constitui uma dimensão da formação pessoal e social” (Menezes 2007, 19), área de estudos regulamentada pela Lei de Bases do Sistema Educativo, no âmbito do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. No entanto, esta área de estudos nunca veio a ser generalizada nas escolas, em virtude da ausência de consenso entre os especialistas das ciências da educação, quanto às suas finalidades: opunham-se, de um lado, os defensores de uma visão tradicionalista da educação, partidários de uma «educação para os valores» numa perspetiva socializadora dos alunos (Carneiro 2008, 67), na linha de uma educação moral durkheimiana; do outro, encontravam-se os proponentes de uma visão progressista e emancipatória, “visando “o papel ativo e construtivo dos alunos na promoção do seu próprio desenvolvimento” (Menezes 2007, 21). Porém, as controvérsias, após uma década da entrada em vigor da disciplina de formação cívica nos currículos, continuam a atravessar a existência do programa de educação para a cidadania. Com efeito, a polémica presente no anterior debate é retomada segundo uma nova clivagem: entre os defensores da existência de uma disciplina específica (formação cívica) e os apoiantes de que a educação para a cidadania deve estar integrada em todas as disciplinas, sem haver uma disciplina específica para o efeito. Na verdade, esta última visão parece vir ao encontro do desejo da maior parte dos professores (Torney-Purta et al. 2002, 168). Assim, apesar da promulgação do Decreto-Lei n.º 50/2011 (de 8 de Abril) para o prolongamento da disciplina de formação cívica no 1º ano do ensino secundário (10º ano de escolaridade) pelo anterior Executivo governamental (2007-2011), centrado nas temáticas dos direitos humanos e da educação para a sexualidade, o atual Governo (em funções desde 2011) propôs que a disciplina seja facultativa no 3º ciclo do ensino básico, enfatizando a transversalidade da área de estudos.

<sup>228</sup> Neste âmbito, o projeto *Eurydice* adquire um lugar central, compilando a informação existente sobre esta área curricular, fornecendo as orientações gerais para os programas nacionais, monitorizando-os e fazendo recomendações sobre as diferentes abordagens de ensino e aprendizagem neste domínio (Eurydice Network 2012, 9).

intergovernamental de promoção da mobilidade, da cooperação institucional e das competências linguísticas. Contudo, este ideal normativo está longe de corresponder à realidade<sup>229</sup>. Num inquérito por questionário em 24 países europeus (não incluindo Portugal), Kerr *et al.* (2010: 106), mostram como os adolescentes (8º ano) apoiam esmagadoramente (90%) a ideia de livre circulação de movimentos para viver e trabalhar na Europa, contudo, quanto aos benefícios económicos e culturais trazidos pelos imigrantes, a percentagem desce consideravelmente (76 e 70% respetivamente) (*Ibidem*: 98)<sup>230</sup>. Se estes autores descortinam "uma associação [positiva] consistente entre as atitudes para com a aprendizagem de línguas europeias e os seus pontos de vista sobre as relações interculturais" (*Ibidem*: 13), a mesma reporta-se aos direitos dos imigrantes e minorias étnicas, e não propriamente a uma apreciação positiva da diversidade.

Particularmente preocupante é ainda o fato de, no que concerne à educação para a cidadania nas escolas, as atividades relacionadas com os direitos humanos, atividades interculturais, com grupos desfavorecidos ou junto das comunidades locais, serem as menos cultivadas, por comparação com aquelas relacionadas com as atividades desportivas, ambiente e campanhas de sensibilização, sobretudo nos países mais favorecidos<sup>231</sup>. Existe, além disso, uma discrepância nos pontos de vista dos autóctones

---

<sup>229</sup> Numa pesquisa realizada entre 2008/2009 em vários países europeus, Zick *et al.* (2011, 16), mostraram que a Hungria possui os valores significativamente mais elevados de atitude anti-imigrantes, seguido de perto pela Itália, Polónia e Grã-Bretanha. Alemanha e Portugal vêm em seguida, com a França e a Holanda a apresentarem os valores significativamente mais baixos. Devemos ressaltar, entretanto, que em termos absolutos as diferenças na medida de atitudes anti-imigrantes entre os países são pequenos". Em consonância com estes resultados, no *Special Eurobarometer 317* (EC 2009), verifica-se que a origem étnica continua a ser o terreno mais amplamente percebido para a discriminação na Europa (61% versus 62% em 2008) em 2009, embora agora seja seguido de perto pela idade (58% em 2009 contra 42% em 2008). "Paralelamente, em "1.210 entrevistados - cinco por cento do total da amostra - que indicaram pertencer a uma minoria étnica, em média, apenas uma percentagem pouco maior reconhece a discriminação étnica como estando difundida nos seu país (65% contra 61% da média da UE)" (EC 2009, 117). Em face destes dados, em Portugal, no que respeita aos adultos portugueses, as atitudes face aos imigrantes parece terem vindo a mudar nos anos mais recentes. Pois no Inquérito de 2004, de Lages *et al.* (2006, 265-266), o principal aspeto que ressalta do estudo dos indicadores referentes ao racismo declarado é que a grande maioria dos inquiridos revela atitudes de aceitação dos estrangeiros. Sublinhe-se, no entanto, que mais de um terço dos inquiridos respondeu que não aceitaria ter como chefe um imigrante e que não colocaria os seus filhos numa escola com muitos imigrantes.

<sup>230</sup> Note-se que os adolescentes da Áustria, Suíça, Luxemburgo e Liechtenstein mostram-se mais sensíveis aos argumentos económicos do que aos culturais, revelando o carácter instrumental da imigração nestes países.

<sup>231</sup> "Estas diferenças podem estar ligadas a diferenças nos contextos socioculturais, diferenças na difusão de atividades de voluntariado, bem como a presença de infraestruturas e atividades públicas destinadas a apoiar as pessoas desfavorecidas. Notamos, com interesse, que os menores valores percentuais foram

e dos imigrantes acerca dos direitos dos imigrantes (menos positiva naqueles) (*Ibidem*: 91). Também Elchardus *et al.* (2012) relacionam a aceitação ou não dos imigrantes com a natureza do estabelecimento de ensino frequentado - público ou privado, respetivamente -, num ambiente de crescente pressão internacional para a constituição de um mercado de educação.

Por este prisma, parece ainda haver muito a fazer na tarefa de constituir um cosmopolitismo<sup>232</sup> europeu generalizado, que ultrapasse as aporias de um multiculturalismo como "legalização da interação social", tal como o vimos suceder na sociedade canadiana<sup>233</sup>. Mesmo que a inscrição e a implementação da igualdade de direitos possam constituir objetivos mais diretamente ao alcance das políticas comuns europeias e que a mesma corresponda à ideia que a maioria dos cidadãos europeus possuem sobre uma comunidade europeia "imaginada", estamos ainda longe de uma sociedade europeia solidária e onde a diversidade seja reciprocamente valorizada por todos, independentemente das suas diferenças. Pois, apesar da existência de direitos e de uma retórica do pluralismo, tal não significa que não existam incongruências na definição do estatuto de membro ou ainda que "determinados membros se sintam excluídos" (Tsaliki, 2007: 165).

É por isto que, no horizonte europeu, parecem desenhar-se sobretudo processos proximais qualificadores de uma "sociedade dos interesses"; uma sociedade reflexivamente propensa para e apostada no desenvolvimento de competências, mas também suscetível do risco dos custos marginais assim obtidos obliterarem a fabricação de uma *autêntica* sociedade intercultural<sup>234</sup>. Esta não pode deixar de se pensar a si

---

encontrados principalmente nos países europeus com níveis socioeconómicos relativamente altos e, em alguns casos, dispondo de um sistema público de bem-estar generalizado". (Schulz *et al.*, 2010: 156)

<sup>232</sup> Um cosmopolitismo identitário que se possa reconhecer como uma «Europeização» (Delanty, 2009), correspondendo a um alargamento dos horizontes a partir da interação entre os seres (pessoas e objetos). Um cosmopolitismo "aberto", referente a um exercício que envolve falibilismo, incerteza e experimentalismo (Hansen, 2009).

<sup>233</sup> Donald Cuccioleta vê este arranjo do multiculturalismo como uma primeira etapa em direção a um "verdadeiro" cosmopolitismo. Como etapa intermédia o autor sugere o arranjo do transculturalismo, apoiado numa retórica muito difundida sobre a formação do Estado brasileiro: "Ao contrário do multiculturalismo, cuja a maioria das experiências demonstraram reforçar os limites baseados em patrimónios culturais, o transculturalismo baseia-se na quebra dos limites. Em muitas maneiras o transculturalismo, propondo um novo humanismo do reconhecimento do outro, com base em uma cultura de mestiçagem, está em oposição às culturas tradicionais singulares que evoluíram a partir do estado-nação" (Cuccioleta, 2002: 8). Mais à frente faremos brevemente referência a esta retórica da miscigenação, reportando-nos ao caso português.

<sup>234</sup> "Os direitos não oferecem uma visão para a sociedade, mas um meio para realizar a liberdade e a justiça" (Delanty, 2009: 211). Para este autor, uma Cidadania europeia construída em torno dos direitos, não conectada com a tradição de solidariedade e de justiça social (*Ibidem*: 213), não é «autêntica». Torna-se fundamental inquirir "(...) se existirão valores fundamentais que possam servir de base a um novo

própria segundo um modelo societal cosmopolita, que previna e combata a discriminação, promova o acolhimento da diferença com «políticas de hospitalidade» (Resende, 2010b), reconheça e incentive a interação das diferenças, e crie dispositivos de proteção e de solidariedade para aqueles cujo efeito multiplicador das diferenças os tornem, porventura, mais vulneráveis.

### **1. Da igualdade de oportunidades à politização das diferenças**

Segundo Delanty (2009), está a ocorrer uma transformação, e não uma erosão ou uma ultrapassagem, do national pelo Europeu. O processo reflete-se numa crescente «Europeização» dos seres e dos lugares. Ao invés do que aconteceu durante séculos, em que a Nação detinha o privilégio legítimo de promover e fomentar subjetividades nacionais, através de dispositivos de socialização para a vida em comum (a escola, o serviço militar obrigatório, etc.), altamente eficazes na "docilização" dos corpos e dos espíritos (Ramos do Ó, 2003), a Europa tem vindo a imprimir cada vez mais o seu cunho na modalização das condutas e das paisagens - a Europa não é apenas uma "Europa das Nações", mas também uma "Europa das Regiões" (Comité das Regiões) e uma "Europa dos Cidadãos"<sup>235</sup>. Como afirma Delanty (2009: 220), uma característica fundamental da Europeização subjaz no fato de que "a relação do nível nacional para o transnacional ser mais do que uma de coexistência. Porque, assim como os vários níveis coenvolvem como eles fazem, algo novo, uma realidade emergente, é produzida". Neste sentido, o efeito da "relação transformadora entre os diferentes aspetos da configuração das identidades e atores que agem uns sobre os outros", produz uma Europa com um "modelo de cultura que pode ser caracterizado em termos de cosmopolitismo".

O cosmopolitismo "interacionista" de Delanty (2009), onde "os níveis nacionais e globais são mediados de forma transformadora" difere, como o próprio faz questão de frisar de outros arranjos pós-nacionais como, por exemplo, o projeto de constituição transnacionalista de Habermas (2001), o qual, de resto, subsiste ancorado à tradição kantiana alemã da deontologia moral, por contraponto com a tradição ética à *la*

---

Modelo Europeu de Sociedade (...) Um destes valores fundamentais é o da solidariedade e uma preocupação com a justiça social" (p. 211).

<sup>235</sup> Fundamentalmente na livre circulação de pessoas, mercadorias e serviços, no acesso à justiça e nos direitos do consumo. Saliente-se que o ano de 2013 é o «Ano Europeu dos Cidadãos».

*française* ou a tradição interacionista anglo-saxónica. Em jogo encontram-se três diferentes lógicas de articulação política, correspondentes a três diferentes arranjos de coordenação e a três diferentes modalidades de reconhecimento. Assim, com Delanty (2009: 221), a lógica interacionista "vê o pós-nacionalismo Europeu em termos mais interativos, formado a partir da interação de múltiplos públicos", enquanto a lógica transnacionalista deposita a sua confiança normativo-política num arrolamento de princípios e de direitos consagrados numa carta constitucional.

As duas lógicas enunciadas<sup>236</sup> contrastam sensivelmente com a lógica da integração, socializadora por inerência, as duas favorecendo, em grande medida, os esforços de individuação<sup>237</sup>. De qualquer modo, o cosmopolitismo individuator requer uma componente de subjetivação, traduzida em "uma postura intelectual e estética de abertura para experiências culturais divergentes" (*Ibidem*: 71, cit. Hannerz), apelando diretamente para uma "transformação de si", bem como de socialização, no respeito multiculturalista dos modelos culturais produtos das tradições nacionais. Deste ponto de vista, segundo o mesmo autor (*Ibid.*: 44), o cosmopolitismo e o nacionalismo não se contradizem necessariamente, podendo coabitar perfeitamente, tal como "a ideia de nação foi universalista no advogar uma noção de comunidade política que procurou trazer diversos povos a viver juntos numa comunidade nacional. Formas inclusivas de nacionalismo foram compatíveis com o cosmopolitismo na medida em que não fossem particularistas".<sup>238</sup>

---

<sup>236</sup> A europeização defendida por Delanty assemelha-se em muitos pontos aos processos de americanização idealizados no início do século passado, onde algumas vozes advogavam que os imigrantes, antes de constituírem uma ameaça, deveriam ser encarados como um instrumento de oportunidade para fazer uma América mais forte. Ver Staeheli & Hammett (2010). Do mesmo modo que o projeto habermasiano de uma constiuição transnacional ecoa o arranjo político federalista dos Estados Unidos da América.

<sup>237</sup> "Europeização pode ser vista em termos de três lógicas de desenvolvimento [diríamos antes envolvimento]: como um processo de integração, como um processo de polarização e como um processo de pluralização. Por integração geralmente entende-se um movimento tendendo para uma grande unidade e homogeneização, uma transcendência do particular (...) Por pluralização cultural queremos significar: hibridização, diferenciação e cosmopolitismo (transformação das identidades em volta de conceitos normativos de justiça e de direitos)". (Delanty, 2009: 225-26)

<sup>238</sup> Esta posição pragmática é notavelmente próxima daquela defendida por Durkheim, quando este procura conceber a identidade como uma ferramenta em prol dos interesses individuais e coletivos: "É preciso fazer ver na pátria em abstrato o ambiente normal, essencial à vida humana. Não é difícil fazer entender ao trabalhador que até mesmo as suas aspirações mais queridas pressupõem sempre, como um postulado necessário, um país altamente organizado, de modo que, ao tentar destruir a terra natal ele quebra com as suas próprias mãos o único instrumento que lhe permite alcançar o objetivo que procura" (Durkheim, 1908). De igual forma, o grande clássico francês não vê entraves na coabitação entre cosmopolitismo e patriotismo: "Deste ponto de vista, toda a rivalidade desaparece entre os diferentes Estados; e, por conseguinte, toda a antinomia entre cosmopolitismo e patriotismo. Em definitivo, tudo depende da maneira como o patriotismo é concebido..." (Durkheim, 2012: 65).

Sob uma perspectiva pragmatista, patriotismo e cosmopolitismo não se anulam um ao outro, mas constituem instrumentos políticos (arranjos) visando responder a um problema de reorganização de espaços materiais e simbólicos de acomodação das diferentes demandas identitárias: “As nações estão ajustando-se à Europeização em lugar de se tornarem obsoletas” (*Ibidem*: 216). Com os novos arranjos, e em resultados dos efeitos das mediações, emergem novas formas de pensar, sentir e agir, procurando fazer justiça a uma sociedade mais alargada, diferenciada e inclusiva. Neste sentido, o cosmopolitismo não apenas requer uma postura normativa de maior distância relativamente aos particularismos, como também uma implicação na valorização das interações que se articulam e se nutrem nas diferenças. Estas são suscetíveis de propiciar importantes fontes de inovação social, produto da crescente diferenciação dos meios de individuação emergindo do jogo incessante e plural da imbricação do próximo com o longínquo. Por outras palavras, a manutenção de uma certa equidistância neutral, seja uma polidez sofisticada ou uma atitude *blasé* relativamente às tradições ou inovações resultantes da interação daquelas, não é mais satisfatória; isto corresponderia a um cosmopolitismo "clássico". É necessário desenvolver um tato *específico* que nos permita orientarmo-nos num mundo povoado de elementos compósitos saídos de diferentes tradições, inquirindo-os, sopesando-os e, se possível, experimentando-os, de modo a poder extrair-lhes os potenciais significados e/ou as possíveis ameaças nas situações plurais em que somos envolvidos.

#### *Cosmopolitismo como enigma: as críticas desconstrucionistas*

Delanty (2009: 217) prefere empregar o termo de europeização, em lugar de utilizar o termo de integração, para designar a formação progressiva de um fundo sociopolítico comum a cidadãos-membros beneficiando dos mesmos direitos num território alargado. Não obstante, sob uma cada vez maior pressão das demandas de integração social, o autor reconhece ser necessário conceber os processos de Europeização como sendo multidimensionais (*Ibidem*: 218). Desta forma, para além dos dispositivos e atitudes favorecendo a individuação e a subjetivação, torna-se necessário contemplar seriamente as demandas por um envolvimento de socialização, as quais, neste particular, se identificam fortemente com uma posição eurocética relativamente aos projetos de individuação e que privilegiam um arranjo intergovernamental para a

Europa, defendendo "que a comunidade política requer uma base sólida nas tradições nacionais".

Esta posição não é a única que procura contrariar o projeto de uma Europeização individuada, pois existe um outro grande adversário representado pelos movimentos críticos antiglobalização, os quais reconhecem nesta Europeização um projeto liberal ao serviço dos grandes interesses financeiros e económicos do capital. Na verdade, a mesma crítica é endereçada pela posição eurocética, defensora da tradição nacional. Para observar mais de perto o conteúdo destas críticas, começando pela posição eurocética, necessitamos de prosseguir a nossa explanação recorrendo mais uma vez ao método hermenêutico.

A escolha do método hermenêutico justifica-se com a centralidade que a problemática da postura face à tradição<sup>239</sup> adquire na contemporaneidade, quer enquanto gesto simbólico quer enquanto motivação política. O poder da dimensão simbólica representado pelo projeto europeu multicultural suscita tomadas de posição, e com elas a ativação dos nossos pressupostos e dos nossos "preconceitos" (Gadamer, 2004). Se inevitavelmente se geram conflitos de interpretações quanto à sua natureza, tal não deve ser encarado como necessariamente negativo, mas como um pré-conceito. Neste sentido, os esforços para a sua correta descrição e clarificação potenciam uma "verdadeira condição do descentramento hermenêutico do sujeito" (Portocarrero, 2010: 147), abrindo caminho para a entrada em cena duma "conceção dialógica do indivíduo" (Dubet, 2005).

E, no entanto, antes de se encetarem as perspetivas animadoras de um diálogo, acontece o embate, gera-se uma perturbação, constitui-se um enigma. Um enigma pelo confronto com uma "descrição obscura ou ambígua, mas verdadeira, que se faz de uma coisa, para que outrem diga o nome dessa coisa", ou ainda, com uma "pessoa que, por qualquer circunstância, vive ou obra de modo incompreensível"<sup>240</sup>. O enigma, aparece, pois, seja com uma situação não completamente perceptível aos nossos olhos, a qual necessita de ser equacionada, seja com a irrupção do estranho, do estrangeiro. Não obstante, um outro traço constitutivo do enigma é o movimento que ele faz acionar para

---

<sup>239</sup> Entendida enquanto conjunto de hábitos e formas de agir (hábitos), não questionados, porque herdados de uma moral comum. A tradição pode ser confundida com socialização, na medida em que ela comporta elementos de autoridade e de transmissão de verdades morais.

<sup>240</sup> Dicionário *Priberam online*.

o inquerito e para a clarificação da situação com o intuito de a decifrar e de a dotar de uma unidade.

A este respeito gostaríamos de fazer referência à obra *Enigmes et complots, une enquête à propos d'enquêtes*, de Luc Boltanski (2012), na qual o enigma surge ou como uma anomalia que tem de ser reparada, como uma tarefa a recriar e a levar a bom termo, ou então, alternativamente, como um sintoma patológico de uma totalidade doente e conspirativa<sup>241</sup>.

O argumento que aqui propomos é justamente o de pensar a globalização e o cosmopolitismo como um enigma ou ainda como uma conspiração, na análise que fazemos das duas principais leituras críticas da realidade atual. Cumpre-se assim o círculo hermenêutico que vincula a tradição ora sob o signo da confiança, ora com a desconfiança, na expressão de um binómio<sup>242</sup>. De um lado, fiabilizamo-nos nos nossos pressupostos e atitudes de compreensão da realidade, procurando protegê-la. Do outro lado, aventamo-nos a desconstruir estes mesmos pressupostos, pelo que o gesto ético da tradição é suscetível de se converter no gesto crítico político da denúncia-intervenção.

A defesa da tradição nacional crê convictamente na lógica da integração republicana pela educação e assimilação das diferenças pertencentes a outras tradições nacionais, culturais ou civilizacionais<sup>243</sup>. Neste sentido, o Estado-nação enquanto garante de cidadania assemelha-se, à imagem dos esforços durkheimianos, como uma

---

<sup>241</sup> Boltanski imaginativamente estabelece uma articulação estreita do aparecimento das formas literárias do romance policial e do romance de espionagem com o desenvolvimento da ciência sociológica, encontra-se na "inquietação sobre a realidade" e a nova conceção do papel do Estado como Estado-nação. O projeto do Estado que, em seguida, começa a definir-se é o de "reabsorver a lacuna entre a realidade vivida e a realidade instituída, entre as subjetividades e os dispositivos objetivos que lhe servem de enquadramento" (Boltanski, 2012: 39). Um Estado que almeja a normalização da totalidade da vida das pessoas. No livro policial, por exemplo, o Estado é submetido a um teste, o do enigma como uma anomalia da realidade (o crime). O investigador (detetive ou policial) age reflexivamente e apoliticamente para restaurar a realidade e a sua ordem ameaçada por um evento singular, contribuindo, desta maneira, para a reprodução social das desigualdades vigentes. No romance de espionagem, através da crescente sofisticação transmitida ao enredo alcança-se o paroxismo da suspeição e da conspiração, onde este enigma toma a forma de um *complot*, assumindo características marcadamente políticas. A crença num sistema conspirativo aspirando à totalidade e ao controlo pode, como nos adverte Boltanski (*Ibidem*: 329), consubstanciar-se numa atitude de sociológica ingénua de antropomorfizar a realidade social em "totalidades" agenciadoras (*Ibidem*: 329).

<sup>242</sup> "São fundamentalmente duas, e radicalmente opostas, as possibilidades de interpretação que hoje se fazem da função simbólica da linguagem: a hermenêutica da confiança que acredita no poder prospetivo e revelador dos símbolos; a hermenêutica da suspeição que acentua o seu poder de dissimulação, efetuando uma interpretação redutora e arqueológica de toda a simbólica humana". (Portocarrero, 2010: 10)

<sup>243</sup> "Esta verdadeira mutação provoca duas reações opostas e associadas. A primeira é aquela de uma sensibilidade populista defendendo a integração nacional. Os mais pobres dos Franceses aqui são sensíveis, mas a mesma reação se observa na Suíça quando os mais ricos temem partilhar. A segunda reação é a da defesa do modelo nacional republicano universalista que convém de preservar contra as ameaças vindas, elas também, do estrangeiro". (Dubet, 2008)

verdadeira "religião civil" (Durkheim, 2012). A confiança na tradição é acompanhada por uma desconfiança no paradigma da diversidade. A diversidade olhada como "uma estratégia de reapropriação do direito conforme as regras de mercado é prenhe no domínio da gestão da diversidade" (Sénac, 2012: 62). Ela "é apresentada como uma estratégia da confiança e da performance, situando-se para além do direito fundado sobre a aceitação das diferenças e da promoção da tolerância". Sénac, citando Éric Vatteville, refere que a diversidade como "instrumento de luta contra as discriminações, contra as diferenças de tratamento injustificadas, ela não é assunto [*affaire*] de compaixão, mas de um interesse bem preciso".

Por seu turno, os defensores da política de diversidade, "a luta contra as discriminações não deve ser assimilada a uma *démarche* social, mas deve ser inscrita nas obrigações contratuais e estratégicas da empresa, e engajar a responsabilidade de cada colaborador" (*Ibidem*: 77, cit. Hakim El Karoui). Ainda segundo a mesma fonte, "o que procuram os colaboradores saídos da diversidade é o respeito e não a piedade, é o reconhecimento das competências e a igualdade de tratamento para todos" (*Ibidem*: 77-78).

Vemos aqui como se desenvolve o combate de argumentos entre os partidários do regime da socialização e aqueles da individuação. A posição defensora da socialização avança com críticas ferozes a uma tentativa de substituição da política *in strictu sensu* pela gestão empresarial. Assim são mobilizadas "críticas à medição da diversidade como um duplo movimento de etnicização e de individualização do social" (*Ibidem*: 73, cit. Doytcheva e Alaoui), denunciando a interpenetração entre as técnicas de gestão e o Estado, plasmadas no «novo espírito do capitalismo» (Boltanski & Chiapello, 1999). Este "encontra o princípio da necessidade no respeito de um quadro, muitas vezes contabilista ou jurídico, sem a necessidade de um grande desenvolvimento de discursos ideológicos" (Boltanski, 2010b), consolidando-se na "arte de coordenar os indivíduos destacados da sua pertença e, portanto, substituíveis uns aos outros, colocando-os, cada um separadamente, sob o império da norma".

Por sua vez, os críticos desta crítica republicana assimilam-na a um "vulgar nacionalismo", que não está disposto a abdicar do seu privilégio etnocêntrico, "mais parecido com uma mística muito negativa, não fazendo mais nada que não seja alimentar ou legitimar suspeitas infundadas e de gerar um "pânico moral" (Stavo-Debaugé, 2007). Uma ideologia republicana que se agita contra a conspiração da

globalização, que recusa as demandas de reconhecimento dos indivíduos, apenas para proteger a *sua* coesão social e o seu modelo de sociedade, convertido numa autêntica "religião civil".<sup>244</sup>

Segundo Stavo-Debaugé (2007), os republicanos apenas veem como legítima a categoria de classe quanto a questões de politização social, rotulando os seus críticos de "comunitaristas". Pese embora os republicanos não assumirem o falhanço das políticas de integração, clamando inclusivamente pelo cumprimento rigorista do modelo (Sénac, 2012), ou seja, por mais integração, multiplicam-se as declarações públicas acerca do falhanço da lógica da integração enquanto política favorecida do multiculturalismo.<sup>245</sup>

Sob os escombros deste cosmopolitismo "clássico" o paradigma do «interculturalismo crítico» toma a dianteira, ancorado na pressuposição da oposição entre racionalidade instrumental iluminista e a identidade<sup>246</sup>. Em resposta a um nacionalismo temos um internacionalismo radical de resistência, a multiculturalidade como um movimento social revolucionário. Para este, o cosmopolitismo "clássico" é incapaz de responder adequadamente à fragmentação sociocultural induzida pelos processos de globalização por duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, esta fragmentação "manifesta-se na distância que aumenta entre as funções socializadoras e educativas das escolas e universidades e os universos psicológicos e culturais dos alunos e estudantes" (Stoer, 2001: 201). Torna-se imperioso uma «recontextualização» dos saberes, não uma acumulação dos mesmos (Araújo & Maeso, 2010), valorizando tanto as formas de conhecimento locais como as formas mais "exóticas" dos particularismos culturais.

Em segundo lugar, ainda que as políticas multiculturais tendam aqui e ali a valorizar as diferenças nos programas educativos, como parece ser o caso português,

---

<sup>244</sup> "Isso significa dizer que os discursos sobre a "eticização" ou "racialização" são vãos e vazios? Sim, de certa forma, porque não contribuem para estabelecer alguns "fatos" discriminatórios e não oferecem quaisquer recursos às pessoas supostamente vítimas destes processos de politização da situação, proporcionando alguma coisa para lhes dar a ver o mal a que estão expostos. Esta ausência das ciências sociais sobre este assunto não deixa de interferir no estabelecimento de um sujeito coletivo com a justa pretensão de ser uma voz para os negros na França afim de chamar a atenção para a sua situação, de ajustar contas com a comunidade política francesa (nomeadamente a sua história), promovendo a sua inclusão e visando melhorar a sua sorte, tanto em matéria de igualdade racial e de hospitalidade para com a diversidade étnica e cultural" (Stavo-Debaugé, 2007)

<sup>245</sup> Atente-se, por exemplo, nas declarações da chanceler alemã Angela Merkel, em outubro de 2010: <http://www.csmonitor.com/World/Global-News/2010/1017/Germany-s-Angela-Merkel-Multiculturalism-has-utterly-failed>.

<sup>246</sup> "A decadência (ou decomposição) do modelo republicano conduz à decadência do pluralismo cultural ocidental cujo reconhecimento da diversidade cultural é dominado por uma racionalidade reduzida à instrumentalidade". (Stoer, 2001: 198)

estas, quando não articuladas com políticas de reconhecimento dos grupos étnicos e com políticas destinadas a mitigar os efeitos da "reprodução" social da escola, correm o risco de redundar num "*pluralismo cultural benigno* dentro da escola", porque "ingénuo face aos estatutos sociais desiguais dos diferentes grupos culturais" (Stoer, 2001: 196). Logo, o «interculturalismo crítico», recusa-se a "fechar alunos que pertencem a grupos (chamados) minoritários em guetos socioculturais. Estes são os alunos «folclorizados», desarmados face às aprendizagens curricularmente importantes" (*Ibidem*: 196).

Se estas intenções do «interculturalismo crítico» merecem amplamente a nossa concordância, o risco da substancialização dos conceitos de cultura e de etnia como arma política de arremesso (Resende & Vieira, 2002) está fortemente presente nas suas operacionalizações e intervenções. Senão vejamos. Aquando da formulação de um projeto intercultural que finalmente fizesse justiça à especificidade dos alunos ciganos, Cortesão & Pacheco (1991: 42), escrevem:

"Que pode a escola oferecer de aliciente, de suficientemente importante para que justifique o esforço de lá ir, de uma forma assídua, a pessoas que circulam ao ritmo das feiras, dos casamentos, das festas, que não procuram nem são aceites pelo mercado de trabalho regular, vivendo vagamente de expedientes, de pequeno comércio, de mendicidade, de pequenos roubos e ainda hoje dos seus cavalos?

Numa escola como a Portuguesa, que bem ao gosto das escolas de sociedades capitalistas, desenvolve a organização e propostas pedagógicas com base no estímulo individualista e de competição, que esforços fazer para poder receber crianças que culturalmente resolvem seus problemas no coletivo e partilham tudo quanto têm.

Relativamente a um grupo que vive à margem de quase todos os mecanismos sociais e sobrevive graças a uma forte coesão interna e à existência de uma certa agressividade, como lidar na escola com a violência que naturalmente estas crianças usam entre si e que adotam em conjunto para com os não ciganos, sempre que um deles está em situação que eles consideram de risco".

Ora, esta versão estereotipada do modo de vida das pessoas ciganas não faz jus à heterogeneidade e multiplicidade de condições e situações em que as mesmas se veem envolvidas<sup>247</sup>. Deste modo, a legítima preocupação com o reconhecimento da autenticidade de uma cultura particular pode facilmente resultar numa conceção

---

<sup>247</sup> Socorrendo-nos das conclusões da investigação de Mendes (2012: 340-41): "Os ciganos não se constituem assim em entidades homogêneas, havendo antes uma diversidade de protagonistas, de trajetórias de vida e de formas de representação. Entre os ciganos, são perceptíveis clivagens e posições polarizadas intragrupo, consoante o género do indivíduo, a posição no ciclo de vida, o volume dos capitais económico, cultural e simbólico, a área de residência e o grau de rigidez e/ou flexibilidade de que são praticadas as tradições e a "lei" ciganas (...) As gerações mais jovens tentam forjar uma nova identidade que parte da tradição, mas que se abre, embora de modo limitado, ao exterior, procurando não entrar em rutura com o passado e adotando novas estratégias identitárias e adaptativas".

homogeneizante da categoria étnica, pois "essa autenticidade está parada no tempo" e transformada num objeto a-histórico (Resende & Vieira, 2002: 10).

A reclamada "recontextualização" do «interculturalismo crítico» não poderá assim perder de vista o caráter dinâmico dos conceitos e operacionalizações que emprega, orientando a sua análise e os seus julgamentos numa perspectiva em que os envolvimentos dos indivíduos são recriados "em cada circunstância e em cada contexto histórico em que participam" (*Ibidem*: 13), a expensas dos riscos de encerrar o indivíduo nas categorias forjadas pelos cientistas sociais e nas quais aquele experimenta dificuldades em reconhecer-se<sup>248</sup>. Como salienta argutamente Resende (2002a): "O que fazer se os membros dos grupos social e culturalmente minoritários encontrarem sentidos concretos retirados dos domínios cognitivo e de socialização desenvolvidos pela forma escolar moderna?"

Por outro lado, o «interculturalismo crítico», na sua veia revolucionária própria de uma «sociologia crítica» (Resende, 2002a), que visa a politização da escola<sup>249</sup>, dos professores (Stoer, 2001: 203), dos manuais, dos exames e das diretivas emanadas do Ministério da Educação (Araújo & Maeso, 2010), enfatizando a premência de incorporar uma representação étnica no bem comum e nas práticas educativas, corre igualmente o risco, se bem que tal não seja o pretendido, mas porque centrada exclusivamente no regime da socialização, de que "o fato de que os recursos públicos se dirijam, literalmente, às comunidades culturais dá lugar a um cenário político local em que o bem comum se vê como uma competição de uma comunidade com outra" (Baumann, 2001: 152).

Quando Araújo & Maeso (2010: 257-58) afirmam que "a exposição e desmantelamento das interpretações eurocêntricas é fundamental se pretendemos compreender e desafiar a distribuição injusta do conhecimento "legítimo" e dirigir-nos às relações entre a produção simbólica e as relações mais amplas de poder", o «interculturalismo crítico» cumpre o seu círculo hermenêutico<sup>250</sup>: o de um combate sem

---

<sup>248</sup> O reequacionamento do conceito de cultura é aqui urgente: "A cultura, ela não é o que vem do passado, mas é, ao contrário, o passado que se constitui. O passado é, portanto, um tornar-se ou melhor um a-vir aberto a todas as eventualidades oferecidas ao indivíduo. Encerrar o indivíduo em nichos etno-culturais, é privá-lo da sua liberdade". (Amselle, 2011: 29)

<sup>249</sup> "As escolas devem ser concebidas como "locais de poder ou de contestação". (Araújo & Maeso, 2010: 264)

<sup>250</sup> "Devolver ao texto o acento justo sempre foi a missão da hermenêutica que nunca pretendeu confundir a sua tarefa com a de uma pura deteção de tipo lógico e técnico do sentido, prescindindo de toda a verdade do dito. Daí todo o seu esforço para alargar, segundo o modelo de círculos concêntricos, a

tréguas por uma socialização etnopolítica mais justa. Contudo, não desprezando da bondade e da necessidade de tal empresa, não podendo deixar de alertar para os riscos de uma deriva da "sacralização" das diferenças étnicas (Baumann, 2001), nomeadamente apontando para o fato do círculo não recobrir pluralmente os diferentes regimes de envolvimento mobilizados pelos atores, mormente os regimes de individuação e de subjetivação. Deste ponto de vista, o que importa não é tanto o exorbitar do círculo, mas, parafraseando Heidegger: "O elemento decisivo não é sair do círculo mas penetrar nele corretamente" (Portocarrero, 1992: 132).

Talvez a crítica comum que tanto o republicanismo como o «interculturalismo crítico» endereçam ao mercado, a despeito do diferendo sobre a ocultação ou desocultação das diferenças étnicas, tenha, porém, raízes no mesmo modelo de inteligibilidade crítica, o que pode justificar a sua propensão para a reificação das categorias: o esquema bourdiano da socialização e de construção das identidades. Este esquema baseia-se no mesmo modelo de socialização e, conseqüentemente, na mesma lógica explicativa, a qual fixa os indivíduos num condicionamento simultaneamente objetivo (na estrutura social) e subjetivo (formas de sentir, agir e pensar), numa não questionada conformidade com as condições práticas das situações (Resende, 2002b). Nele, "a integração social é concebida como o ajuste dos indivíduos à sua posição através do que Bourdieu chamou *habitus*" (Dubet, 2008), aprisionando-os numa conceção *a priori* de indivíduo<sup>251</sup>.

Mas, dado que os desfasamentos entre as subjetividades e as posições se tornam cada vez mais e mais frequentes (Araujo & Martuccelli, 2010), urge reconhecer, seguindo Simmel no seu ensaio relativo às modalidades de conservação social (1999: 592), que "a ordem onde o indivíduo entra deve ser doravante criada *a posteriori*". Segundo uma perspectiva da individuação, mas também politicamente liberal, este autor adianta:

---

unidade do sentido compreendido, num vaivém contínuo do todo à parte e da parte ao todo, retificando, sempre que necessário, a expectativa com que começa. Pela sua origem existencial, o círculo hermenêutico distingue-se assim do círculo vicioso em sentido lógico". (Portocarrero, 2010: 8)

<sup>251</sup> "No nível epistemológico e teórico, continuamos na mesma conceção clássica de um gerador determinista através da socialização, mas, ao mesmo tempo, este indivíduo deixa de ser uma cópia quando a sua história e a da sociedade obscureceram as pistas, forçando-o então a conceber-se a si mesmo como um indivíduo singular, e o máximo de consciência que ele pode ter é aquela dos mecanismos sociais que o produziram como singular. A liberdade é primeiramente o reconhecimento da necessidade e é também aí que se forja o papel social e moral do sociólogo como intelectual, na sua capacidade de desenvolver a análise e a autoanálise de uma gênese totalmente social e totalmente singular. Enquanto a sociedade aparece como um sistema de dominação, torna-se necessariamente uma atividade sociológica de desvelamento crítico". (Dubet, 2005)

"(...) é preciso que o indivíduo tenha a possibilidade de passar de uma posição inadequada para uma posição adequada. A conservação do grupo reclamará então, nestes casos, uma flexibilidade ligeira, uma correção constante, a possibilidade de mudar de posição, mas ainda e também uma plasticidade destas posições para que os indivíduos particulares possam assim encontrar as posições particulares".

"A correção constante" preconizada por Simmel implica, pois, complementar as políticas de socialização junto dos grupos vulnerabilizados pelas "diferenças" com outras políticas destinadas a compor o comum e a fomentar a cooperação entre os indivíduos. Mais concretamente, políticas de individuação, centradas na facilitação das interações, e políticas de subjetivação, consubstanciadas, por exemplo, em políticas de hospitalidade no interior das instituições, produzindo novas formas de as habitar (Resende, 2010b).

Deste modo, a conexão entre os falhanços do modelo republicano e da racionalidade instrumental poderá ser levada até às últimas consequências: não conceber os alunos *a priori* como simples marionetas da racionalidade instrumental ou de um qualquer *habitus*, mas tão só de dirigir o nosso olhar para a forma como os mesmos interagem nas situações, ao mesmo tempo que se procura descrever os arranjos, as modalidades e as possíveis soluções criativas que visam o comum na sua coexistência socioespacial. Pois é nas próprias práticas da ação social que poderemos trabalhar no sentido de diminuir as injustiças, as humilhações e a crueldade, e não investindo *exclusivamente* numa retórica a partir de gramáticas já sedimentadas e divisionistas. A grande diferença de uma sociologia pragmática para uma sociologia crítica reside exatamente neste ponto: investigar (demonstrar) o que os atores fazem em situação, em vez de simplesmente politizar o(s) seu(s) discurso(s) como seu(s) representante(s). Mas para que esta deslocação do olhar se concretize importa primeiro reconhecer o político nas suas diferentes manifestações plurais, isto é, segundo os diferentes regimes de envolvimento.

Constitui nosso propósito, neste capítulo, testarmos o conceito de interculturalidade<sup>252</sup> junto dos nossos inquiridos. Associado a este arranjo - a

---

<sup>252</sup> Seguimos aqui a definição de intercultural proposta por Cortesão & Pacheco (1991: 34): "percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interação crescente, o enriquecimento mútuo".

interculturalidade -, procuraremos averiguar também da possibilidade de outros arranjos como o universalismo de direitos ou a socialização por assimilação/integração (Sénac, 2012: 94) *à la française*. Neste sentido, trata-se de colocar à prova os diferentes arranjos de diversidade, seja os arranjos de integração ou o arranjo da interculturalidade. Pretendemos ainda contribuir para aclarar em situação outros arranjos de individuação e de socialização. Mais concretamente, colocar à prova os sentimentos de solidariedade dos estudantes entre si. Por fim, indagaremos, ainda que brevemente, sobre os princípios de justiça mais pertinentes a aplicar numa dada situação, no pressuposto de que os mesmos são plurais: concomitantes (Walzer, 1983) e componíveis (Boltanski & Thévenot, 1991).

## **2. Sentidos da diversidade em modalidades de cooperação**

Se o capítulo VIII colocava sobretudo à prova a subjetivação e o capítulo IX, sobretudo a individuação dos estudantes, neste capítulo colocaremos sobretudo à prova a socialização. Para isto analisaremos os resultados de três cenários elaborados para inquirir sobre os sentidos de cooperação dos estudantes. Trata-se de reconhecer diferentes aspetos relacionados com as condutas a adotar, mais especificamente, os cursos de ação possíveis quando se é membro de uma sociedade política, a definição das condições que um membro deve preencher e, finalmente, os princípios de justiça a seguir numa determinada situação, partilhados por aqueles que participam nesta mesma sociedade. Tal como nos capítulos anteriores, privilegiam-se os instrumentos de observação que nos mostrem as expectativas dos estudantes sobre as possíveis relações de interação em presença.

O cenário 6 pretende colocar à prova a diversidade de interesses, o cenário 7, a diversidade de costumes, ao passo que o cenário 8 coloca em jogo princípios de justiça diferentes. Passando a descrever de imediato os cenários, o cenário 6 introduz-nos numa situação em que um professor pretende levar os alunos de uma turma sua (do 12º ano) numa visita de estudo a Londres. Acontece que uma das alunas tem agendado uma atividade cultural (extraescolar) para essa semana e, deste modo, não poderá acompanhar os seus colegas nesta visita, e, muito dificilmente também, por falta de tempo, poderá ajudar os colegas a angariar os recursos necessários para a visita. A aluna

é uma pessoa muito discreta, pelo que hesita em dar a conhecer a sua situação aos colegas. Como deverá ela proceder? Deverá sacrificar os seus interesses e ir na visita, de modo a não sobrecarregar os colegas? - Hipótese A. Deverá dizer diretamente aos colegas que não vai na visita, explicando a situação e negando-se a ajudar os colegas no seu pouco tempo livre? - Hipótese B. Deverá dizer que não vai na visita, mas comprometer-se a ajudá-los, por ser esta a sua obrigação? - hipótese C. Tendo em conta os obstáculos levantados, deverá a visita ser cancelada? - Hipótese D. Por último, devem os alunos das famílias economicamente mais favorecidas contribuir mais em termos monetários para compensar a não ida da Isabel? - Hipótese E.

O cenário 7 é o único destes três que pedia uma justificação da opção selecionada. Ele reporta-se a uma situação em que uma escola é obrigada a aceitar alunos de etnia cigana, alvo de discriminação numa outra escola. A direção da escola e a maioria dos pais dos alunos não concordam com esta medida. Como deve a direção da escola proceder? Criar uma turma especial para receber estes alunos num pavilhão à parte? - Hipótese A. Espalhar os alunos por diversas turmas da escola? - Hipótese B. Concentrar os alunos numa turma já existente? - Hipótese C. Não desistir do protesto e, entretanto, criar uma turma especial para estes alunos, restringindo-lhes o acesso à maioria dos espaços da escola? - Hipótese D. Concentrar os alunos numa turma já existente e promover iniciativas de sensibilização para a integração destes alunos? - Hipótese E.

A escolha deste cenário justifica-se por duas ordens de razões. Em primeiro lugar, pelo fato de uma das prioridades consagradas no programa "*Youth in action*" para 2013, já referido, salientar que "deve ser dado especial realce à inclusão de jovens migrantes, jovens com deficiência e, sempre que pertinente, jovens ciganos"<sup>253</sup>. Em segundo lugar, dado que em Portugal, as pessoas ciganas continuarem a ser o grupo que suscita mais antipatias e maiores níveis de rejeição, como pode ser atestado em múltiplas sondagens e estudos (Mendes 2005 e 2012), ainda que, devido ao seu passado colonial, Portugal surja nos discursos político, mediático e comum como um país de "brandos costumes" e de fácil miscigenação com outros povos<sup>254</sup>. Ser cigano é estar

<sup>253</sup> A par dos "projetos que proponham atividades de sensibilização sobre a cidadania da UE e os direitos que essa cidadania confere"; do incentivo à "participação nas eleições europeias de 2014"; as questões do desemprego e do espírito de iniciativa, de criatividade e de empreendedorismo; e de uma educação para a saúde.

<sup>254</sup> Esta ideia decorre da ideologia luso-tropicalista, pela qual se atribui aos portugueses aptidões especiais ao nível das relações com outros povos, nomeadamente com os africanos (Vala, 1999). A ideia de que os

permanentemente sob suspeita. Em traços largos, a representação socialmente difundida do ser cigano é extremamente negativa e estereotipada. A análise do cenário pode fornecer-nos dados importantes sobre as operações de qualificação dos ciganos - resposta à pergunta quem? -, bem como sobre os processos mais corretos de gerir os mesmos no espaço escolar.

O cenário 8 remete-nos para uma situação em que a associação de estudantes (AE) da mesma recebe uma oferta de 3 viagens por parte de uma agência. Trata-se de um cenário de justiça distributiva, pois é solicitado aos estudantes que escolham os critérios mais convenientes de distribuição das ofertas: entregar à direção da escola - hipótese A; distribuir pelos elementos da AE - hipótese B; lançar um concurso de marketing publicitário para uma agência de viagens aos alunos do 12º ano - hipótese C; distribuir pelos 3 melhores alunos da escola - hipótese D; aplicar um princípio de composição de critérios, distribuindo-as ao melhor aluno da escola, a um aluno portador de uma deficiência e a um aluno beneficiário de ação social escolar - hipótese E.

#### *Individuação pelo arranjo dum sociedade de interesses*

Os resultados do cenário 6 (tabelas 52 e 52.1) possibilitam-nos reconstruir a ordenação prevalecente dos estudantes, a partir da moda e da mediana da distribuição das respostas. A ordenação, da mais injusta à mais justa (da esquerda para a direita), obtida pelo teste estatístico de Kruskal-Wallis, é a seguinte:

Hipótese D	Hipótese A	Hipótese E	Hipótese C	Hipótese B
Dados os obstáculos, a visita deve ser cancelada.	Sacrifica-se para não sobrecarregar os colegas.	Alunos mais favorecidos compensam a parte da aluna que não vai.	Mesmo que não vá, tem obrigação de ajudar colegas, sobrecarregando-se.	Dizer que tem outros interesses e não tem obrigação de ajudar colegas.

portugueses são dotados de uma especial tolerância radica, segundo Corkill & Eaton (*in* Baldwin-Edwards & Arango, 1999: 159-60) “*in Portugal’s imperial past*”, sendo comumente veiculada a tese de que “*racism does not exist or (at worst) is less pervasive among Southern Europeans*”. Os autores prosseguem, salientando a falsa ideia de que existe uma generalizada atitude de benevolência entre os portugueses, argumentando que tal atitude está bem patente nos resultados de uma sondagem de opinião levada a cabo pela Universidade Católica e publicada na imprensa em 1995. Assim “*the inquiry found that more than 80 per cent of those interviewed did not consider themselves to be racist*”, mas o que mais surpreendeu estes autores foram as atitudes de ressentimento manifestas face aos ciganos, e a tendência para que nestas e noutras pesquisas de opinião, este grupo surja associado “*with drugs and other criminal activities*” (Corkill & Eaton, *in* Baldwin-Edwards & Arango, 1999: 161).

A menor dispersão nas respostas refere-se à hipótese B (a aluna mostrar o seu interesse), a mais escolhida, enquanto a maior dispersão à hipótese A (sacrifício da aluna). As hipóteses D e A são claramente rejeitadas, indicativas de que os estudantes não aceitam nem o cancelamento da visita nem que a aluna em questão tenha de sacrificar os seus próprios interesses (a sua atividade) pelo coletivo. A hipótese E parece ocupar aqui um lugar anódino, possivelmente mais aceitável em face do leque de escolhas, mas claramente pouco justa (9,8% do item mais justo, pouco distante dos 6,9% da hipótese D, mas também dos 17,7% da hipótese C - ver tabela 52).

Indubitavelmente, o arranjo mais justo (ou mais conveniente) (62,5% das respostas no item mais justo) é aquele em que a aluna declara publicamente os seus interesses aos colegas, ao mesmo tempo que se desimplica da missão do coletivo. De assinalar que a opção C, a qual combinava a liberdade individual da aluna com a demonstração de solidariedade num objetivo comum, regista um resultado muito abaixo da opção B. Uma conjectura possível que nos poderá auxiliar na compreensão destes dados prende-se eventualmente com a expressão usada na construção da hipótese: a expressão "ela tem obrigação de ajudar". Talvez grande parte dos inquiridos considerem que esta "obrigação" não tem razão de existir, e que a disponibilidade e o esforço que a Isabel demonstra em ajudar os colegas, trabalhando em equipa, decorra inteiramente da sua bondade e de um ato voluntarista.

Ao procurar associações das hipóteses deste cenário com as variáveis de contexto, observamos a variação estatisticamente significativa da hipótese C com a escola frequentada (tabela 52.2a)). Assim, os maiores contrastes estabelecem-se entre a Escola A e a Escola C (tabela 52.2). Para 18,9% dos alunos da Escola A, a aluna continuar a ajudar os colegas é muito injusto, enquanto para 6,8% é muito justo. Ao invés, para 8,9% dos alunos da Escola C é muito injusto a aluna ajudar, enquanto tal é muito justo para 21,1% dos estudantes. Em nosso entender, isto é uma prova de como os estudantes da Escola C se encontram mais socializados do que os outros, quer dizer, são mais suscetíveis a mobilizar um envolvimento por socialização, demonstrando por isto uma maior sensibilidade à solidariedade entre pares, numa causa comum correspondendo aos seus interesses, do que os alunos da Escola A (com predomínio dos alunos do 10º ano na amostra, relembre-se).

*Mérito legítimo do projeto versus mérito ilegítimo do estatuto*

No tocante aos resultados do cenário 8 (tabelas 53 e 53.1), a reconstrução da ordenação, da mais injusta à mais justa, obtida pelo teste estatístico de Kruskal-Wallis, é a seguinte:

Hipótese B	Hipótese A	Hipótese D	Hipótese E	Hipótese C
A AE reserva para si própria as ofertas.	A AE entrega as ofertas à direção.	Entrega aos 3 melhores alunos da escola.	Entrega ao melhor aluno, a um aluno com deficiência e a um aluno com ação social.	Concurso de talentos para alunos do 12º ano.

A menor dispersão nas respostas refere-se à hipótese B (a AE reservar as ofertas para o presidente e os vice-presidentes), considerada a mais injusta, enquanto a maior dispersão corresponde à hipótese C (lançar um concurso de talentos), a mais justa (para 42% dos inquiridos). O repúdio pela opção B é francamente notório (77,1% dos estudantes ordenaram-na como a mais injusta) (tabela 53.1.), o mesmo já não acontecendo com as hipóteses A, D e E, todas próximas umas das outras. Os alunos parecem dividir-se bastante homogeneamente por estas três opções, salientando-se a E como a menos injusta e mais justa destas. Quando cruzamos a opção C com o ano de escolaridade (tabela 53.2), reconhecemos a razão da maior dispersão nas respostas. Efetivamente 18,2% dos alunos do 10º ano ordenam-na como injusta face a 12,7% dos alunos do 12º ano. Do mesmo modo, 38,6% dos alunos do 10º ano referem-na como a mais justa contra 46,2% dos alunos do 12º ano. O fato de a opção mencionar que o concurso se destina apenas aos alunos do 12º ano, parece, na verdade, estar na base desta ligeira discrepância, considerando os alunos do 10º ano esta regra como injusta ou menos justa.

Digno de nota é a associação estatisticamente significativa entre a hipótese B e o fato dos alunos terem ou não já sido alvo de medidas corretivas durante o seu percurso escolar (tabela 53.3 e 53.3a). A conduta de apropriação das ofertas em benefício dos próprios dirigentes da AE aparece menos injusta para aqueles com medidas corretivas (82,9% no item muito injusto) do que para aqueles sem medidas corretivas (89,4%).

Igualmente esta hipótese registra uma associação estatística significativa com o curso frequentado (tabela 53.4): reservar para os dirigentes associativos é menos injusto para os alunos do curso de Línguas e Humanidades (83,1% no item muito injusto) do que, por exemplo, para os de Ciências e Tecnologias (91,6%).

Descortinamos uma outra associação estatisticamente significativa entre a opção D e o curso (tabela 53.5), contrastando novamente os alunos de Línguas e Humanidades com os alunos de Ciências e Tecnologias. Assim, aqueles consideram menos justo (9,2% no item mais justo) do que estes (19,1%) a adoção do critério do mérito escolar na resolução do caso, talvez por, hipoteticamente, se encontrarem numa posição desvantajosa a este respeito.

O cenário mostra-nos, com efeito, as diferentes avaliações que os alunos fazem do mérito na sua aplicação a uma dada situação. No nosso entendimento, os estudantes consideram que é mais legítimo as ofertas serem distribuídas segundo o mérito do projeto - os alunos têm de merecer as ofertas -, do que as mesmas serem recolhidas por um mérito já testado anteriormente e que se reporta ao estatuto escolar dos estudantes.

#### *A gestão do Outro: entre a normalização e a integração*

Chegados ao cenário 7 - o caso dos alunos ciganos transferidos de escola -, o primeiro aspeto digno de nota prende-se com a leitura interpretativa do enunciado feita pelos inquiridos. Foi-lhes pedido que seleccionassem a opção mais injusta e que a justificassem. Ora, a partir destas observou-se que os estudantes seleccionaram a opção considerada mais justa (e não injusta como pedido). Uma explicação para o acontecido pode estar relacionada com a rotinização do método de preenchimento, uma vez que nos 3 cenários anteriores (1, 2 e 5), era pedido aos estudantes que seleccionassem a opção mais justa e que a justificassem. Da leitura das justificações foi possível efetuar a triagem entre aqueles que se orientaram nas suas respostas pela opção mais justa e os que se orientaram pela opção mais injusta. Assim, dos 726 inquiridos, a grande maioria, 539, orientaram-se pela opção mais justa, ao passo que apenas 187 orientaram-se pela opção mais injusta (lendo corretamente a questão). Devido a este fato concentrar-nos-emos quase exclusivamente nos resultados dos estudantes orientados pela opção mais justa.

Considerando os resultados da opção mais justa, verificamos que duas opções mobilizam as expectativas de conduta dos estudantes (tabela 54): a opção B - espalhar os alunos ciganos (31,7%) -, e a opção E - concentrar os alunos ciganos numa turma já existente e promover ações de sensibilização (29,9%). No caso das opções mais injustas (tabela 54.1), retemos que a opção D - não desistir do protesto e restringir os espaços de circulação dos alunos ciganos - é a mais frequente (20%), seguida pela criação de uma turma especial (4,1%).

Se somarmos as percentagens efetivas das atitudes potencialmente discriminatórias - opções A, C e D - orientados pela opção mais justa (tabela 54), em 74,2% das respostas, constatamos que 10,9% dos estudantes mobilizam expectativas claramente hostis para com os alunos ciganos. Ao associarmos a opção mais justa com o sexo (tabela 54.2), estatisticamente significativa (Quadro X e 54.2a), descobrimos que esta atitude discriminatória é revelada pelo dobro dos estudantes do sexo masculino relativamente aos alunos do sexo feminino. Ela também está significativamente presente nos estudantes mais jovens relativamente aos seus congéneres com mais idade (tabela 54.3). Efetivamente, os inquiridos com 14 anos estão estatisticamente sobre-representados na opção A e os que têm 16 anos estão estatisticamente sobre-representados na opção D. De salientar ainda que os inquiridos com 15 anos estão sub-representados na opção B - espalhar os alunos - e sobre-representados na opção E - concentrar e sensibilizar; enquanto os inquiridos com 16 anos estão sub-representados na opção E.

Quando associamos a opção mais justa com as habilitações dos encarregados de educação (tabela 54.4), observamos que aqueles que têm licenciatura estão estatisticamente sobre-representados na opção B (espalhar os alunos) e sub-representados na opção D (não desistir do protesto e restringir espaços de circulação dos alunos ciganos); e quando associamos com os indicadores de classe dos pais (tabela 54.5), constatamos que os inquiridos com pais pertencentes à classe dos Empregados Executantes estão sub-representados na opção B e sobre-representados na opção E. Isto significa que, em geral, os estudantes cujo encarregado de educação tem habilitação equivalente à licenciatura consideram que a gestão mais conveniente dos alunos ciganos corresponde a espalhá-los pelas turmas da escola, sem necessariamente realizar ações suplementares para a integração destes alunos. Os alunos ciganos são tratados como os outros, na prática, são normalizados. Já os estudantes com pais empregados executantes,

com 15 anos e do sexo feminino consideram que o arranjo mais conveniente passa por integrar os alunos numa turma já existente ao mesmo tempo que se promovem ações de sensibilização junto dos outros alunos da turma.

## 2. Os processos de qualificação do Outro

Dando sequência à metodologia utilizada nos dois capítulos precedentes, procuraremos de igual modo responder às três questões que têm orientado a nossa análise: o quê?, porquê? e quem? Neste sentido, foram empregues os mesmos procedimentos analíticos anteriormente aplicados. Assim, para responder à primeira pergunta, identificámos, a partir da categorização em classes das justificações dos alunos, segundo um critério de significação política relativo às diferentes formas de conceptualizar a gestão da multiculturalidade, quatro bens gramaticais: a separação, a socialização, o universalismo e a cooperação.

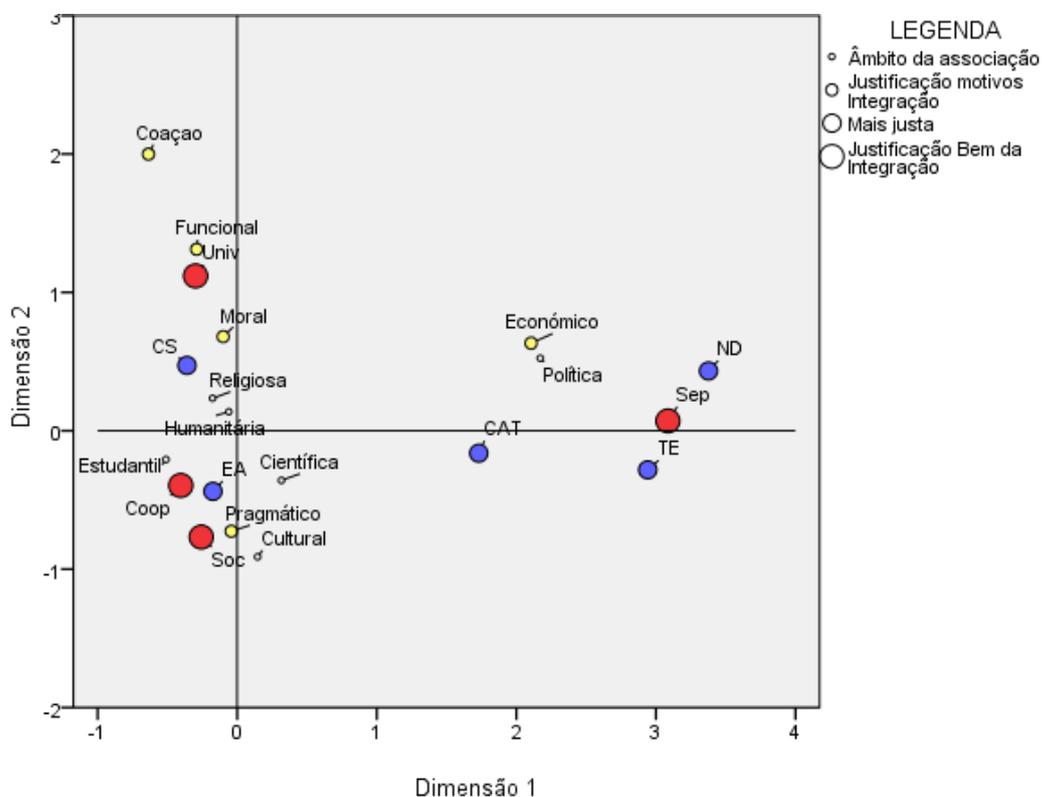
Sinteticamente, no bem gramatical da separação, as pessoas ciganas são qualificadas de indignas: ou porque são más e pouco civilizadas, selvagens, não evoluídas, “atrasadas” (Mendes, 2012), não se sabendo comportar e criando problemas; ou porque são consideradas improdutivas (parasitismo). Na socialização, as pessoas ciganas são qualificadas como diferentes, sendo-lhes atribuída uma condição de “estranheza”, focalizada nas diferenças étnicas e culturais (etnicização) tendo as mesmas de passar por um processo prévio de integração, no sentido da adaptação, modificando os seus comportamentos e sociabilizando com os colegas. No universalismo, as pessoas ciganas são qualificadas como iguais aos outros: ou porque são pessoas pertencentes a uma humanidade comum, sendo dignas do respeito devido a qualquer pessoa, ou porque são portadores dos mesmos direitos e deveres que os seus semelhantes. Finalmente, na cooperação, as pessoas ciganas são qualificadas simultaneamente como iguais e como diferentes, sendo que esta diferença é valorada positivamente, pois a mesma não é reportada somente à singularidade da pessoa, mas é *também* invocada a pertença da pessoa a um coletivo cultural diferente. O peso de cada bem gramatical nas justificações foi o seguinte (tabela 56): socialização (40,7%), universalização (31,6%), separação (11,6%) e cooperação (6,1%).

Para poder responder à segunda questão elaborámos uma matriz (ver matriz das justificações 3, anexos C) com as modalidades possíveis de ação, resultantes da classificação dos bens gramaticais e dos motivos. Estes retomam a classificação já operada: a coação, o motivo moral, o pragmático-conciliatório, o económico e o funcional. O motivo pragmático-conciliatório foi o mais frequente nas justificações (47,7%) (tabela 57), seguido pelo motivo moral (20,7%), o motivo funcional (16,5%), o motivo económico (3,4%) e, por fim, o motivo da coação (1,7%). Não responderam 8,4% dos inquiridos.

A resposta à pergunta quem? advirá com o decorrer da descrição do processo analítico, através da demonstração das operações de qualificação das pessoas ciganas por parte dos estudantes nas suas justificações.

De modo a testarmos o método classificatório utilizado associámos as classes obtidas dos bens gramaticais, dos motivos e das hipóteses do cenário orientadas pela opção mais justa, obtendo um valor de consistência interna razoável de 0,702 (tabela 55). A visualização gráfica da associação está presente na Fig. 7.

Fig. 7 - Representação gráfica dos arranjos da diversidade no cenário 7



Na Fig. 7, para além dos motivos, dos bens gramaticais e das hipóteses, surgem também as modalidades de pertença de associação (variável âmbito da associação), a exemplo dos arranjos da responsabilidade no capítulo imediatamente anterior. (As hipóteses aparecem no gráfico sob a forma de acrónimo: TE (criação de uma turma especial para os alunos ciganos); EA (espalhar os alunos); CAT (concentrar alunos numa turma já existente); ND (não desistir do protesto e coartar os espaços de circulação dos alunos ciganos); CS (concentrar os alunos numa turma já existente e promover ações de sensibilização junto dos outros alunos)).

Como podemos observar existem três perfis claramente distintos: o perfil da separação (Sep), próximo da não desistência do protesto e da criação da turma especial, e, em certa medida associado também à concentração dos alunos numa turma já existente e do motivo económico (bem como dos inquiridos pertencentes a uma associação político-partidária); o perfil da universalização (Univ), próximo do motivo funcional e, em certa medida, também da coação e do motivo moral e da hipótese concentrar os alunos e sensibilizá-los; e, finalmente, o perfil que aproxima a socialização (Soc) da cooperação (Coop), bem como a opção espalhar os alunos e o motivo pragmático-conciliatório. Enquanto a dimensão 1 nos mostra a distância relacional do perfil da separação para os outros dois; a dimensão 2 mostra-nos a distância entre o perfil do universalismo e o perfil composto pela socialização e a cooperação. Nas próximas seções dedicar-nos-emos à caracterização de cada um dos arranjos identificados, começando pelo arranjo da separação.

#### *A qualificação do Outro nas modalidades da separação*

O cruzamento do bem gramatical da separação com o motivo da coação é ocasião de uma modalidade que denominaremos de “vigiar e punir”, tributando a célebre obra de Foucault:

“A, eu mesma já fui alvo de conflitos com ciganos, mas nunca tive nenhum na turma, porém, com relatos que ouvi de amigos posso dizer que eles perturbam bastante as aulas e dão um ambiente algo negro à sala de aula. Deverão ser todos postos na mesma turma para que isso não aconteça, mas nunca limitar o espaço escolar, pois não deixam de ser seres humanos, deverão então reforçar a vigilância da escola”. (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, EE)

O que se torna evidente neste exemplo é a influência que adquire o preconceito face às pessoas de etnia cigana. Destaca-se a visão “primitivista” da pessoa cigana (Buezas, 2000), a qual deve ser isolada. Na modalidade de interseção com o motivo moral, a qual apelidamos de “feios, porcos e maus, relembrando o título de um célebre filme de Ettore Scola, vemos mais ostensivamente emergir os atributos pejorativos e racistas veiculados pelo preconceito:

“Penso que a opção mais justa é a A. Apesar de não ser racista, penso que a maior parte dos ciganos são más pessoas, sem caráter nenhum. Já frequentei uma escola que tinha alguns ciganos e eram quase todos violentos, nojentos e vinham à escola para fazer nada. Por isso, penso que deveriam estar numa turma especial”. (Aluna, 16 anos, 10º ano, Escola B, PTE)

Na modalidade acionada pelo motivo pragmático-conciliatório, a separação é justificada com o “evitar problemas”: “Porque precisam de se adaptar, primeiro, à convivência” (Aluno, 15 anos, 10º ano, Escola B, EE). Neste caso, os inquiridos começam por acautelar o seu discurso com a preocupação de demonstração de uma certa imparcialidade, ativando o enunciado de não ser racista, no intuito de querer fazer desaparecer o preconceito da sua justificação. A utilização do advérbio apesar é elucidativa disto mesmo. Pretensamente é por causa dos alunos serem problemáticos que devem estar separados dos restantes. A este respeito, convém ressaltar como o termo “problemático” surge tão espontaneamente e com uma frequência inusitada ao longo de muitas das justificações, quando o mesmo não consta sequer da formulação do cenário, prova inexorável da existência do preconceito.

Na modalidade intercetada pelo motivo económico, os alunos ciganos são vistos como um “fardo” para a escola, para a sociedade e para os restantes alunos: “A escola X não deve ser sobrecarregada com um grupo de alunos que implica a implementação de regras, disponibilização de turmas e acostumação dos outros alunos” (Aluna, 16 anos, 10º ano, Escola B, PTE). E, por fim, na modalidade ativada pelo motivo funcional, são preconizadas “medidas institucionais de separação”: “A escola deve separar os ciganos e iniciar uma política de tolerância para proteção dos alunos” (Aluno, 17 anos, 12º ano, Escola B, PTE). Aqui, a implementação de uma “política de *apartheid*” é justificada para proteção dos próprios alunos ciganos.

*A qualificação do Outro nas modalidades de socialização*

Na separação, o Outro diferente é inassimilável de momento, porquanto implica ser colocado a uma distância conveniente que impeça uma coexistência em comum. Na socialização, apesar desta diferença continuar bem presente, ela tem de ser convenientemente eliminada. Assim, o método da separação entre grupos perde a sua razão de ser em prol de um outro método que garanta uma rápida e eficaz assimilação: em vez de separar grupos, separam-se as pessoas ciganas umas das outras, como se pode observar na Fig. 7. Deste modo, na modulação da socialização pela coação, este aspeto torna-se evidente, propondo-se a “educação compulsória” dos alunos ciganos: “Os alunos de etnia cigana deviam ser separados em várias turmas para assim obrigar/facilitar a integração deles” (Aluno, 17 anos, 12º ano, Escola B, PTE).

Na modulação pelo motivo moral, encontramos uma racionalização acerca da diferença cigana, centrada nas causas sociais explicativas dessa mesma diferença, e deixando implícito a necessidade dos alunos ciganos “beneficiarem” de uma “educação correta”: “Os ciganos, tal como referido no texto, não podem ser excluídos, só por serem ciganos. A verdade é que a maior parte deles são indisciplinados, porque sempre foram excluídos e não educados da mesma maneira que as outras crianças” (Aluna, 16 anos, 10º ano, Escola B, PTE, nacionalidade ucraniana).

Na modulação pelo motivo pragmático-conciliatório, o registo compreende a procura de uma solução de “influenciar os hábitos” dos alunos ciganos:

“A discriminação destes alunos não é solução, visto que são um grupo problemático isso apenas traria revolta. Penso que a solução é integrá-los, sensibilizar as pessoas em torno deles de forma a conseguir influenciar os hábitos, ou a maneira de estar dos ciganos, promovendo uma relação saudável entre pessoas diferentes”. (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, PTE).

Na modulação pelo motivo económico, o registo é concessivo, pois não se “deve” discriminar as pessoas ciganas. No entanto, trata-se de “aceitar sem prejudicar a turma”: “B. Penso que não se deve limitar os espaços do grupo de ciganos, mas também não juntá-los a todos, de modo que a turma que os acolhe se prejudique” (Aluna, 17 anos, 12º ano, Escola C, PTE).

As cautelas com a integração dos alunos ciganos estão expostas na modalidade intersectada pelo motivo funcional, o qual faz mobilizar o desenvolvimento de um

“plano de sensibilização da escola”: “Qualquer problema ou conflito que possa vir a existir deve ser comunicado e devem ser tomadas medidas em relação à comunidade cigana na escola” (Aluna, 16 anos, 10º ano, Escola B, PTE). Por este prisma, na medida em que a presença de alunos ciganos comporta riscos de trazer consigo problemas de convivência, a direção da escola deverá preparar convenientemente o ambiente de integração dos mesmos.

### *A qualificação do Outro nas modalidades do universalismo*

No universalismo o indivíduo é uma entidade genérica - uma pessoa é uma pessoa, um cidadão é um cidadão, um aluno é um aluno – pertencente a outra entidade abstrata – a Humanidade, o Estado, a instituição, e portador de direitos (sociais e políticos). Na sua versão do "liberalismo republicano"<sup>255</sup>, apesar dos direitos à liberdade de *todos* por igual, o acento socializador da coação com vista a influenciar hábitos, faz-se ainda ouvir:

"Qualquer pessoa tem direito à socialização com outras pessoas de outras culturas. Apesar da sua etnia, penso que o grupo em causa tem tanto direito como qualquer outro indivíduo em frequentar os espaços comuns de uma escola ou um espaço público. Contudo, haveria que impor regras ou sanções para que estes mudassem os seus comportamentos" (Aluna, 18 anos, 12º ano, Escola B, PTE).

De notar ainda o sentido com que o termo de socialização é aqui empregue. Para esta estudante o mesmo parece confundir-se com o conceito de sociabilidade tal como ele foi avançado por Simmel (Silver & Wörhle, 2012: 14), ou seja, uma forma lúdica de

<sup>255</sup> Empregamos aqui esta designação na aceção de «liberalismo republicano» "moral", na senda da tradição da Revolução Francesa, diferente do «liberalismo republicano» cultural e político da tradição anglo-saxónica. Na tradição francesa, procura-se garantir que se "evitam as derivas individualistas do liberalismo político por um processo de moralização dos indivíduos, educando-os para o interesse geral" (Sénac 2012: 4). O liberalismo republicano político defende a liberdade de associação e está exemplarmente presente em Dewey (2010). O liberalismo republicano cultural, defendido entre outros por Taylor (1998b), pretende compatibilizar uma política de universalismo ["moral"], que dá ênfase à dignidade igual para todos os cidadãos" (*Ibidem*: 58) com uma «política de diferença», cujo universalismo "se baseia num potencial universal, nomeadamente, o potencial para formar e definir a própria identidade de cada pessoa, como indivíduo e como uma cultura" (*Ibidem*: 62).

Como teremos oportunidade de verificar, os estudantes apresentam uma forte tendência para justificar a homogeneização da conduta e a igualdade dos seres, sintoma de um desejo de estabelecer a normalidade na ordem social. Existem muito poucos inquiridos a defender a necessidade de adotar medidas de compensação para com o Outro discriminado, isto é, a implementação de uma política de reparação. O reconhecimento da necessidade desta, que emerge na modalização do motivo económico, está na base, segundo Taylor (1998b), da passagem de uma política de universalismo para uma política de diferença.

compartilhar com satisfação momentos de convivência com os outros. No entanto, mesmo esta forma de «sociação» está sujeita a regras de conveniência, ao tato. Assim, na descrição simmeliana, a sociabilidade requer o descentramento de si através do abandono do egoísmo e de algumas singularidades pessoais em favor de um quadro em comum. A autorregulação do sujeito é, por isto, indispensável: “a discricção é imprescindível com relação a si mesmo, porque sua infração faria com que, em ambos os casos, a forma sociológica artificial da sociabilidade degenerasse em um naturalismo sociológico” (Lopes Alves, 2013, cit. Simmel). Neste último excerto, o estudante relembra a necessidade de impedir os alunos ciganos de transbordarem a sua subjetividade para os espaços comuns da escola, tendo os mesmos de se autoconterem naquilo que eles mobilizam consigo de mais diferente. Trata-se, pois, de um universalismo abstraído de pertenças.

Na modalização pelo motivo moral, registamos a "igual dignidade" de todos os seres humanos como operador privilegiado de qualificação. Um ser humano é, sobretudo, uma pessoa: "Porque eles podem ser ciganos, mas primeiro são seres humanos, deviam pensar primeiro no que realmente são do que a cultura" (Aluno, 17 anos, 10º ano, Escola C, PTE). O reconhecimento da integralidade da pessoa humana sobrepõe-se a todas as outras qualidades identitárias por si transportadas. Deste ponto de vista "democrático liberal a subsunção do individual sobre a categoria universal de "cultura" é ilegítima" (Costa, 2011: 202).

Na modalização pelo motivo pragmático-conciliatório emerge a "lógica prática do respeito": "Eu acho que a discriminação é algo muito medíocre e feio. Acho que o melhor era espalhar os alunos, agirem normalmente e não darem a entender que são especiais, para estes não se sentirem piores (Aluna, 17 anos, 12º ano, Escola A, EDL). Deste modo, o conceito de respeito operacionaliza-se na prática em “agir normalmente”, uma forma de demonstração de igualdade (Rancière, 1998). Como nos sugere uma outra justificação: “A escola tem que tratar os ciganos como os outros alunos, sem nenhuma diferença. Só assim os outros amigos verão eles como iguais” (Aluno, 17 anos, 10º ano, Escola B, EE).

Na modalização do motivo económico, a "discriminação positiva dos alunos ciganos" é suscetível de ocupar o primeiro plano das preocupações dos estudantes, nomeadamente no que concerne ao seu sucesso escolar: "Com as outras opções, os alunos ciganos iam sair prejudicados, pondo em causa o seu sucesso escolar, iam

continuar a ser discriminados, sendo essa, na minha opinião, a atitude mais correta para os alunos ciganos e para a escola" (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, EE). Os alunos ciganos são iguais aos outros, contudo, devem beneficiar de medidas adicionais que compensem a sua desvantagem à partida relativamente aos outros alunos não ciganos.

Este ponto de vista contrasta decisivamente com uma interpretação universalista estrita, na qual a garantia de humanidade do ser não está ao abrigo de outras considerações de ordem política ou moral:

"Separar o grupo de ciganos dos restantes alunos significa alimentar o racismo, e até estes indivíduos proporem o contrário, pelas suas atitudes tomadas e não devido à sua raça, pois temos os mesmos direitos, os alunos devem integrar a escola como qualquer outro indivíduo, a não ser que o seu caráter e falta de cidadania o impeça" (Aluna, 18 anos, 12º ano, Escola B, EDL).

A formulação proposta por Balibar (2011) exprime esta tensão, através dos dois movimentos que ela pressupõe: o de tornar os sujeitos cidadãos, armados de direitos políticos - em direção ao universalismo; e o movimento inverso e insubmisso de uma alteridade que faz o caminho do retorno dos cidadãos aos sujeitos, às suas identidades e singularidades. Trata-se de uma reação a um universalismo normalizador que subtrai as diferenças na mira de as acomodar. A tensão poderá ser atenuada com um pluralismo que reconheça os direitos dos ciganos enquanto minoria étnica (Kymlicka, 1995), mas ainda assim tal não impede que subsistam ainda desigualdades que requerem outras medidas compensatórias e, sobretudo, um fundo mais alargado e comum de valorização da diferença (Triadafilopoulos, 1997). No caso das pessoas ciganas, medidas compensatórias de incentivo aos estudos justificar-se-iam plenamente (Mendes, 2005), conjugadas com uma política de acolhimento (Resende, 2010b).

Já no que diz respeito à interseção do motivo funcional com o bem do universalismo, salienta-se a "responsabilidade social da escola". A dimensão institucional da escola ganha a dianteira relativamente às outras, adquirindo o seu mais alto grau de anonimidade na expressão lapidar: "Um aluno é um aluno. Não deve haver diferenças" (Aluno, 17 anos, 12º ano, Escola C, EDL). A pessoa do aluno é assim reduzida à sua ínfima expressão institucional. É à escola que cabe a tarefa de regular as relações entre os diferentes alunos: O racismo deve ser posto de parte, e a escola tem o *dever* de integrar os novos alunos, na minha opinião, com alunos já existentes para promover os laços entre alunos (Aluna, 16 anos, 10º ano, Escola B, PTE).

*A qualificação do Outro nas modalidades da cooperação*

Finalmente o bem gramatical da cooperação. Não havendo nenhum registo classificado na interseção do motivo da coação ou do económico, passamos diretamente à modalização do motivo moral. Neste, releva-se a indignação face à discriminação de um coletivo. Conforme a seguinte justificação, a qual se orienta pela escolha da opção mais injusta: "D é a mais injusta, pois estamos perante a discriminação social de um grupo: os ciganos" (Aluna, 17 anos, Escola B, PTE).

Uma noção autêntica de "interculturalidade" apenas surge na interseção com o motivo pragmático-conciliatório, onde se abrem novos horizontes de cooperação, inovação, reciprocidade e aprendizagem:

No mundo escolar, todos somos iguais, a cor da pele muda-se com o sol, o sentimento com as palavras e as ações. O racismo e a discriminação muda-se com o pensamento de cada ser humano, que parte em si a verdade de parar de ser ignorante, e abrir os olhos para uma vida multicolor e multirracial (Aluno, 18 anos, 12º ano, Escola B, PTE).

Esta afirmação, autêntico elogio de uma subjetividade intercultural, é proponente do bem da diversidade e lança o desafio para uma autêntica individuação intercultural.

No motivo económico, sobressai novamente a preocupação com a "discriminação positiva dos alunos ciganos", agora olhados como um coletivo: Com as outras opções, os alunos ciganos iam sair prejudicados, pondo em causa o seu sucesso escolar, iam continuar a ser discriminados, sendo essa, na minha opinião, a atitude mais correta para os alunos ciganos e para a escola (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, EE).

Por fim, no motivo funcional, vemos surgir uma explícita "crítica à individualização: "É injusto para os alunos ciganos serem completamente individualizados e separados dos outros alunos, com horários e espaços diferentes destes, só porque na sociedade existem estereótipos quanto à sua etnia. Devia existir em 1º lugar, uma tentativa de cooperação e integração entre todos" (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, EE). Neste particular, emerge aqui uma clivagem entre os princípios republicanos de impessoalidade e suposta neutralidade axiológica, tratando todos os alunos de igual forma, e a crítica endereçada a este processo de individualização, no

qual as pessoas são despojadas das suas condições antropológicas de pertença. No universalismo o indivíduo é uma entidade genérica - uma pessoa é uma pessoa, um cidadão é um cidadão, um aluno é um aluno – pertencente a outra entidade abstrata – a Humanidade, o Estado, a instituição, e portador de direitos (sociais e políticos). O falhanço do universalismo republicano (Kymlicka, 1995; Balibar, 2011) na sua visão de gestão da diversidade, silenciando as vozes que clamam por um reconhecimento dos direitos culturais, esbarra de frente contra as propostas do diálogo intercultural.

*As diferentes modalidades de coexistência e suas possíveis articulações*

Após uma visão mais pormenorizada do entrecruzamento dos motivos com as gramáticas apresentamos em baixo a matriz (Quadro VI) resultante da categorização efetuada. A grelha é, na verdade, uma sinopse que nos mostra um jogo variacional de possibilidades de coexistência na diversidade. Porém, estas diferentes possibilidades estão sujeitas a diferentes regras gramaticais. Os motivos são concomitantes ou componíveis entre si, pois trata-se sempre de valorizar um ponto de vista relativizando os outros. Já os bens gramaticais referem-se a pontos de vista normativos consolidados de diferentes tradições, os quais podem ser combinados entre si. Por exemplo, entre o universalismo e a cooperação podemos encontrar uma visão do pluralismo liberal anglo-saxão (Feinberg, 1996), presente numa das justificações: “Acho que estes alunos não devem ser postos de parte num pavilhão só para eles. Devem ser postos em turmas normais, no entanto, quem se quiser dar com eles dá ou quem não quiser não dá” (aluna, 17 anos, 12º ano, Escola B, PTE). O pluralismo pode servir, assim, de ponte entre estas duas gramáticas.

Outra articulação ou passagem pode ser entrevista entre a socialização e o universalismo. Uma das condições prévias para o sucesso do universalismo reside na eficácia de uma socialização pela individualização. O seguinte testemunho é bem elucidativo, pela eficácia tática que manifesta: “É possível que estes alunos sejam, de novo, vítimas de discriminação, para isto separá-los em várias turmas ajuda a sua integração na escola, tornando-os *entidades individuais e não uma entidade coletiva*”<sup>256</sup> (Aluno, 17 anos, 12º ano, Escola B, EE). A passagem da separação para a socialização reside na vontade de não discriminar o outro, ou seja de, pelo menos,

---

<sup>256</sup> O itálico é nosso.

tolerar a sua presença. É sugestivo referir que encontramos exemplos, classificados na separação, que invocam o «bem» da não discriminação para isolar as pessoas ciganas das outras, numa perspetiva paternalista de proteção. Tratar-se-á de uma manifestação de racismo subtil? Ou a demonstração de uma grande ingenuidade?

Quadro VI. Matriz das modalidades de coexistência

Bens gramaticais	Separação		Socialização		Universalismo		Cooperação	
		n		n		n		n
Coação	Vigiar e punir	5	Educação compulsória	6	Liberalismo republicano	5	n.a.	
Moral	Feios, porcos e maus	9	Educação correta	48	Igual dignidade	131	Discriminação de um coletivo	1
Pragmático-conciliatório	Evitar problemas	38	Influenciar hábitos	189	Lógica prática do respeito	36	Interculturalidade	30
Utilitário	Fardo	16	Aceitar sem prejudicar a turma	4	Discriminação positiva dos ciganos	4	n.a.	
Funcional	Medidas institucionais de separação	8	Plano de sensibilização da escola	17	Responsabilidade social da escola	96	Crítica à individualização	14
Total		76		264		272		45

A visualização do Quadro VI mostra-nos, efetivamente, que a modalidade classificada como mais frequente no cenário foi aquela que se prende com o "influenciar hábitos" dos alunos ciganos, com cerca de 28,8% do total das respostas válidas. Seguem-se a "igual dignidade" das pessoas (19,9%) e a responsabilidade social da escola (14,6%), as duas alinhadas pelo bem do universalismo.

Contrariamente ao esquema intuitivo que nos poderia conduzir a associar o universalismo com o individualismo ou a socialização com os motivos moral ou funcional, observamos que o primeiro está associado com estes últimos, bem como com os esforços de sensibilização da escola no sentido de integrar os alunos ciganos. O respeito pela integralidade da pessoa (motivo moral) ou a responsabilidade social da escola implicam, porém, o despojamento de todos os resíduos de pertença cultural destes alunos. No nosso modelo analítico o universalismo moral, preconizando a qualidade de ser humano, encontra-se intimamente ligado a uma gramática da subjetivação, ao passo que o universalismo funcional se encontra fortemente ancorado numa gramática da socialização. Já na socialização verifica-se uma estreita associação com o motivo pragmático-conciliatório e com a hipótese de espalhar os alunos. Na verdade, há aqui um aspeto tático em ordem a influenciar os hábitos dos alunos ciganos pela convivência, facilitado pela individualização dos mesmos. Estes estarão assim melhor preparados para se adaptar melhor aos costumes da maioria e também poderão ter oportunidade de fazer novos amigos.

### **3. Que diversidade? Promessas e dilemas de uma cidadania por vir**

Os resultados da análise dos cenários são suscetíveis de nos fornecer indicações importantes relativamente ao nosso objeto. Eles mostram-nos uma geometria variável das expectativas dos estudantes quanto ao modo como devem ser geridos em situação os interesses, os princípios de justiça e as relações multiculturais. Com efeito, estas expectativas mobilizam regras de conduta específicas. Se atentarmos no cenário 7, observamos que os alunos mobilizam diferentes concepções normativas de coexistência, a partir de uma situação em que a sua experiência de multiculturalidade é posta à prova. Neste caso, com alunos ciganos, um dos grupos étnicos que fazem parte da sociedade portuguesa mais sujeitos ao desprezo da opinião pública portuguesa. Ao identificarmos

quatro formas de coexistência possíveis no quadro de uma visão sinóptica de todas as possibilidades disponíveis para gerir uma experiência multicultural, apenas a última destas corresponde aproximativamente à ideia de diálogo intercultural defendida pela cidadania europeia. A única que expressa abertamente o desejo de que a escola se converta numa unidade de convivência que efetivamente inclua os alunos ciganos numa base de reciprocidade das diferenças. Esta ideia contraria a ideologia muito difundida do luso-tropicalismo, segundo a qual os portugueses detêm uma grande facilidade de miscigenação com povos diferentes, possuindo competências interculturais quase que «inatas».

Na verdade, a absorção das gramáticas de multiculturalismo disponíveis privilegia quer as ideias do universalismo, quer as da socialização dos alunos ciganos, olhados estes, nesta última, enquanto objeto de aculturação. Neste sentido, a multiculturalidade baseia-se essencialmente na tolerância e respeito mútuo, sem a existência de reciprocidade, como também o atestam os resultados de Buezas (2000) na sua pesquisa com adolescentes e jovens espanhóis.

Em segundo lugar, a escola desempenha uma função importante (não a única, entenda-se) neste processo, enquanto instância privilegiada de mediação das gramáticas públicas disponíveis sobre a multiculturalidade. Não só através da implementação de políticas inclusivas de projeto de escola, mas, sobretudo, enquanto contexto enquadrador da sociabilidade entre pares.

Em geral, confirmámos os resultados obtidos em pesquisas anteriores (Torney-Purta *et al.*, 2002), que nos mostram os rapazes mais intolerantes do que as raparigas no domínio da coexistência. Assim, a separação é significativamente mais mobilizada pelos rapazes e a cooperação mais mobilizada pelas raparigas. Estas diferenças significativas encontram-se igualmente presentes entre os anos de escolaridade: a separação é mais mobilizada pelos alunos do 10º ano e a gramática da cooperação pelos alunos do 12º ano.

A escola é fundamentalmente uma instância de normalização das práticas quotidianas, onde as características da instituição e a própria pressão social exercidas pelos pares conduzem a um nivelamento dos alunos e do tratamento entre eles. Desde modo, tanto a normalização institucional – os alunos são todos iguais; “um aluno é um aluno” – como a normalização do tratamento por via do respeito, favorecem a mobilização do universalismo. Porém, pensamos, a escola deverá ir mais além,

encorajando políticas que promovam a interação entre elas numa base de igualdade. Uma igualdade que favoreça efetivamente a individuação da sociedade, enquanto meio aberto a oportunidades de enriquecimento cultural, e não apenas a normalização dos dispositivos assimilacionistas (individualização dos alunos, separando-os do grupo) e subtracionistas (discrção dos comportamentos e identidades), no geral, promotores de um certo conformismo social.

### *Individuação na semelhança e individuação nas diferenças*

No que respeita às ilações que daqui poderemos retirar relativamente ao cosmopolitismo dos estudantes inquiridos, gostaríamos ainda de avançar com mais algumas considerações. Mais uma vez recorreremos às observações penetrantes formuladas por Simmel (1999), particularmente aquelas que o autor tece numa passagem intitulada de «a vacuidade do lugar como expressão de relações sociológicas positivas e negativas», que faz parte do «excurso sobre o estrangeiro» e se refere a «o espaço e as organizações espaciais da sociedade». Nesta passagem, o pensador berlinense, depois de deplorar a conduta do «homem moral», que se cerca de "uma esfera de reservas autoimpostas pelo olhar do outro", de modo a constituir um espaço de deserto-fronteira<sup>257</sup> - *no man`s land* -, refere que: "Há um longo caminho a fazer desde esta neutralidade definida como simples falta até à neutralidade como tipo de comportamento universal, inteiramente positivo" (*Ibidem*: 682). Neste último emerge finalmente um espaço que é de todos.

Para Simmel, só o espaço se oferece a todos sem preconceito, podendo ser lugar efetivo de encontros, pelo menos, sem hostilidade. Mas, enquanto no homem moral a apropriação do mesmo se manifesta na renúncia, na discrção e na inibição da conduta, sob a pressão dos pares, e visando o bem da integração, no homem liberal essa apropriação manifesta-se ao nível da criação de laços de solidariedade, em prol da mobilidade e da defesa dos seus interesses. Apenas este último está em condições de introduzir a objetivação e a diferenciação, separando o objeto de conflito e os interesses que os ultrapassam, "sobre os quais um arranjo ou uma colocação em comum são possíveis" (*Ibidem*: 684).

---

<sup>257</sup> "É assim que aparece de entre os homens morais um vazio ideal de onde o homem moral fuja e não lucre com isto" (Simmel, 1999: 682).

A passagem do «homem moral» para o «homem objetivo» não se faz sem riscos, porém. Nela pode sobrevir uma ameaça à coesão do grupo e a uma consequente "diminuição da eficácia do fator comum" (*Ibidem*: 666), uma maior imprevisibilidade<sup>258</sup> relativamente à lealdade para com os grupos pelos quais se vai deslocando. É por isto que o «homem objetivo se assemelha à figura do «estrangeiro»<sup>259</sup>. Ele é um ser mais livre, menos preconceituoso e cosmopolita, um «espírito agindo segundo as suas próprias leis» (*Ibidem*: 665), na medida em que a mobilidade e a objetividade, que o caracterizam na percepção das situações, lhe permitem "sobrevoar" a pressão dos pares, adquirindo, portanto, um alcance mais geral relativamente às relações de proximidade<sup>260</sup>. Um pouco à semelhança de um "espetador imparcial" (Smith, 2002). Esta objetividade não significa ausência de participação, mas, como também corrobora Stavo-Debaugé (2011b), "um género positivo e particular de participação" (Simmel, 1999: 665).

Além desta discriminação analítica entre o «homem moral» da socialização e o «homem objetivo» da individuação, o sociólogo berlinense introduz uma outra diferenciação qualitativa concernente ao «homem objetivo», ou seja, entre dois modos de individuação. O primeiro é designado pelo autor como um «individualismo da similitude», ou, se preferirmos, um cosmopolitismo dos interesses. O mesmo, associado a uma «responsabilidade negativa» é caracterizado da seguinte maneira:

"Este individualismo tem como corolário uma convicção de se ser verdadeiramente «cidadão do mundo», mesmo a coesão nacional cede à ideia de «humanidade», em lugar dos direitos particulares dos Estados e dos meios encontramos como fundamento o direito do indivíduo, que recebe o nome característico de «direitos do homem», dito de outro modo, aquilo que transfere a pertença do indivíduo para um círculo mais largo que se possa conceber" (Simmel, 1999: 702).

---

<sup>258</sup> (...) "ele mantém, é certo, a sua função de base comum dos elementos, mas ele pode transformar *esses* elementos em relação aos outros, esta similitude pode muito bem aproximar cada elemento de qualquer outro possível" (*Ibidem*: 666).

<sup>259</sup> "Como ele não tem raízes que o liguem aos componentes singulares ou às tendências divergentes do grupo, ele adota globalmente para estes uma atitude especial de "homem objetivo": esta não significa necessariamente um recuo ou ausência de participação, mas uma composição especial de afastamento, indiferença e envolvimento" (*Ibidem*: 664-65).

<sup>260</sup> "O homem objetivo é isento de ligações que poderão falsear de avanço a sua percepção, compreensão e a sua avaliação dos dados. Esta liberdade que permite ao estrangeiro de viver e agir nas relações de proximidade como se ele tivesse uma vista aérea contém evidentemente diversas potencialidades perigosas (...) Ele é um homem mais livre, na prática e na teoria, ele examina a situação com menos preconceitos, ele avalia-a a partir de ideais mais gerais e objetivos, a sua ação não é entravada pelo costume, a piedade, os precedentes" (*Ibidem*: 665).

Podemos ver aqui uma primeira figuração de um universalismo, o qual se caracteriza, sobretudo, pelo seu aspeto de libertação da pressão moral dos círculos mais restritos de pertença. Um universalismo igualitário onde cada um se assume como uma mónada, portador dos seus próprios interesses. Contudo, Simmel também nos informa da possibilidade de existência de um outro "tipo" de individualismo. O outro individualismo, que Simmel reporta ao processo de diferenciação funcional da divisão social do trabalho, abre espaço à complementaridade de funções e a um correlativo sentimento pessoal de vocação, pelo qual o indivíduo é convidado a exercer livremente as suas qualidades, dons e talentos em prol de um coletivo<sup>261</sup>:

"A estranheza deste espírito que se apresenta universalmente nas cristalizações objetivas é de justamente fornecer o material e a incitação para constituir o seu género de espírito específico, pessoal: a essência da «formação» [*bildung*] consiste em que as nossas potencialidades puramente pessoais se realizem tanto como forma deste conteúdo fornecido pelo espírito objetivo, tanto como conteúdo de uma forma fornecida pelo mesmo espírito objetivo (...) este círculo pode ser aquele da nossa sociedade real, ele pode ser de natureza mais abstrata, literária, histórica - sempre, precisamente pelas suas manifestações, por objetivas e gerais que elas sejam, o seu tamanho crescerá a par das oportunidades de desenvolver a particularidade, a unicidade, o ser para si da nossa vida interior e da sua produtividade intelectual, estética e prática" (Simmel, 1999: 704).

Simmel associa este segundo individualismo a "uma convicção cosmopolita, que ultrapassa com indiferença o meio social *imediato* do indivíduo" (*Ibidem*: 704). Dentro deste segundo individualismo Simmel distingue ainda duas versões do mesmo: a eticidade da ligação político-aristotélica e o cosmopolitismo estoico, referindo-se a este último como estando ligado "na prática, no fundo, unicamente à pessoa, e a ascensão do indivíduo até ao ideal prescrito pelo sistema torna-se exclusivamente a preocupação da prática estoica, que a relação entre elas possa ser o meio deste individualismo ideal" (*Ibidem*: 704-05). Nesta última versão destaca-se claramente o carácter instrumentista do social, o qual enquanto círculo alargado, promove e reconhece a subjetivação (sentimento de fazer parte de um todo) e a individuação (interação enriquecedora que alimenta e se alimenta das diferenças).

---

<sup>261</sup> Simmel traça a génese desta forma de individualismo, pela qual o indivíduo é convidado a ocupar o seu lugar na sociedade, no movimento romântico, numa época fortemente associada à formação dos Estados nacionais. Mas se o mesmo pôde derivar na ideia de uma solidariedade orgânica nacional, assumindo com Durkheim contornos claramente socializadores, ou mesmo numa eticidade da vida subordinada ao Estado, com Hegel, outras versões mais individuantes e subjetivantes puderam emergir, nomeadamente as versões cosmopolitas goethiana e kantiana. Para confrontar estas duas ver Simmel (2005).

Encontrámos este "individualismo ideal", de que nos fala Simmel, em algumas justificações dos nossos inquiridos, suscetíveis, a nosso ver, de representarem uma proposta de «individuação intercultural»:

"A sensibilização aos outros irá *demonstrar*<sup>262</sup>, abrir novas oportunidades aos alunos ciganos e fará com que os outros alunos abram as suas visões". (Aluna, 15 anos, 10º ano, Escola B, TI)

"Pois a diversidade do que quer que seja deve ser *encarada* como um incentivo à relação saudável com as outras culturas e realidades". (Aluno, 16 anos, 10º ano, Escola B, PTE)

Se o conteúdo destas justificações pode muito bem enquadrar-se na constituição do horizonte idealizado de uma cidadania a porvir, estamos, porém, ainda longe de o poder concretizar na experiência vivida dos estudantes destas escolas. Alguns destes teimam em fazer da escola um deserto-fronteira, orientados pelo bem da separação, ao passo que a maior parte dos mesmos, orientados pelos bens da socialização e do universalismo das "semelhanças", não deixam também de manter ainda uma relação negativa com a diferença étnica. De resto, a análise dos resultados do cenário 6 deixa transparecer o predomínio desta relação negativa com os coletivos individuantes. Mas, tal como Simmel, importa perspetivar pragmaticamente esta cidadania a porvir como um processo; um processo de fazer sociedade passo a passo. Não esquecendo que (re)fazer imaginativamente o comum não se reduz apenas a testar e experimentar fórmulas passadistas de formar coletividades. A proliferação das diferenças e suas mediações requererão certamente outras formas de poder vir a «fazer um mundo comum entre estrangeiros» (Kauffman & Trom, 2010: 15, cit. Dewey).

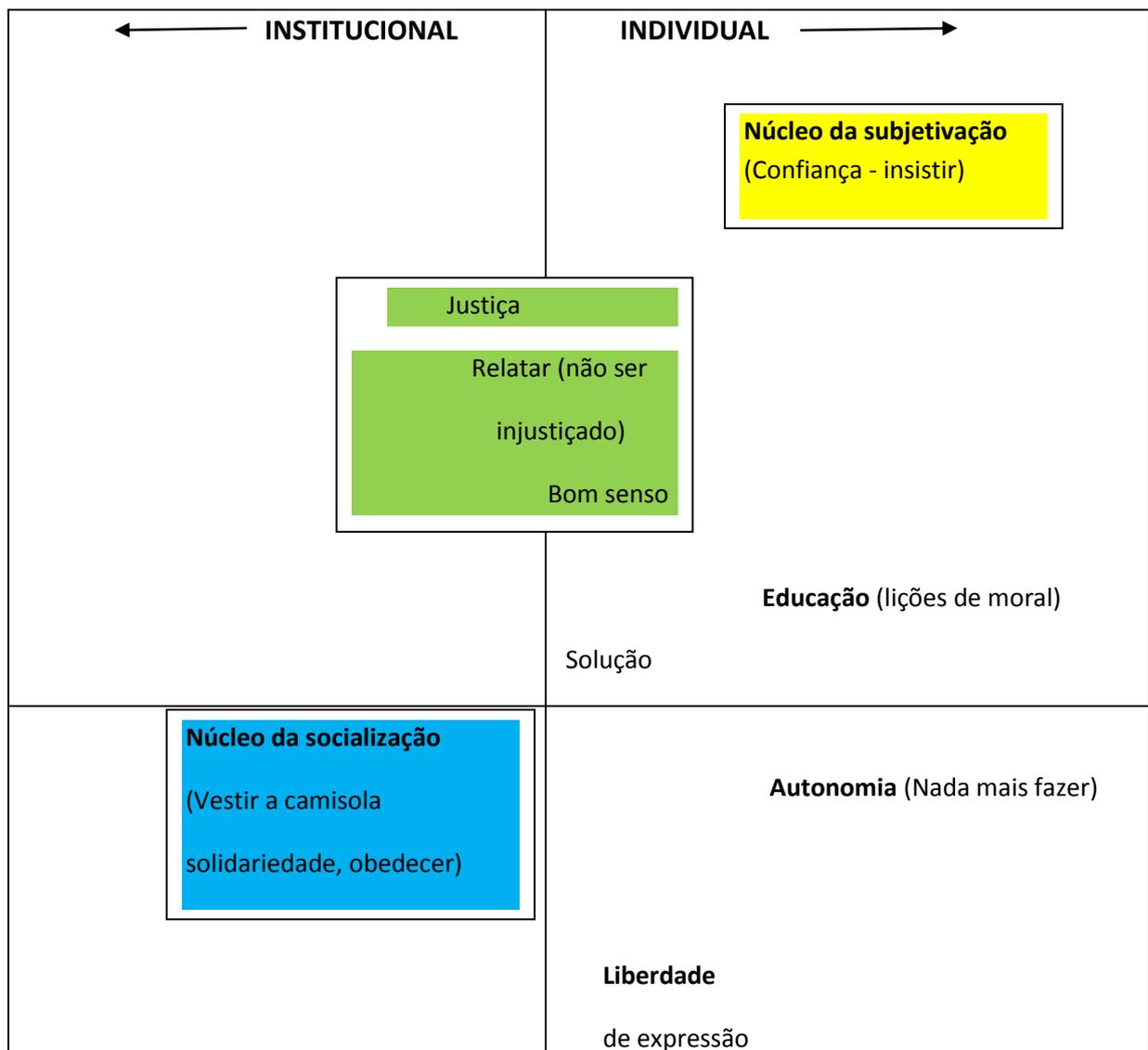
---

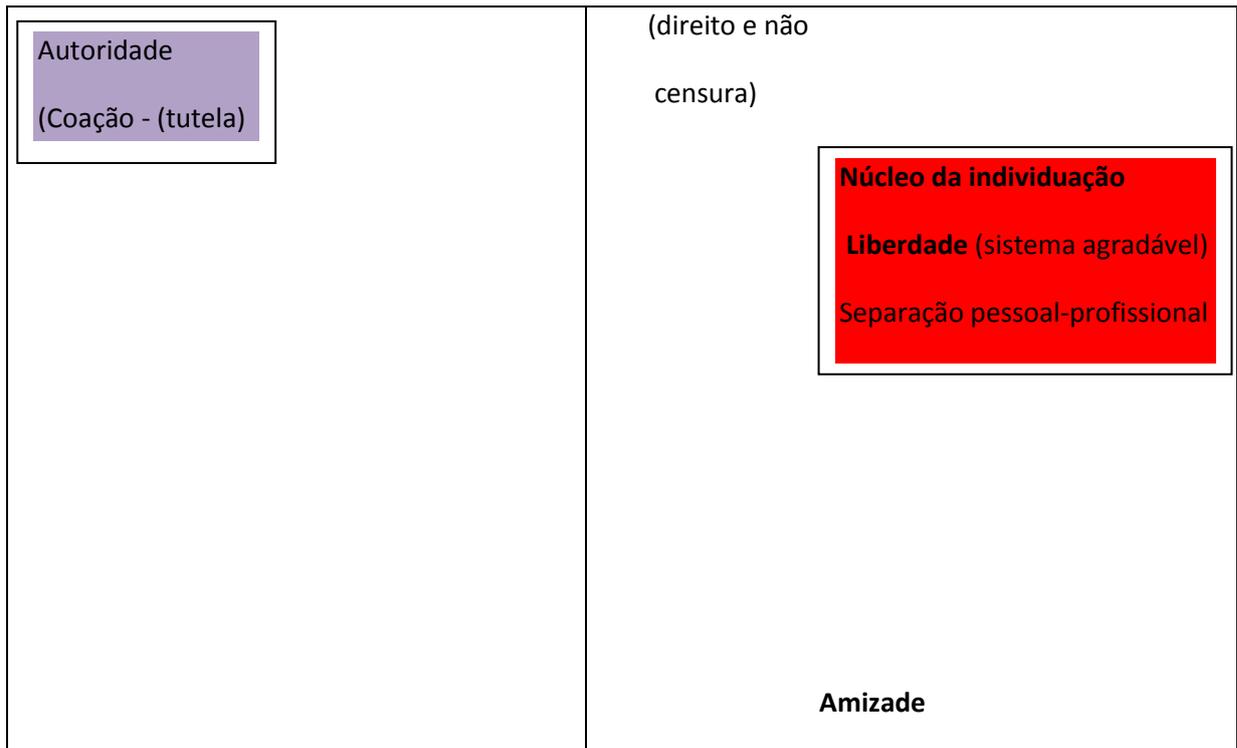
<sup>262</sup> O itálico, nos dois excertos, é nosso.

## SÍNTESE DOS REGIMES DE ENVOLVIMENTO NOS CENÁRIOS

Depois de termos analisado os envolvimentos dos alunos na proximidade, na responsabilidade e na diversidade, apresentaremos neste capítulo uma síntese dos resultados, observados agora no seu conjunto e obtidos por sobreposição das relações entre variáveis nos cenários 1, 2 e 5. Não incluímos nesta síntese os envolvimentos na diversidade, por os bens gramaticais no cenário 7 diferirem daqueles presentes nos outros cenários. A Fig. 9, sintetizada a partir da Fig. 8 (anexos D), possibilita localizar as trajetórias e os arranjos dos envolvimentos.

Fig. 9. Representação gráfica sintetizada dos arranjos e trajetórias (cenários 1, 2 e 5)





Do primeiro para o quarto quadrante, vemos paulatinamente surgir os vários arranjos da trajetória da individuação. A individuação, aquém e paralela à autonomia, apresenta uma tonalidade individualista à direita do gráfico - o núcleo da individuação. Aqui, a liberdade individualista confunde-se com os interesses particulares (cenário 2). O liberalismo da separação entre as esferas da ação pública e privada toma aqui a dianteira. Mais próximo do polo institucional (à esquerda no quadrante), mas, sobretudo, da subjetivação (acima no quadrante) encontramos outro arranjo na liberdade - a defesa da liberdade de expressão (cenário 5) e o despontar do homem público trágico-heroico arendtiano, apoiado na primazia dos seus direitos políticos fundamentais e pronto a tomar sobre si as consequências das suas convicções.

Por fim, no terceiro quadrante, orientados para o polo institucional, reconhecemos dois arranjos principais, onde a disciplina e o coletivo se encontram fortemente associadas: o núcleo de uma socialização subjetivada, onde o "vestir a camisola" solidária do coletivo se alia à atitude de prudência numa sociedade do risco (cenário 5); a justiça punitiva de uma autoridade tutelar e o respeito pela hierarquia (cenário 2).

## CONCLUSÃO

O que a sociologia pragmática, centrada nos regimes de envolvimento, traz de novo relativamente aos processos de socialização política? Em primeiro lugar, a possibilidade de clarificar o fenómeno enquanto processo multiforme. Com efeito, o individuo está implicado numa série de co-socializações, pelo que tem de gerir convenientemente as diversas normatividades contextuais em jogo, de modo a compatibilizar todas estas regras sem apresentar falhas gramaticais demasiado evidentes. Ao invés de um foco primordial nas clivagens de socialização associadas ao modelo dos conflitos de papéis, vemos emergir, em paralelo, múltiplas formas de qualificação do real correspondentes a outros tantos formatos de envolvimento. As suas gramáticas específicas de reconhecimento diferencial reenviam-nos para a conveniência das ações conforme os regimes de envolvimento mobilizados e experienciados.

A socialização, no seu sentido alargado, imita o político quanto ao espectro englobante do seu domínio. O mesmo é dizer que a socialização e o político nos ajudam a caraterizar o ambiente que preexiste ao ator. É neste sentido que podemos conceber, com os humanistas e os republicanos, que "a educação para a democracia, como educação para o sufrágio universal, corresponderá efetivamente, para os republicanos, à educação em geral (Mesure & Renaut, 2002: 267)", a qual "deverá entender-se, ao mesmo tempo, como o conjunto da aprendizagem dos saberes e a generalização dessa aprendizagem".

Não obstante, a multidimensionalidade inerente aos fenómenos da socialização e do político permite-nos desenvolver uma sua arquitetura que dê conta da ontologização dos regimes de envolvimento mobilizados na experiência dos atores. Esta operação analítica habilita-nos a decompor conjuntamente as diferentes dimensões qualitativas que acompanham a edificação do cidadão: a subjetivação, a individuação e a socialização (no sentido restritivo que lhe atribuímos). Deste modo, para além do *envolvimento no político* (englobante), temos a considerar o *envolvimento político*, o qual traduz a pluralidade das formas de aceder ao político – o regime pastoral da subjetivação (o cuidado), a formação de públicos ou a realização do bem comum.

O alcance e a pertinência deste gesto analítico revela-se, essencialmente, na dignidade que o mesmo confere a um entendimento outro do político, não

necessariamente equivalente ou assimilado à política no seu sentido vulgarizado, mas igualmente radicado na partilha do sensível (Rancière, 1996) e no preceito da objetividade. No caso concreto dos jovens estudantes, estes outros envolvimentos têm a vantagem de melhor poder acomodar as vicissitudes da sua experiência, de outra forma francamente empobrecidas face à sobre-representação que a realização do bem comum adquire, quer no senso comum, quer na maioria das abordagens científicas consagradas ao fenómeno da socialização política. A nosso ver, este entendimento do político inteiramente capturado pela política minoriza os jovens e constitui-se como um verdadeiro obstáculo epistemológico à abordagem dos processos pelos quais eles vão generalizando a sua experiência.

Um dos passos decisivos para a consecução desta abordagem teórica foi, indubitavelmente, empreendido por Foucault (2004). Segundo o filósofo de Poitiers, governar não se reduz nem a uma dominação nem ainda unicamente às determinações objetivas. A subjugação, no sentido da cativação e da obediência, adquire analogamente um sentido positivo na constituição de si próprio, a partir das práticas de subjetivação (Karsenti, 1992). Com efeito, os estudantes, não formam uma "*cit *"<sup>263</sup> do bem comum, mas dispersam-se numa pluralidade de envolvimentos, dos quais, o mais mobilizado se fixa nas rela es de intimidade potenciadoras da individualiza o e caraterísticas do regime pastoral. A rela o hierárquica que qualifica este regime coloca o professor (ou o adulto) numa posi o simultânea de guia e de servidor (cuidador) dos estudantes, e apenas contingentemente de representante dos mesmos. As expectativas normativas quanto   fun o do professor são a de cativar (envolver) e interagir com os estudantes, ao mesmo tempo que os deve respeitar a todos de um modo singularizante. O professor é um "rebocador"; alguém que, na proximidade, isto é, na confiança, mostra um caminho, exige e fornece conselhos práticos e úteis para a vida.

De resto, as entrevistas e os resultados do cenário da gestão na proximidade (cenário 1) sugerem-nos como o governo pastoral é o meio político privilegiado de subjetiva o dos estudantes. Neste, não existe separa o qualitativa entre o público e o privado. Pelo contrário, indicia-se uma unidade na liga o. Neste sentido, e independentemente do papel das emo es no trabalho escolar, defendido por Melo (2011: 163), pretendemos evidenciar o papel normativo que a gratidão assume neste

---

<sup>263</sup> Rayou (1998) em *La cit  des lycéens*, descortina uma *cit * dos estudantes governada pela *philia*. O uso do termo que aqui fazemos reporta-se ao sentido da *polis*, tal como o mesmo é empregado em *De la justification* (Boltanski & Thévenot, 1991).

quadro político. Descrita magistralmente por Simmel (1999: 578-579), a gratidão responde à questão da necessidade de ligação, fundamental para a individuação dos alunos; replicando o fato dos alunos desejarem que o professor se entregue numa relação recíproca; que o professor se endivide para com eles. Demais, a centralidade que atribuímos à função da gratidão no processo de constituição dos jovens estudantes em indivíduos, e que resulta na nossa própria dívida para com o sociólogo berlinense, fica bem expressa no título que apusemos neste trabalho: «Individuação e reconhecimento».

O registo da dádiva pode-nos ajudar a explicar, à uma, as razões dos estudantes manifestarem, em geral, tanto uma grande desconfiança face à política, enquanto garantia de funcionamento da ordem institucional, vista, sobretudo, como um rolo compressor e anónimo de corrupção - o poder -; como também a sua atitude *blasé* face à escola. Esta atitude dos estudantes pode ser ilustrada por estas declarações da nossa entrevistada Cláudia: "Não sei, sinceramente não sei. Acho que é mais uma questão de indiferença, não é, nem valorizam nem desvalorizam, está ali, acabou. É mais esse tipo de questão". A aparente apatia, na verdade, pode muito bem constituir-se em antecâmara da participação dos jovens: eles aguardam por ser cativados. Isto mesmo foi constatado no nosso estudo de caso efetuado na Escola C, relativo ao projeto "A política somos nós".

Em lugar de uma socialização política vemos surgir uma ativa e efervescente subjetivação nos territórios escolares. O mesmo é dizer que a lógica territorial da subjetivação, potenciadora de outras formas de habitar a escola, difere substancialmente da normalização institucional e socializadora, atualmente em declínio. O que nos remete inelutavelmente para a importância acrescida que uma gestão das *políticas de envolvimento* adquire no momento presente. Neste contexto, o qual participa de uma transformação estrutural mais vasta, e numa tentativa de corresponder às solicitações emanadas pelos modos de territorialização do outro, assistimos à emergência, particularmente nos trabalhadores do social, de uma nova sensibilidade profissional apoiada nas práticas do cuidado e na postura ativa de escuta. O movimento afasta-se de uma pura identificação sintomática, distanciada e ancorada nos dispositivos técnicos, para ir também ao encontro das aspirações, desejos e singularidades do seu público (Martins, 2010; Lemke & Silva, 2010).

O meio estudantil não se caracteriza apenas pela vontade de ser cativado. Ele enraíza-se simultaneamente no jogo da pura interação. Interagir adquire propósitos de

força normativa, quer seja no domínio da aprendizagem, quer seja na esfera das sociabilidades. Quem não interage é excluído. Da mesma forma que as regras contextuais da interação devem ser respeitadas, importa também não ser demasiado rígido na sua observância, tolerando discretamente eventuais disposições para a personalização da ação ou para a experimentação falível. Até mesmo a possibilidade de os estudantes adotarem uma atitude de provocação na interação (Breviglieri, 2010).

Cativar e interagir são expressões funcionais complementares, que atestam a importância de que se reveste uma análise pragmática centrada nos processos de envolvimento. As duas evidenciam manifestações de ligação, de estímulo recíproco e de um guião na ação, cruciais para o enriquecimento do arco experiencial dos estudantes. Elas constituem a condição de abertura a novas interações e a novas situações, dado que os processos de interação, sem um quadro pertinente de avaliação da situação, demonstram-se insuficientes para adotar as condutas mais adequadas nas situações. A correlação entre interação e situação realiza-se, não somente a partir de quadros compartilhados, mas também através da faculdade individual de ajuizar.

Em segundo lugar, a abordagem pragmática impeliu-nos para uma importante renovação analítica nas tradicionais formas de conceber sociologicamente tanto a presença do objeto como o estatuto do ator na explicação das práticas transformativas. Trata-se de uma reformulação da velha problemática concetual «ator-sistema». Revisitando-a, e relevando de uma finalidade metodológica, a nossa proposta conduziu-nos a precisar analiticamente a complexidade dos laços que se estabelecem entre as normatividades da situação e as da intencionalidade dos atores. De um lado, na situação, encontramos os dispositivos de reflexividade institucional (Goffman, 2003), socialmente qualificadores do ambiente e governadores da ação. Do outro, temos o juízo reflexionante (Ferry, 2002: 222) dirigindo-se às regras constitutivas das atividades e das práticas. Assim, construímos o questionário por cenários tendo em conta as normatividades ancoradas nas práticas, que designamos por bens gramaticais, mas também descobrimos, na orientação do juízo para estes bens, normatividades especificadoras de envolvimento, segundo um critério político de significação. Neste sentido, o juízo reflexionante pode ser analiticamente descrito como um juízo guiado por um regime de envolvimento, tal como a reflexividade institucional guia os atores para um determinado envolvimento ou postura.

A sutileza desta inovação teórico-metodológica reside fundamentalmente em não contradizer o postulado sociológico-pragmático de que o ator é agenciado nas interações e nas situações, ao mesmo tempo que este manifesta capacidades de não se deixar levar completamente pelos dispositivos, numa atitude conformista: o ator é agenciado pelos hábitos, traduzidos nas suas trajetórias de envolvimento, e pelas situações, traduzidas nos arranjos de envolvimento convenientes. Deste modo, o laço entre os hábitos e os arranjos evidencia-se nos envoltimentos específicos mobilizados: de justificação e conformismo - socialização -; de inquérito, de fazer valer os direitos, as competências ou de "puxar" pelo(s) outro(s) - individuação -; ou de solicitude, cuidado e escuta - subjetivação. Os diferentes envoltimentos permitem dar conta das trajetórias qualitativas da experiência, compreendendo as ações habituais (atitudes) e as tonalidades normativas das situações. As dificuldades de encaixe, os desajustamentos verificados ou os desconfortos sentidos pelos atores, traduzem significativamente o desencontro de normatividades constitutivas dos envoltimentos mobilizados. Por seu turno, a naturalidade da ação revela-se no encontro perfeito entre as normatividades do envolvimento do ator e as solicitadas pela situação. No caso dos desencontros, o ator é colocado numa posição de "estrangeiro" face ao ambiente normativo que o rodeia, gerando eventualmente desconfiança nos outros e difícil hospitalidade. Resta ao "estrangeiro" a liberdade negativa de partir, deslocando-se entre situações ou para outras situações (Stavo-Debaugé, 2011b).

O papel político da escola, enquanto teatro de envoltimentos, consiste assim em desdobrar perante os jovens estudantes os quadros plurais de envolvimento<sup>264</sup>, ajudando-os a encontrar o regime, a trajetória ou o arranjo mais adequado a cada situação, ou seja, a introduzi-los nos compromissos diferenciais que a especificidade da natureza das situações solicita. O mesmo é dizer que a escola fornece um conjunto de cenários próprios para a capacitação política dos estudantes. No domínio da gestão na proximidade, a escola pode incentivar tanto a exigência no ensino como os laços relacionais entre professores e alunos junto do seu corpo docente, ao mesmo tempo que suscita em todos os seus habitantes uma política de tolerância e de autocontrolo. No domínio da responsabilidade, a escola pode promover ações de divulgação sobre as

---

<sup>264</sup> Tomamos de empréstimo a seguinte significação de Nooteboom (2006: 84): "Um quadro é uma postura intencional guiando a percepção e a ação. Ele conserva um número limitado de opções de interpretação referentes aos objetivos almejados pelo outro e os motivos". Este conceito harmoniza-se com os conceitos de quadro e de envolvimento em Goffman (2010), pelo qual, "a todo o momento, um quadro tende a ressaltar enquanto os outros figuram numa atenção subsidiária".

melhores práticas de interação em diferentes contextos - na sala de aula, nos espaços comuns de convivência, nas bibliotecas, auditórios ou centro de recursos, nas manifestações ou ainda no espaço público da Internet. No domínio da gestão na diversidade, ajudando os alunos a encontrar compatibilizações entre os interesses individuais e os interesses do coletivo, bem como a saber justificar ações e decisões por meio da referência a uma pluralidade dos princípios de justiça. E considerando um real marcado cada vez mais pela incerteza, o risco, a mobilidade e a proliferação de dispositivos técnicos. À escola, portanto, não cabe apenas a tarefa de socializar os estudantes, pois a pluralidade da experiência do político solicita igualmente outros processos a constituir nos estudantes, também eles mediadores de uma relação política entre os indivíduos e a sociedade.

Se os estudantes tendem a contestar uma estrutura social em que os papéis são prescritos pelos adultos (capítulo VII), por outro lado, tendem a organizar-se e a conformar-se entre pares, segundo um outro modelo de socialização. Torna-se, por isto mesmo premente, para além de fazer aprender os estudantes a mobilizar a "gramática do projeto de vida" (Dionísio, 2011), facilitar o desenvolvimento de outras componentes ativas nas trajetórias de individuação e de subjetivação. Trabalhando na direção da subjetivação, existe o risco de isolamento do sujeito do grupo. Por seu lado, o trabalho na individuação não corresponde a um sentido de liberdade total, uma vez que esta trajetória implica a montagem de objetividade, concretizada na aplicação de métodos de resolução de situações, bem como de elementos de prudência e de avaliação do que está em jogo (que ultrapassa os dados informativos provenientes da situação específica, mas que têm que ser modulados segundo a especificidade e o que a situação pede). Na individuação, portanto, importa atender tanto às tonalidades da situação como à flexibilidade da conduta.

Curiosamente e, trazendo a propósito o esquema de raciocínio de um dos grandes defensores do modelo da socialização - Durkheim (2012) -, podemos argumentar a individuação nos termos em que o autor da divisão social do trabalho (1967b) e impulsor do individualismo moral (2002a) a sustenta: em lugar de se deixar absorver na personalidade coletiva do grupo, cada um descobre uma esfera de ação que lhe é própria, uma personalidade individual; e quanto mais esta região de personalidade individual for alargada, maior coesão resulta desse fortalecimento – a partir de uma concertação dos interesses e de uma deontologia do risco –, signo da maior

interdependência dos indivíduos, objetos e sistemas. A individualidade do todo cresce com a individualidade das partes e deixa uma maior liberdade à iniciativa de cada um.

Delineados os contornos das possibilidades normativas que os vários cenários oferecem, registamos que tanto estes como as entrevistas mostram que, à medida que os alunos vão completando o seu arco experiencial (do 10º para o 12º ano de escolaridade), vão-se envolvendo menos por subjetivação e mais por individuação e por socialização, ao mesmo tempo que se deslocam gradualmente do polo individual para o polo institucional. (As raparigas, mais na subjetivação do que os rapazes, comprovando-se a tese de Gilligan (2003)). Os estudantes vão, gradualmente, aprendendo a delimitar e a separar os diferentes domínios qualitativos da experiência. Assim, na individuação, é crucial a divisão entre público e privado, entre o profissional e o pessoal. Mas também na socialização, de modo a que o público e o profissional não sejam contaminados pelas "paixões" e idiosincrasias pessoais.

Por conseguinte, os estudantes vão reconhecendo os limites e as oportunidades socialmente aceitáveis à sua atuação individual e à dos outros. O mesmo é dizer que aqueles vão explorando e aprendendo a gerir convenientemente as diferentes normatividades que emergem dos diferentes quadros e interações da vida social. Estas resultam, sobretudo, das pressões de solidariedade que se estabelecem nas interações recíprocas (Resende *et al.*, 2013). Neste ponto, o que distingue os três regimes de envolvimento relaciona-se com o modo como a liberdade é gerida em cada um. Na socialização, a liberdade positiva no cumprimento do dever; na subjetivação e na individuação, os estudantes aprendem a gerir a liberdade negativa, abstando-se, por exemplo, de agir, na primeira, ou deslocando e limitando o contexto de interação, na segunda (Simmel, 2005: 582).

Abordando diretamente a questão dos envoltimentos políticos, as ilações que podemos retirar da distinção analítica das trajetórias que acabámos de sublinhar e caracterizar, prende-se de imediato com as diferentes formas de gerir o conflito. Pois, como bem salienta Nancy Fraser (2007: 259), "o conflito, tanto na forma de desacordo, como na forma de opressão, exploração e exclusão, é uma condição necessária para a política". Ora, na subjetivação, impera uma atitude por referência a si próprio, segundo uma lógica artística, que procura e promove a unidade e a harmonização com as coisas e com o curso do real. Nela predomina uma incompreensão no que concerne à emergência e à resolução dos problemas sociais, os quais requerem uma capacitação analítica de

interpretação e de explicação. A *philia* traduz bem esta experiência de mundo. O trabalho na subjetivação, se bem que fundamental no que à abertura ao mundo diz respeito, é alimentado incessantemente por um sentimento de comunhão e de totalidade, e pela concomitante negação da separação entre o indivíduo e o grupo. Este «sentimento metafísico da totalidade» recobre-se permanentemente no desejo do acordo e no ideal político de concórdia.

Já na individuação, regista-se uma transladação destes ideais singularizantes para um contexto de práticas transformadoras caracterizadas pela objetividade da normalização fiduciária das expectativas (baseado naquilo que as pessoas são capazes de fazer e já não apenas na sua boa-fé) e por uma hierarquização de valor das ações e dos seres. Importa, pois, ser ativo e inovador na prossecução da melhoria das condições existentes, criando novas situações e oportunidades. A individuação reporta-se tanto ao ser individual como ao ser coletivo. Neste último, seguir um método implica inevitavelmente a formação de um público (Dewey (2010)). Dewey realiza assim uma inovadora composição de individuação e socialização, na medida em que o mesmo não dispensa a necessidade de participação e valorização comunitária - individuação e socialização de e na comunidade (Stavo-Debaugé, 2012b, nota 13).

Na realidade, a individuação permite atenuar certas aporias associadas à problemática da socialização, tal como pudemos observar no capítulo X. Neste particular, assume especial protagonismo a questão das identidades enquanto obstáculo à interação e inovação comunitárias. Tanto a individuação como a subjetivação contém um potencial político libertador. Identidade é afirmação, atribuição e fechamento, pelo que a abertura e a flexibilidade constituam dois envolvimentos de temperança no eventual potencial reificador da socialização (Baumann, 2001: 165-166). Este alimenta frequentemente um republicanismo nacionalista, demasiado preocupado com a estabilização da ordem social e desprezando a mobilidade e a interação, imprescindíveis para o enriquecimento e a transformação da experiência.

Como observámos na gestão da diversidade, os nossos inquiridos optaram maioritariamente pelos arranjos de subjetivação e de socialização, no que concerne à coexistência com alunos de etnia cigana na mesma escola (cenário 7), ao mesmo tempo que, quanto à diversidade de interesses na realização de uma visita de estudo coletiva, rejeitaram categoricamente o arranjo de socialização em prol do de individuação (cenário 6). Nesta gestão variável dos envolvimentos, consoante as situações, emergem

claramente as trajetórias da subjetivação, no que a mesma comporta de um universalismo moral ligado à singularização da pessoa, e da socialização, a qual se reporta ao modelo da integração cultural das minorias étnicas (cenário 7). Isto sugere-nos que os estudantes estão ainda longe de corresponder às expectativas do desafio cosmopolita mobilizadas por uma trajetória da individuação intercultural. Já no que concerne aos interesses pessoais versus coletivos, os estudantes parecem não hesitar em mobilizar uma trajetória de individuação face às possíveis pressões de solidariedade dos pares.

Se o contato com os alunos ciganos não se revela enriquecedor para os nossos inquiridos, os resultados revelam ainda que, na socialização, mobilizada pelos estudantes com pais portadores de qualificações académicas mais elevadas, prevalece o arranjo tático de individualização dos alunos ciganos, para melhor controlar as suas especificidades. São justamente os inquiridos mais novos, do sexo feminino e com pais Empregados Executantes, aqueles que, no cenário 7, atualizam uma trajetória de subjetivação e de sensibilização da escola para com os novos alunos discriminados. O investimento na educação intercultural deverá prestar atenção a este ponto, sugerindo-se mais estudos que possam comprovar ou informar estes resultados diferenciais.

Outro aspeto a ressaltar dos resultados obtidos e que tem de ser tido em conta numa análise que respeite o nosso modelo analítico, prende-se com a influência do meio, para além da influência das situações e das interações, na gestão dos envolvimentos. No geral, pudemos verificar diferenças ainda que subtis entre os três meios escolares estudados. Assim, na Escola A, com sobre-representação dos alunos à entrada do ensino secundário, a trajetória na subjetivação é mais mobilizada relativamente às outras, ao passo que, na Escola B, onde os conflitos emergem mais frequentemente, o mesmo se passa com a trajetória da individuação. Na Escola C, menos conflituosa do que as restantes, a trajetória da socialização é mais mobilizada comparativamente às outras escolas. Por este prisma, individuação e conflito, bem como socialização e tranquilidade parecem encontrar-se associadas.

A analítica do político assim desvelada permite-nos retirar alguns ensinamentos dos seus significados, podendo assim contribuir para problematizar tanto a conceção como a prática da política. Fazer política e montar políticas em favor de melhorar a vida das pessoas, colocando o indivíduo como instrumento da ordem social - individuação - difere consideravelmente de ter presente o social como instrumento do individual -

socialização. Deste modo, é na pluralidade e na combinação dos envolvimento, atendendo aos contextos e às situações específicas, que nos devemos ater quando abordamos os processos de socialização (em sentido lato) política. O político não deve, pois, ser assimilado exclusivamente à participação ininterrupta (Charles, 2012), contemplando igualmente momentos de repouso e de afastamento, bem como de conflito e consecução de projetos; atitudes não redutíveis umas às outras. Na mesma ordem de ideias, o político não é apenas conflito ou enriquecimento (Stavo-Debaugé, 2012b).

No contexto escolar, a assimilação do político à participação ativa pode ser fonte de incompreensões analíticas e de mal-entendidos, frequentemente em prejuízo dos próprios jovens estudantes. É assim que Domingues *et al.* (1998: 133) qualificam o associativismo estudantil como uma "forma de *associativismo hedonista*, orientado para a *animação lúdica* e social dos alunos". O fato dos estudantes não se envolverem nas atividades da Associação de Estudantes é designado por *participação passiva* (*Ibidem*: 135). Estes autores vão, inclusivamente mais longe, quando afirmam:

"As formas de participação discente refletem, em última análise, as relações sociais que os alunos estabelecem entre si e com a organização. As escolas massificadas são espaços onde as relações sociais dominantes são características de *grupos sociais secundários*, marcados pela heterogeneidade de fins, pelas relações impessoais e limitadas a assuntos específicos" (Domingues *et al.*, 1998: 135).

Ora, o que significam estes *grupos sociais secundários* senão uma manifestação da mobilização da trajetória da individuação? Não estarão estes grupos em competição pela cativação e formação de públicos? Pensamos que o epíteto de «hedonismo» releva precisamente de uma falha analítica das formas de mobilização e de interagir dos estudantes. O adultocentrismo evidencia-se claramente quando é projetado sobre estes uma forma ideal de participação organizada e praticada pelos partidos políticos profissionalizados. O que os autores supracitados parecem obliterar é aquilo que Castro (2010: 13) designa por "experimentar e pensar trajetões", os quais constituem direções possíveis e válidas de ampliação e qualificação das experiências compartilhadas dos estudantes.

Existem, decerto, inúmeras desconexões na realidade associativa estudantil, contudo, não podemos ignorar que a experiência em contexto escolar adapta-se melhor

às trajetórias de subjetivação e de individuação, com os laços entre estudantes, e entre os professores e estes, a demonstrar-nos a importância e a fragilidade constitutiva de criação e dissolução de públicos: os públicos de estudantes para estudantes; os públicos dos professores, que são os seus alunos. Estes laços contêm uma experiência e um ensinamento político: eles criam-se pela cativação e contribuem para o melhoramento e o aperfeiçoamento das práticas individuais e coletivas dos estudantes. Daqui se infere que os problemas maiores se prendem com o cativar e o oferecer de oportunidades aos estudantes, sendo necessário criar situações adequadas, atrativas e ricas para o exercício de determinados hábitos, disposições e competências.

Treinar a argumentação, elaborar pontos de ordens de trabalho, proceder à formalização da escrita e das deliberações ou ainda à formulação e ao respeito pelos estatutos, são, obviamente, procedimentos importantes da ordem da experiência do político, mas também da ordem da impessoalidade e do burocrático. Desenvolver expectativas de que os jovens estudantes possam proceder à gestão destes assuntos em conformidade com as melhores práticas dos adultos, poderá suscitar desinteresse, resistências e antipatias no desenvolvimento experiencial dos jovens. Isto não significa que os esforços neste sentido não devam ser prosseguidos, mas que os mesmos implicam forçosamente a prestação de um apoio próximo e suficientemente estimulador aos estudantes por parte da direção escolar e dos professores, bem como a colaboração ativa dos primeiros.

Como os resultados dos cenários da gestão na responsabilidade nos sugerem, uma grande parte dos estudantes mostra uma trajetória na subjetivação e uma vulnerabilidade face a situações contendo um depósito normativo de responsabilidade. Estes inquiridos demonstram ainda possuir uma imagem mental das situações ainda pouco rica e fluida, pelo que, as possibilidades destes descobrirem o(s) arranjo(s) mais adequado(s), e que, ao mesmo tempo, responda(m) com procedimentos inventivos, estão ainda longe de poderem ser descortinadas com inteira clareza. Mas isto não deve ser imputado a uma atitude hedonista dos mesmos. Antes deverá ser enquadrado nos processos graduais de alargamento dos horizontes experienciais dos estudantes.

A plasticidade e a abertura que os mesmos demonstram, como condições de reflexividade, podem muito bem ser devidamente orientadas, através da solicitação do seu envolvimento na criação e transformação de situações práticas e concretas; na direção de uma "paixão pela objetividade", do "chamamento político" tão caro a Max

Weber (Giddens, 1998). A objetividade pode ser fomentada com a definição clara das regras de partida numa situação ou numa interação específica, bem como com a clarificação dos princípios constitutivos das práticas; princípios estes, contudo, que devem ser deixados com uma margem aberta à ativa interpretação, de modo a que não se tornem demasiadamente rígidos ou degenerem em puros “fins em si mesmos”, verdadeiro obstáculo à criatividade da ação (Joas, 1999).

Por fim, resta-nos dizer, que o caráter radical da nossa abordagem, nos seus aspetos teóricos e metodológicos inovadores, visa renovar o terreno de estudos consagrado à socialização política, inaugurado anteriormente pelos contributos de Resende (2010a) na sua investigação sobre o debate público acerca da educação para a cidadania, mais concretamente as justificações apresentadas pelos especialistas da educação e pelos professores. Nesta conceção, a fabricação política do indivíduo e do cidadão representa o paulatino processo da edificação humana, apoiada conjuntamente nas diversas operações de envolvimentos. Neste sentido, devem ser desenvolvidas, em simultâneo e conforme as tonalidades normativas de cada contexto, políticas retificadoras de subjetivação, de individuação e socialização (no sentido estrito do termo associado ao cumprimento do dever e à conformação), ou seja, políticas de tolerância e fomentadoras de formas convenientes de habitar a escola, fazendo com que os alunos façam da escola a *sua* escola e aí encontrem um atmosfera normativa que favoreça a sua individuação; de formação de públicos; estimuladoras da atitude de inquérito e de métodos apropriados de ação, mas também de interação e individuação intercultural; de promoção de debates argumentativos potenciadores da crítica e da grandeza no bem comum<sup>265</sup>.

Refletindo sobre os ensinamentos para o futuro potenciados pelo âmbito deste estudo e face aos novos desafios que se apresentam, sugerimos que, tanto o trabalho do professor como o do aluno, exigem novas competências e novas posturas normativas. Mais concretamente, o professor deve, numa trajetória de individuação, ser mais ativo na criação de situações pedagógicas que repercutam oportunidades de promoção da individuação dos estudantes, aproveitando o regime pastoral próprio da relação pedagógica para inserir e orientar os alunos em projetos realizáveis, sejam eles locais,

---

<sup>265</sup> Salientamos que os processos de passagem entre regimes são agenciados em situação e os mesmos não implicam processos evolutivos de passagem. O fato de os estudantes poderem "trabalhar" na subjetivação, na individuação ou na socialização, indicia que os regimes potenciam alternativas e alternâncias de ação, sendo simultaneamente concomitantes, compósitos e componíveis.

nacionais e internacionais. Estes projetos temáticos e com impactos na sociedade - por tal, não do foro abstrato ou vazio -, fora da escola, devem contemplar não apenas o exercício de competências dos estudantes, mas também velar para que os mesmos se traduzam na melhoria das condições efetivas do coletivo envolvente. O professor, deste modo, para além de cultivar a relação pedagógica, pode muito bem constituir-se como um protagonista na criação de oportunidades de enriquecimento experiencial dos estudantes, introduzindo-os e guiando-os em contextos reais, sujeitos a constrangimentos e oportunidades de ação. Escusado será dizer que o professor como dinamizador, neste seu trabalho político, deve ser devidamente enquadrado nas estruturas de coordenação intermédias da escola, cabendo à comunidade educativa gerir eficazmente este tipo de envolvimentos, os quais não se compadecem nem com um elevado número de alunos por turma nem com o privilégio de uma socialização pelas normas. Uma política educativa por projeto, deve servir, em primeira instância, os alunos e não a escola.

As condições de implementação destes projetos e destas políticas constituem eventual objeto de outros estudos, do mesmo modo que os resultados deste devem ser complementados, no seio da comunidade científica, por outros que possam colmatar as suas limitações. Quer alargando e aprofundando esta abordagem, nomeadamente variando a extensão da amostra, a outras escolas e a outros públicos de alunos, acrescentando e ensaiando, eventualmente, outros cenários em futuros questionários por cenários; ou ainda estendendo o mesmo modelo das entrevistas e dos inquéritos aos professores e outros agentes educativos. Quer por intermédio de outras abordagens e com o recurso a outros desenhos de investigação e a outras técnicas metodológicas: o recurso às etnografias e ao *focus* grupo, por exemplo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, Pedro. 2003. *Os sentidos da escola. identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Agamben, Giorgio. 2007. *L'amitié*. Tradução de Martin Rueff. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Albarello, Luc; Digneffe, Françoise; Hiernaux, Jean-P.; Maroy, C.; Ruquoy, D. & P. Saint-Georges. 2005 (1995). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. 2ª ed. Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Almeida, João F. & José M. Pinto. 1982 (1975). *A investigação nas ciências sociais*. 3ª ed. Lisboa: Editorial Estampa.
- Amselle, Jean-Loup. 2011. *L'ethnisation de la France*. Paris: Nouvelles Éditions Lignes.
- Amaral, Maria P. 1990. *Dewey: Filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Araujo, Kathya & Danilo Martuccelli. 2010. Individuation and the work of individuals. *Educação e Pesquisa*, nº 36 (especial), p. 77-91. Em linha [acesso em 5 de outubro de 2012] em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000400007>.
- Araújo, Marta & Silvia R. Maeso. 2010. Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de História. *Revista Estudos de Sociologia*, vol. 15, nº 28, p. 239-270.
- Arendt, Hanna. 2005. *Verdade e política*. Tradução de Luís Lourenço. Lisboa: Lisboa Editora.
- Auray, Nicholas. 2002. De l'éthique à la politique: l'institution d'une cité libre. *Multitudes*, vol. 1, nº 8, p. 171-180. Em linha [acesso em 23 de outubro de 2012] em [http://multitudes.samizdat.net/spip.php?page=imprimer&id\\_article=141](http://multitudes.samizdat.net/spip.php?page=imprimer&id_article=141).
- Bahr, Stephen J.; Hoffmann, John P. & Xiaoyan Yang. 2005. Parental and peer influences on the risk of adolescent drug use. *The Journal of Primary Prevention*, vol. 26, nº 6, p. 529-551.
- Balibar, Étienne. 2011. *Citoyen sujet et autres essais d'anthropologie philosophique*. Paris: Puf.
- Barcelos, Paulo. 2011. Em voo de grou: para uma extensão global do princípio do reconhecimento. Marcos, Maria L.; Cantinho, Maria J. & Paulo Barcelos (org.). *Entre reconhecimento e hospitalidade*, p. 67-78. Lisboa: Edições 70.

- Bardin, Laurence. 2003 (1977). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Bauböck, Rainer. 1998. The crossing and blurring of boundaries in international migration. Challenges for social and political theory. Bauböck, R. & J. Rundell (eds.), *Blurred Boundaries: Migration, Ethnicity, Citizenship*, p. 17-52. Aldershot: Ashgate.
- Baumann, Gerd. 2001 (1999). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Tradução de Carlos Ossés Torrón. Barcelona: Paidós.
- Bellah, Robert N. et al. 1985. *Habits of the heart. Individualism and commitment in American life*. Berkeley: University of California Press.
- Belloni, Maria L. 2007. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, vol. 25, nº 1, p. 57-82.
- Berger, Peter L. 2004 (1963). *Perspectivas sociológicas. Uma visão humanista*. 26ª ed. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Petrópolis: Editora Vozes.
- \_\_\_\_\_ & Hansfried Kellner. 1985 (1981). *La reinterpretación de la sociología. Ensayo sobre el método y la vocación sociológicos*. Tradução de Ramón García Cotarelo. Madrid: Espasa-Calpe.
- \_\_\_\_\_ & Thomas Luckman. 1999 (1966). *A construção social da realidade*. Tradução de Ernesto de Carvalho. Lisboa: Dinalivro.
- Bidet, Alexandra; Quéré, Louis & G r me Truc. 2011. Ce à quoi nous tenons. Dewey et la formation des valeurs. Dewey. 2011 (1918-44). *La formation des valeurs*, p. 5-64. Présentation de l'édition française. Paris:  ditions La Découverte.
- Blic, Damien (de). 2000. La cause de la critique. *La sociologie politique et morale de Luc Boltanski. Raisons Politiques*, n  3, p. 157-181.
- Blokker, Paul & Andrea Brighenti. 2011. Politics between justification and defiance. *European Journal of social theory*, p. 1-18.
- Boatright, Michael D. & Mark A. Faust. (2013). Emerson, reading, and Democracy: Reading as engaged democratic citizenship. *Democracy and Education*, vol. 21, n  1, Article 6.
- Bobineau, Olivier. 2010. *Les formes élémentaires de l'engagement. Une anthropologie du sens*. Paris: Temps Présent.

- Bogdan, Robert & Sari Biklen. 1994. Características da investigação qualitativa. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, p. 7-51. Porto: Porto Editora.
- Boltanski, Luc. 1990. *L'amour et la justice comme compétences*. Paris: Gallimard.
- \_\_\_\_\_. 1993. *La souffrance à distance. Morale humanitaire, médias et politique*. Paris: Gallimard.
- \_\_\_\_\_. 2010a. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris: Gallimard.
- \_\_\_\_\_ (com a colaboração de Philippe Corcuff). 2010b. Un individualisme sans la liberté? Vers une approche pragmatique de la domination. Corcuff, P.; Le Bart, C. & F. de Singly (dir.). *L'individu aujourd'hui. Débats sociologiques et contrepoints philosophiques*, p. 339-348. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- \_\_\_\_\_. 2012. *Enigmes et complots. Une enquête à propos d'enquêtes*, Paris: Gallimard.
- \_\_\_\_\_ & Laurent Thévenot. 1991. *La justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- \_\_\_\_\_ & Ève Chiapello. 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- \_\_\_\_\_ & Elisabeth Claverie. 2007. Du monde social en tant que scène d'un procès. Boltanski, L.; Claverie, E.; Offenstadt, N. & S. Van Damme (dir.). *Affaires, scandales et grandes causes. De Socrate à Pinochet*, p. 395-452. Paris: Éditions Stock.
- Bourdieu, Pierre & Jean-C. Passeron. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Brancaleone, Cássio. (2007). Considerações sobre a sociabilidade do homem urbano: uma (re)leitura de Georg Simmel. *Revista Teoria & Sociedade*, 15, 1. Acessado em [15 de Janeiro 2013]: [http://mysql.fafich.ufmg.br/~revistasociedade/edicoes/15\\_1.html](http://mysql.fafich.ufmg.br/~revistasociedade/edicoes/15_1.html).
- Braud, Philippe. 2011. *La science politique*. 9<sup>a</sup> ed. Paris: Puf.
- Breviglieri, Marc. 2002. L'horizon du ne plus habiter et l'absence de maintien de soi en public. Cefaï, D. & I. Joseph (dir.). *L'Héritage du pragmatisme*. La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube.
- \_\_\_\_\_. 2007. L'arc expérientiel de l'adolescence: esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle... *Éducation et Sociétés*, n° 19, p. 99-113.

- \_\_\_\_\_. 2008. Penser la dignité sans parler le langage de la capacité à agir. Payet, J.-P. & A. Battegay (ed.). *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*, p. 83-92. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- \_\_\_\_\_. 2009. L'insupportable. L'excès de proximité, l'atteinte à l'autonomie et le sentiment de violation du privé. Breviglieri, M.; Lafaye, C. & D. Trom (dir.). *Compétences critiques et sens de la justice*, p. 125-149. Paris: Economica.
- \_\_\_\_\_. 2010. La provocation ou l'adolescence comme manière de vivre. Une réflexion sur la fragile souveraineté de l'adulte. Hamel J.; Pugeault-Cicchelli, C.; Galland, O. et V. Cicchelli. *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, p. 377-387. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- \_\_\_\_\_. 2012. L'espace habité que réclame l'assurance intime de pouvoir: Un essai d'approfondissement sociologique de l'anthropologie capacitaire de Paul Ricoeur. *Ricoeuriennes/Ricoeur Studies*, vol. 3, n° 1, p. 34-52.
- \_\_\_\_\_ & Joan Stavo-Debauge. 1999. Le geste pragmatique de la sociologie française. Autour des travaux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot. *Antropolítica*, vol. 7, p. 7-22.
- Brossat, Alain. 2009. Pouvoir pastorale et vie bête. *Revue Appareil*, n° 4.
- Buezas, Tomás C. 2000. *España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Caetano, Pedro Jorge. 2007. Sentidos de Autonomia e Modalidades de Acção dos Estudantes de 4 Escolas Secundárias Portuguesas. *Actas do Congresso "Educação e Democracia: representações sociais, práticas educativas e cidadania"*, ocorrido na Universidade de Aveiro, nos dias 2 e 3 de Maio de 2007, p. 242-250. ISBN 978-972-789-240-2.
- \_\_\_\_\_. 2011. A escola como teatro de inovação: pressupostos sociológicos para uma participação criativa. Resende, J. et al. *Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário*, p. 125-138. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Caillé, Alain (dir.). 2006. Présentation. *Revue du MAUSS*. vol. 2, n° 28, p. 5-40. Em linha [acesso em 10 de outubro 2012] <http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-5.htm>.
- Candiotto, Cesar. 2008. Subjetividade e verdade no último Foucault. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, vol. 31, n° 1, p. 87-103. Em linha [acesso em 18 de outubro 2012] <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/970>.

- Cardon, Dominique; Heurtin, Jean-P. & Cyril Lemieux. 1995. Parler en public. *Politix*, vol. 8, n° 31, p. 5-19.
- Carita, Ana. 2005. *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Campo das Letras.
- Carmo, Renato M. & Margarida Carvalho. 2012. Desigualdades de ganho nas freguesias do concelho de Lisboa. *Observatório das desigualdades*.
- Carneiro, Roberto. 2008. A Educação Intercultural. Lages, Mário F. Lages & Artur T. Matos (cor.). *Portugal, Percursos de interculturalidade desafios à identidade*, p. 49-120. Lisboa: ACIDI.
- Casanova, José L. 1993. *Estudantes universitários. Composição social, atitudes e valores*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Instituto da Juventude.
- Castro, Lúcia R. (cor.). 2010. *Falatório. Participação e democracia na escola*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- \_\_\_\_\_ & Amana R. Mattos. 2009. O que é que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a acção política a partir da juventude. *Análise Social*, vol. XLIV, n° 193, p. 793-823.
- Cefaï, Daniel 2009. Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva. *Dilemas*, vol. 2, n. 4, p. 11-48. Tradução de Bruno Cardoso.
- \_\_\_\_\_ & Dominique Pasquier (dir.). 2003. *Le sens du public. Publics politiques, publics médiatiques*. Paris: PUF.
- César, Maria A. & André Duarte. 2010. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837. Em linha [acesso em 11 de novembro 2012]: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a12.pdf>.
- Chabot, Pascal. 2003. *La philosophie de Simondon*. Paris: Vrin.
- Charles, Julien. 2012. Les charges de la participation. *SociologieS*. Em linha [acesso em 1 de julho 2013]: <http://sociologies.revues.org/4151>.
- Chateauraynaud, Francis. 1991. *La faute professionnelle. Une sociologie des conflits de responsabilité*. Paris: Éditions Métailié.
- Christenson, Sandra L., Reschly, Amy L. & Cathy Wylie (eds.). 2012. *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Chyung, Yun-Joo; Darling, Nancy & Linda Caldwell. 1998. Parental monitoring and legitimacy of parental authority: flip sides of the same coin?. Em [acesso em 1 de novembro 2012]: [inside.bard.edu/academic/specialproj/darling/lab/sramon98.pdf](http://inside.bard.edu/academic/specialproj/darling/lab/sramon98.pdf).

- \_\_\_\_\_ & Nancy Darling. 2003. Varying association between peer problem behavior and adolescent problem behavior as a function of parental rule obedience. *Journal of the Korean Home Economics Association*, vol. 41, n° 2, p. 1-11. Em [acesso em 2 de novembro 2012]: <http://www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/vita.pdf>.
- Cicchelli, Vincenzo. 2001. *Construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*. Paris: PUF.
- Cícero, Marco T. 1913 (44 a. C.). *De Officiis*. Cambridge: Harvard University Press. Tradução de Walter Miller. Em linha [acesso em 5 de novembro 2012]: [http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Cicero/de\\_Officiis/home.html](http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Cicero/de_Officiis/home.html).
- Clot-Goudard, Rémi & Marion Tillous. 2008. L'espace du réseau: du flux au territoire. Le tournant pragmatiste engagé par Isaac Joseph. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, vol. 15, n° 2, p. 107-126.
- Cohn, Gabriel. 2003. *Crítica e resignação. Max Weber e a teoria social*. São Paulo. Martim Fontes.
- Coq, Guy. 2012 (2008). *Mounier: o compromisso político*. Tradução de Guilherme d'Oliveira Martins. Lisboa: Gradiva.
- Corcuff, Philippe. 2001 (1995). *As novas sociologias. Construções da realidade social*. 2ª ed. Tradução de Leonor Sampaio. Sintra: Vral.
- Corkill, David & M. Eaton. 1999. Multicultural insertions in a small economy: Portugal's immigrant communities. Baldwin-Edwards, M. & J. Arango (eds.). *Immigrants and the informal economy in Southern Europe*, p. 149-168. London: Frank Cass Publishers.
- Cornu, Laurence. 2006. La confiance comme relation émancipatrice. Ogien, A. & L. Quéré (dir.). *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*, p. 169-190. Paris: Economica.
- Cortês, Luísa & Pacheco, Natércia. A. 1991. O conceito de educação intercultural. Interculturismo e realidade portuguesa. *Inovação*, vol. 4, n° 2/3, p. 33-44.
- Costa, António F.; Machado, Fernando L. & João F. Almeida. 1990. Estudantes e amigos — trajetórias de classe e redes de sociabilidade. *Análise Social*, vol. XXV, n° 105-106, p. 193-221.
- Costa, Marta N. 2011. *Redefining Individuality*. CEHUM: Edições Húmus.

- Cuccioleta, Donald. 2002. Multiculturalism or transculturalism: towards a Cosmopolitan citizenship. *London Journal of Canadian Studies*, 17. Em [15 de agosto 2012]: [http://www.canadian-studies.net/lccs/LJCS/Vol\\_17/Cuccioletta.pdf](http://www.canadian-studies.net/lccs/LJCS/Vol_17/Cuccioletta.pdf).
- Cunha, Neiva V. 2005. *Viagem, experiência e memória: narrativas de profissionais da Saúde Pública dos anos 30*. São Paulo: EDUSC.
- Delanty, Gerard. 2009. *The cosmopolitan imagination. The renewal of critical social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delaunay, Catarina. 2010. A transfiguração da cegonha em proveta de laboratório: controvérsias públicas em torno de assuntos privados. Resende, J. *et al. Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário*, p. 65-90. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Denis; Jean-M. 1994. Les coordinations dans les luttes sociales ; l'émergence d'un modèle original de mobilisation? *Multitudes*. Em linha [acesso em 5 de janeiro 2012]: <http://multitudes.samizdat.net/Les-coordinations-dans-les-luttes>.
- \_\_\_\_\_ ; Karsenti, Bruno & Patrick Rozenblatt. 1994. A propos de la coordination étudiante ou l'émergence d'un sujet virtuel [Entrevista]. *Multitudes*. Em linha [acesso em 5 de janeiro 2012]: <http://multitudes.samizdat.net/A-propos-de-la-coordination>.
- Deroche-Gurcel, Lilyane. 1999. Préface de «Sociologie, recherches sur les formes de la socialisation». Simmel, Georg. 1999 (1908). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*, p. 5- 35. Paris: Puf.
- Dewey, John. 1920. *Reconstruction in philosophy*. New York: Henry Holt and Company.
- \_\_\_\_\_. 2002 (1902). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água.
- \_\_\_\_\_. 2007 (1936). *Democracia e Educação*. Tradução de Susana Guimarães. Lisboa: Didáctica Editora.
- \_\_\_\_\_. 2010 (1915). *Le public et ses problèmes*. Tradução de Joëlle Zask. Paris: Gallimard.
- \_\_\_\_\_. 2011 (1918-44). *La formation des valeurs*. Tradução de Alexandra Bidet, Louis Quéré e Gêrôme Truc. Paris: Éditions La Découverte.
- Dionísio, Bruno. 2011. A gramática do projeto de vida nas políticas de orientação escolar. Resende, J. *et al. Pluralidades públicas do público? Controvérsias em*

- educação, saúde e nos modos de ser solidário*, p. 139-152. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Domingues, Ivo; Torres, Leonor & Virgínio Sá. 1998. O associativismo estudantil numa escola secundária: estruturas, práticas e paradoxos. Lima, L. (dir.) *Por Favor, Elejam a B. O Associativismo Estudantil na Escola Secundária*, p. 113-146. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duarte, José B. 2006. *A contestação escondida. As críticas de jovens à escola atual*. São Paulo: Cortez Editora.
- Duarte, Teresa. 2009. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-WORKING PAPER*, nº 60.
- Dubar, Claude. 1992. Forme identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*. Vol. XXXIII, p. 505-29.
- Dubet, François. 1991. *Les lycéens*. Paris: Points Actuels.
- \_\_\_\_\_. 1996 (1994). *Sociologia da experiência*. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget.
- \_\_\_\_\_. 1999. Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. Meuret, Denis (ed.). *La justice du système éducatif*, p. 177-194. Brussels: De Boeck.
- \_\_\_\_\_. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- \_\_\_\_\_. 2005. Pour une conception dialogique de l'individu. L'individu comme machine à poser et à résoudre des problèmes sociologiques. . *EspacesTemps.net*. Em linha [acesso em 5 de outubro 2012]: <http://www.espacestemp.net/generate-pdf/?idPost=28010>.
- \_\_\_\_\_. 2008. Integration et cohesion sociales. Communication à la journée d'étude organisée par l'ACOFIS à l'Institut du Développement Social, Canteleu-Rouen, 15 de maio.
- \_\_\_\_\_ & Danilo Martuccelli. 1996. *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Dubreucq, Éric. 2004. *Une éducation républicaine. Marion, Buisson, Durkheim*. Paris: Vrin.
- Dumez, Hervé. 2010a. Éléments pour une épistémologie de la recherche qualitative en gestion. *Le Libellio d'AEGIS*, vol. 6, nº 4, p. 3-16.
- \_\_\_\_\_. 2010b. Peut-on décrire l'activité morale? La démarche d'Iris Murdoch. *Le Libellio d'AEGIS*, vol. 6, nº 4, p. 43-51.

- Dumont, Louis. 1988 (1987). Individualismo "apolítico": a *Kultur* nas considerações de Thomas Mann. Veyne, P.; Vernant, J.-P.; Dumont, L.; Ricœur, P.; Dolto, F. ; Varela, F. & G. Percheron. *Indivíduo e poder*, p. 45-63. Tradução de Isabel Dias Braga. Lisboa: Edições 70.
- Durkheim, Émile. 1908. *Pacifisme et patriotisme*. Disponível em: [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/sc\\_soc\\_et\\_action/texte\\_3\\_13/pacifisme\\_patriotisme.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/sc_soc_et_action/texte_3_13/pacifisme_patriotisme.pdf).
- \_\_\_\_\_. s/d (1955). *Sociologia, Pragmatismo e Filosofia*. Porto: Rés Editora.
- \_\_\_\_\_. 1967a (1893). *De la division du travail social*. 8ª ed., vol. 1. Paris: Puf.
- \_\_\_\_\_. 1967b (1893). *De la division du travail social*. 8ª ed., vol. 2. Paris: Puf.
- \_\_\_\_\_. 1975 (1970). *A ciência social e a ação*. Lisboa: Bertrand Editora.
- \_\_\_\_\_. 2001 (1895). *As regras do método sociológico*. 8ª ed. Tradução de Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Editorial Presença.
- \_\_\_\_\_. 2002a. (1898). *L'Individualisme et les intellectuels*. Paris: Éditions mille et une nuits.
- \_\_\_\_\_. 2002b (1912). *As formas elementares da vida religiosa*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta Editora.
- \_\_\_\_\_. 2007 (1922). *Educação e Sociologia*. Tradução de Nuno Garcia Lopes. Lisboa: Edições 70.
- \_\_\_\_\_. 2012 (1925). *L'éducation morale*. Paris: Puf.
- Duru-Bellat, Marie ; Le Bastard-Landrier, Séverine; Piquée, Cécile & Bruno Suchaut. 2004. Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue Française de Sociologie*, vol. 45, n° 3, p. 441-468.
- Ekman, Joakim & Erik Amnå. 2012. Political participation and civic engagement: towards a new typology. *Human Affairs*, vol. 22, n° 3, p. 283-300.
- Elchardus, Mark; De Groof, Saskia & Dimokritos Kavadias. 2012. The acceptance of the multicultural society among young people. A comparative analysis of the effect of market-driven versus publicly regulated educational systems. *European Sociological Review*.
- Elias, Norbert. 1990 (1939). *O processo civilizacional*. Vol. 1. Tradução de Lídia Campos Rodrigues. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- \_\_\_\_\_. 1993 (1990). *A sociedade dos indivíduos*. Tradução de Mário Matos. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- \_\_\_\_\_. 1995 (1965). *A sociedade de corte*. 2ª ed. Tradução de Ana Maria Alves. Lisboa: Editorial Estampa.
- \_\_\_\_\_. 2005 (1970). *Introdução à sociologia*. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70.
- Emerson, Ralph W. 1847. *Self-reliance*. Em linha [acesso em 1 de julho 2012]: [http://en.wikisource.org/wiki/Essays:\\_First\\_Series/Self-Reliance](http://en.wikisource.org/wiki/Essays:_First_Series/Self-Reliance).
- \_\_\_\_\_. 2005 (1860). *The conduct of life*. Em linha [acesso em 15 de julho 2012]: [infomotions.com/alex2/authors/emerso-ralph/emerson-conduct-752](http://infomotions.com/alex2/authors/emerso-ralph/emerson-conduct-752).
- Esposito, Roberto. 2005 (1988). *Catégories de l'impolitique*. Tradução de Nadine Le Lirzin. Paris: Éditions du Seuil.
- Estêvão, Carlos V. & Almerindo J. Afonso. 1998. Associações de Estudantes em contexto escolar: a construção sociológica de uma singularidade organizacional. Lima, L. (dir.). *Por Favor, Elejam a B. O Associativismo Estudantil na Escola Secundária*, p. 75-112. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Feinberg, Walter. 1996. The Goals of Multicultural Education: A Critical Re-evaluation. *Philosophy of Education society*, p. 182-189. Em linha [acesso em 11 de agosto 2012]: <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/2262/956>.
- Fernandes, António T. 1988. *Os fenómenos políticos: sociologia do poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. *et al.* 1998. *Práticas e aspirações culturais. Os estudantes da cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, João P. M. 2008. *Racionalidade e educação. Entre Popper e Dewey*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, Paulo A. 1993. *Valores dos jovens portugueses nos anos 80*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Instituto da Juventude.
- Ferry, Jean-Marc. 2002 (2000). Narração, interpretação, reconstrução. Os registos do discurso e a normatividade do mundo social. Renaut, A. (dir.). *As políticas contemporâneas (após 1945)*, vol. 5, p. 193-240. Tradução de Elsa Pereira e Filipe Duarte. Lisboa: Instituto Piaget.
- Filloux, Jean-Claude. 2010. *Émile Durkheim*. Tradução de Maria Lúcia Salles Boudet. Recife: Editora Massangana.
- Finkelkraut, Alain (dir.). 2007. *La querelle de l'école*. Paris: Éditions Stock/ Éditions du Panama.

- Fize, Michel. 2002. *Le deuxième homme. Réflexions sur la jeunesse et l'inégalité des rapports entre générations*. Paris: Presses de la renaissance.
- \_\_\_\_\_. 2006. *L'adolescent est une personne*. Paris: Éditions du Seuil.
- Fletcher, Anne C.; Steinberg, Laurence; Darling, Nancy E. & Sanford M. Dornbusch. 1995. The company they keep: impact of authoritative parenting in the adolescent's social network on individual adjustment and behavior. *Developmental Psychology*, vol. 31, n° 2, p. 300-310.
- Foucault, Michel. 1994 (1984). *História da sexualidade III. O cuidado de si*. Tradução de Manuel Alberto. Lisboa: Relógio D'Água.
- \_\_\_\_\_. 2004. *Sécurité, Territoire, Population. Cours au Collège de France. 1977-1978*. Edição estabelecida por Michel Senellard, sob direção de F. Ewald e A. Fontana. Hautes Études: Gallimard/Seuil.
- Fowler, W. Warde. 2004 (1909). *Social life at Rome in the Age of Cicero*. Em linha [acesso em 15 de março 2012]: <http://www.gutenberg.org/ebooks/11256>.
- Fraisse, Jean-Claude. 1974. *Philia: la notion d'amitié dans la philosophie antique*. Paris: Vrin.
- Fraser, Nancy. 2007. Depoliticizing citizenship. *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, n° 3, p. 249-263.
- Friant, Nathanaël. 2009. Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Belgique: quels liens avec l'établissement fréquenté? *Scientia Paedagogica Experimentalis*, vol. 46, n° 2, p. 257-278.
- Frisby, David. 2002. *Georg Simmel. Revised Edition*. London: Routledge.
- \_\_\_\_\_. & Mike Featherstone (eds). 1997. *Simmel on culture. Selected writings*. London: Sage.
- Furrer, Carrie & Ellen A. Skinner. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, n° 95, p. 148-162.
- Gadamer, Hans-Geörg. 2004 (1960). *Truth and method*. Tradução revista por Joel Weinsheimer e Donald G. Marshall. London: Continuum.
- \_\_\_\_\_. 2007 (1995). *Hermenêutica em retrospectiva. Hermenêutica e a filosofia prática*. Vol. III. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

- Gale, Richard M. 2010. The naturalism of John Dewey. Cochran, Moina (ed.) *The Cambridge companion to Dewey*, p. 55-79. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garnier, Pascale. 2000. La socialisation en procès: conflits, enjeux et dynamiques. *VEI Enjeux*, n° 120, p. 9-17. Em linha [acesso em 1 de outubro 2012]: <http://www2.cndp.fr/revueVEI/120/garnier120.pdf>.
- Genard, Jean-L. 1999. *La Grammaire de la responsabilité*. Paris: Éditions du Cerf.
- \_\_\_\_\_. 2011. Investiguer le pluralisme de l'agir. *Sociologies* [En ligne], Grands résumés, L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement. URL: <http://sociologies.revues.org/3574>. (Acessado em 7 de abril 2013).
- Geneyro, Juan C. 1991. *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Barcelona. Editorial Anthropos.
- Ghiglione, Rodolphe & Benjamin Matalon. 1997 (1978). *O Inquérito: Teoria e Prática*. 3ª ed. Tradução de Conceição Lemos Pires. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, Anthony. 1998 (1995). *Política, sociologia e teoria social. Confrontos com o pensamento social clássico e contemporâneo*. Tradução de Ana Isabel Madeira. Oeiras: Celta editora.
- \_\_\_\_\_; Beck, Ulrich & Scott Lash. 1997 (1995). *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e estética na Ordem Social Moderna*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP.
- Gilligan, Carol. 2003 (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Harvard: Harvard University Press.
- Goethe, Johann W. 1991 (1809). *As afinidades electivas*. Tradução de Beatriz de Mascarenhas. Lisboa: Editorial Estampa.
- Goffman, Erving. 1991 (1974). *Les cadres de l'expérience*. Tradução de Isaac Joseph. Paris: Les éditions de Minuit.
- \_\_\_\_\_. 1993 (1959). *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'Água.
- \_\_\_\_\_. 2002 (1977). *L'arrangement des sexes*. Tradução de Hervé Maury. Paris: La Dispute.
- \_\_\_\_\_. 2010 (1963). *Comportamento em lugares públicos. Notas sobre a organização social dos ajuntamentos*. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Editora Vozes.

- Gorard, Stephen & Emma Smith. 2010. *Equity in education. An international comparison of pupil's perspectives*. Hampshire: Palsgrave Macmillan.
- Gouveia-Pereira, Maria. 2008. *Percepções de justiça na adolescência: a escola e a legitimação das autoridades institucionais*. Lisboa: FCG/FCT.
- Grabois, Pedro F. 2011. Sobre a articulação entre cuidado de si e cuidado dos outros no último Foucault: um recuo histórico à Antiguidade. *Ensaaios Filosóficos*, vol. III, 105-120. Em linha [acesso em 7 de outubro de 2012]: [http://www.ensaaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo3/Pedro\\_Grabois.pdf](http://www.ensaaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo3/Pedro_Grabois.pdf).
- Gual, Carlos G. & Eduardo Acosta. 1974. *Ética de Epicuro. La génesis de una moral utilitaria*. Barcelona: Barral Editores.
- Haber, Stéphane. 2006. Confiance et lien interpersonnel de Husserl à Luhmann. Ogien, A. & L. Quéré (dir.). *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*, p. 43-61. Paris: Economica.
- Habermas, Jürgen. 2001 (1998). *The postnational constellation: political essays*. Cambridge: Polity Press.
- Hansen, David T. 2009. Dewey and Cosmopolitanism. *Education and Culture*, vol. 25, nº 2, p. 126-140. Acessado [29 de junho 2013] em: <http://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol25/iss2/art12>.
- Harris, Judith. 1995. Where is the child's Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review*, nº 102, p. 458-489.
- Hirschman, Albert O. 1995 (1970). *Défection et prise de parole. Théories et applications*. Tradução de Claude Besseyrias. Paris: Fayard.
- \_\_\_\_\_. 2007 (2005). *La Réification. Petit traité de théorie critique*. Tradução de Stéphane Haber. Paris: Gallimard.
- Hughes, Daniel A. 2000. *Facilitating developmental attachment: The road to emotional recovery and behavioral change in foster and adopted children*. New Jersey: Jason and Aronson.
- Hughes, Everett C. 1993 (1971). *The sociological eye. Selected papers*. New Brunswick/London: Transaction Publishers.
- IJsselsteijn, Wijnand; de Korte, Yvonne; Midden, Cees; Eggen, Berry & Elise van den Hoven (eds.). 2006. Persuasive technology for human well-being: setting the scene. *Persuasive Technology*. Berlin: Springer-Verlag.
- Joas, Hans. 1999 (1992). *La créativité de l'agir*. Tradução de Pierre Rusch. Paris: Cerf.

- \_\_\_\_\_. 2000. *The genesis of values*. Chicago: The University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_. 2007 (1980). *George Herbert Mead. Une réévaluation contemporaine de sa pensée*. Tradução de Didier Renault. Paris: Economica.
- Johnson, Mark. (2010). Cognitive science and Dewey's theory of mind, thought, and language. Cochran, M. (ed.) *The Cambridge companion to Dewey*, p. 123-44. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jonas, Hans. 1994 (1985). *Ética, medicina e técnica*. Tradução de António Fernando Cascais. Lisboa: Vega.
- Joseph, Isaac. 2003. Le ressort politique de l'assistance, le moralisme et l'expérience de l'induction morale. LES SDF (Sans Domicile Fixe). *Représentations, trajectoires et politiques publiques*, p.321-345. Paris: Ministère de l'Équipement, des Transports, du Logement, du Tourisme et de la Mer.
- Jung, Mathias. 2010. John Dewey and action. Cochran, Moina (ed.), *The Cambridge companion to Dewey*, p. 145-65. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, Immanuel. 1784. *Ideia de uma História Universal com um Propósito cosmopolita*. Tradução de Artur Morão. Em linha [Acessado em 16 de dezembro 2012]: [http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_ideia\\_de\\_uma\\_historia\\_universal.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_ideia_de_uma_historia_universal.pdf).
- Karsenti, Bruno. 1992. Pouvoir, assujettissement, subjectivation. *Multitudes*, vol. 10, n° 2.
- \_\_\_\_\_. 2006. *La société en personnes. Études durkheimiennes*. Paris: Economica.
- Kaufmann, Laurence & Danny Trom. 2010. Présentation. Kaufmann, Laurence & Danny Trom (dir). *Qu'est-ce qu'un collectif? Du commun au politique*, p. 9-24. Paris: Éditions de l'EHESS.
- Kohlberg, Lawrence. 1984. Essays on moral development. *The psychology of moral development: moral stages, their nature and validation*. Vol. 2. San Francisco: Harper & Row.
- König, Christine; Steinmetz, Holger; Frese, Michael; Rauch, Andreas & Zhong-Ming Wang. 2007. Scenario-based scales measuring cultural orientations of business owners. *Journal of Evolutionary Economics*, vol. 17, n° 2, p. 211-239.
- Kreplak, Yaël & Cécile Lavergne. 2008. Les pragmatiques à l'épreuve du pragmatisme. Esquisse d'un «air de famille». *Tracés. Revue de Sciences humaines*, vol. 15, n° 2, p. 127-145. Em linha [Acessado em 16 de janeiro 2012]: <http://traces.revues.org/713>.

- Kuhar, Metka. 2010. Parental authority in adolescent-parents relationships. *Diskurs Kindheits-und Jugendforschung*, nº 3, p. 321-336.
- Kymlicka, Will. 1995. *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Lafaye, Claudette & Laurent Thévenot. 1993. Une justification écologique? Conflits dans l'aménagement de la nature. *Revue française de sociologie*, vol. 34, nº 4, p. 495-524.
- Lages, Mário F. *et al.* 2006. *Os imigrantes e a população portuguesa: imagens recíprocas 21*. Lisboa: Observatório da Imigração.
- Lahire, Bernard. 2013. *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris: la Découverte.
- Larmore, Charles. 2002 (2000). Pensar o humanismo e a democracia: a filosofia política em França desde há vinte anos. Renault, A. (dir.). *As filosofias políticas contemporâneas (após 1945)*, vol. 5, p. 81-104. Tradução de Elsa Pereira e Filipe Duarte. Lisboa: Instituto Piaget.
- Latour, Bruno. 2012. *Enquête sur les modes d`existence. Une anthropologie des Modernes*. Paris: Éditions La Découverte.
- \_\_\_\_\_ & Pasquale Gagliardi (dir.). 2006. *Les atmosphères de la politique. Dialogue pour un monde commun*. Paris: Les empêcheurs de penser en rond.
- Lavergne, Cécile & Thomas Mondémé. 2008. Pragmatismes: vers une politique de l`action située. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, vol. 15, nº 2, p. 5-22. Em linha [Acessado em 17 de janeiro de 2012]: <http://traces.revues.org/583>.
- Lemieux, Cyril. 2009a. Du pluralisme des régimes d`action à la question de l`inconscient: déplacements. Breviglieri, M.; Lafaye, C. & D. Trom (dir.). *Compétences critiques et sens de la justice*, p. 69-80. Paris: Economica.
- \_\_\_\_\_. 2009b. *Le devoir et la grâce*. Paris: Economica.
- Lemke, Ruben A. & Rozanne A. Silva. 2010. A busca ativa como princípio político das práticas de cuidado no território. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 10, nº 1, p. 281-295.
- Lenoir, Frédéric. 1991. *Le temps de la responsabilité. Entretiens sur l`éthique avec Jean Bernard, Marie-Colette Boisset, Jacques Delors et al.* Paris: Fayard.
- Levinas, Emmanuel. 1969 (1961). *Totality and infinity: an essay on exteriority*. Tradução de Alphonso Lingis. Pittsburgh: Duquesne University Press.

- \_\_\_\_\_. 1998 (1974). *Otherwise than being or beyond essence*. Tradução de Alphonso Lingis. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Levine, Alan M. 2009. Emerson's skeptical morality compared to Montaigne's and Nietzsche's. APSA. Toronto Meeting Paper. Disponível SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1451489>.
- Levine, Donald N. 1972. Georg Simmel as sociologist: Introduction by Donald N. Levine. *Social Research*, nº 39, p. 155-163.
- \_\_\_\_\_. 1997 (1995). *Visões da tradição sociológica*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lima, Licínio C. 1998. Entre presenças intermitentes e Estruturas ausentes. Lima, L. (dir.). *Por Favor, Elejam a B. O Associativismo Estudantil na Escola Secundária*, p. 11-26. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lipset, Seymour M. 1960. *Political man. The social bases of politics*. Garden City: Doubleday.
- Lopes, João T. 1997. *Tristes escolas. Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (org.) *Escolas singulares: Estudos locais comparativos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes Alves, F. 2013. A dinâmica da sociabilidade em Georg Simmel. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, julho, [www.eumed.net/rev/cccs/25/georg-simmel.html](http://www.eumed.net/rev/cccs/25/georg-simmel.html).
- Lord, Kenneth R.; Lee, Myung-Soo & Peggy Choong. 2001. Differences in Normative and Informational Social Influence. *Advances in Consumer Research*, nº 28, p. 280-285. Em linha [acesso em 4 de fevereiro 2013]: <http://www.acrwebsite.org/search/view-conference-proceedings.aspx?Id=8490>.
- Lovibond, Sabina. 2002. *Ethical formation*. Harvard: Harvard University Press.
- Machado, Fernando L.; Costa, António F.; Mauritti, Rosário; Martins, Susana C.; Casanova, José L. & João F. Almeida. 2003. Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 66, p. 45-80.
- Malachuk, Daniel S. (2013). Repair to the lamps and rake the language. *Democracy & Education*, vol. 21, nº 1, article 13. Response to Article Michael D. Boatright and Mark A. Faust. Emerson, reading, and Democracy: Reading as engaged democratic citizenship.

- Mahatmya, Duhita; Lohman, Brenda J.; Matjasko, Jennifer L. & Amy F. Farb. 2012. Engagement across developmental periods. Christenson, S., Reschly, A. & C. Wylie (ed.). *Handbook of research on student engagement*, p. 45-59. New York: Springer.
- Mahler, Margareth S. 1982 (1979). *O Processo de separação individualização*. Tradução de Helena de Mascarenhas de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Malheiros, Jorge M. & M. Manuela Mendes (cor). 2007. *Espaços e expressões de conflito e tensão entre autóctones, minorias e migrantes e não migrantes na Área Metropolitana de Lisboa*. Lisboa: Observatório da imigração, ACIME.
- Malette, Sébastien. 2006. La gouvernementalité chez Michel Foucault. Memória de Mestrado em Filosofia. Universidade de Laval.
- Marcelo, Gonçalo. 2011. O que seria um reconhecimento sem a exigência de reciprocidade? Levinas, Ricœur e a utopia de um reconhecimento centrado no outro. Marcos, M. L.; Cantinho, M. J. & P. Barcelos (org.). *Entre reconhecimento e hospitalidade*, p. 273-88. Lisboa: Edições 70.
- \_\_\_\_\_. 2012. Making Sense of the Social: Hermeneutics and Social Philosophy. *Études Ricoeuriennes*, vol. 3, nº 1, p. 67-85.
- Marina, Juan A. & M. de la Válgoma. 2005 (2000). *A luta pela dignidade. Teoria da felicidade política*. Tradução de Pedro Santa María de Abreu. Lisboa: Fim de século.
- Maroco, João. 2007. *Análise estatística com utilização do SPSS*. 3ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, Alexandre C. 2010. A medicina paliativa como medicina de proximidade. Suspensão dos julgamentos gerais e acção médica em regime de familiaridade. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Nova de Lisboa (Doutoramento em Sociologia): Lisboa.
- Martins, Susana C.; Mauriti, Rosário & António F. Costa. 2005. *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Superior.
- McLynn, Frank. 2009. *Marco Aurélio. Guerreiro, filósofo e imperador*. Tradução de Michelle Hapetian. Porto: Civilização editora.
- Mellos, Koulas. 2002 (2000). “A filosofia política anglo-americana contemporânea”. Renaut, A. (dir.). *As filosofias políticas contemporâneas (após 1945)*, vol. 5, p. 243-255. Tradução de Elsa Pereira e Filipe Duarte. Lisboa: Instituto Piaget.

- Melo, Benedita P. e. 2011. Contributos para a compreensão do «Efeito Professor TEIP»: proposta de um programa de pesquisa. *Sociologia*, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. XXI, p. 159-169.
- Mendes, Maria M. 2005. *Nós, os ciganos e os outros. Etnicidade e exclusão social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- \_\_\_\_\_. 2012. *Identidades, racismo e discriminação: ciganos da AML*. Lisboa: Caleidoscópio.
- Menezes, Isabel. 2007. Evolução da cidadania em Portugal. *Actas do 3º Encontro de Investigação e Formação: Educação para a Cidadania e Culturas de Formação*, p. 17-34. Lisboa: ESSE.
- Mesure, Sylvie & Alain Renaut. 2002 (2000). A discussão republicana do liberalismo moderno. Renaut, A. (dir.). *As críticas da modernidade política*, vol. 4, vol. 4, p. 255-290. Tradução de Maria Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mónica, Maria F. 1997. *Os filhos de Rousseau - ensaios sobre os exames*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Morgan, E. L. 2008. *'A mirror for princes?'* A textual study of instructions for rulers and consorts in three old french genres. Tese de mestrado submetida à University of Canterbury. Em linha [acesso em 12 de janeiro de 2013]: [http://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/10092/2228/1/thesis\\_fulltext.pdf](http://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/10092/2228/1/thesis_fulltext.pdf).
- Müller, Hans-P. 2012. Sociétés, morale et individualisme. La théorie morale d'Emile Durkheim. *Trivium*, nº 13. Acessado em 4 de Abril 2013: <http://trivium.revues.org/4490>.
- Nederveen Pieterse, Jan. 2007. *Ethnicities and global multicultural: pants for an octopus*. United States of America: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Nooteboom, Bart. 2006. Apprendre à faire confiance. Ogien, A. & L. Quéré (dir.). *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*, p. 63-85. Tradução de Albert Ogien. Paris: Economica.
- Noreau, Pierre. 1997. La scolarité, la socialisation et la conception du droit: un point de vue sociologique. Faculté de droit de l'Université Laval, *Les Cahiers de droit*, vol. 38, nº. 4, p. 741-768.
- Oliveira, Roberto C. & Luís R. C. Oliveira. 1996. *Ensaio antropológico sobre moral e ética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- Owen, Diane. Political socialization in the twenty-first century. Acessado [15 de janeiro 2012]:  
[http://www.civiced.org/pdfs/GermanAmericanConf2009/DianaOwen\\_2009.pdf](http://www.civiced.org/pdfs/GermanAmericanConf2009/DianaOwen_2009.pdf).
- Paillé, Pierre & Alex Mucchielli. 2012 (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 3ª ed. Paris: Armand Colin.
- Pais, José M. 1999. *Consciência histórica e identidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Pappámikail, Lia. 2013. *Adolescência e autonomia. Negociações familiares e construção de si*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Pasquier, Dominique. 2005. *Cultures Lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris: Autrement.
- Pattaroni, Luca. 2007. Le sujet en l'individu. La promesse d'autonomie du travail social au risque d'une colonisation par le proche. Cantelli, F. & J. L. Génard (dir.). *Action publique et subjectivité*, n° 46, p. 203-218. Paris, LGDJ.
- Pintassilgo, Joaquim. 2001. Educação para a cidadania: o percurso histórico de uma ideia recente. Comunicação no *Encontro Cidadania, Educação e Território*, Setúbal.
- Popper, Karl R. 1979. *Objective knowledge. Corrected Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Portocarrero, Luísa. 1992. Da "fusão de horizontes" ao "conflito de interpretações": a hermenêutica entre H.-G. Gadamer e P. Ricoeur. *Revista Filosófica de Coimbra*, n° 1, p. 127-153.
- \_\_\_\_\_. 2010. Conceitos fundamentais de Hermenêutica Filosófica. Em linha [acessado em 11 de julho 2013]:  
[http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos\\_disponiveis\\_online/pdf/conceitos\\_her\\_m](http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/pdf/conceitos_her_m).
- Putnam, Ruth A. 2010. Dewey's epistemology. Cochran, Moina (ed.), *The Cambridge companion to Dewey*, p. 34-54. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quéré, Louis. 2006. Confiance et engagement. Ogien, A. & L. Quéré (dir.). *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*, p. 117-142. Paris: Economica.
- Ramos do Ó, Jorge. 2003. *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa e edição de autor.
- Rancière, Jacques. 1998. *Aux bords du politique*. Paris: Gallimard.

- Rawls, John. 1971. *A theory of justice*. Oxford: University press.
- Raynaud, Philippe. 2008. *Le juge et le philosophe. Essais sur le nouvel âge du droit*. Paris: Armand Colin.
- Rayou, Patrick. 1998. *La cité des lycéens*. Paris: L'Harmattan.
- Reemtsma, Jan P. 2011 (2008). *Confiance et violence. Essai sur une configuration particulière de la modernité*. Tradução de Bernard Lortholary. Paris: Gallimard.
- Renaut, Alain. 2002 (2000). *Revolução Americana, Revolução Francesa*. Renaut, A. (dir.). *As críticas da modernidade política*, vol. 4, p. 17-20. Tradução de Maria Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget.
- Resende, José M. 2002a. Reconhecimento público das diferenças e justiça escolar: da Sociologia crítica à Sociologia da crítica. Vieira, M. M.; Pintassilgo, J. & B. P. e Melo (cor.) *Democratização escolar: intenções e apropriações*, p. 143-172. Lisboa: CIE-FCUL. Em: <http://www.uff.br/ineac/?q=reconhecimento-publico-das-diferencas-e-justica-escolar-da-sociologia-critica-sociologia-da-critica>.
- \_\_\_\_\_. 2002b. Habitus e disposições práticas em conformidade com uma classe particular de condições, ou em alternativa, esquemas incorporados e interiorizados por indivíduos com identidades plurais? *Revista Economia e Sociologia*, nº 74, p. 71-88.
- \_\_\_\_\_. 2003. *O engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- \_\_\_\_\_. 2010a. *A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- \_\_\_\_\_. 2010b. Habitar a escola? Reflexões sociológicas sobre o princípio da ordem hierárquica e o princípio da ordem convivencial na escola secundária portuguesa. *Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário*, p. 139-152. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- \_\_\_\_\_ & Maria M. Vieira. 2002. As cores da escola: concepções de justiça nos discursos sobre a multiculturalidade na escola portuguesa. Actas do IV Congresso Português de Sociologia. Acta 053 pdf, APS, 1-20. Disponível em: [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR462dc777ef476\\_1.PDF](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dc777ef476_1.PDF).
- \_\_\_\_\_ & Bruno Dionísio. 2005. Escola pública como arena política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. *Análise Social*, vol. XL, nº 176, p. 661- 680.

- \_\_\_\_\_ & Pedro Caetano. 2007. L'École à l'épreuve des promesses de citoyenneté. Em: [http://www.jeunes-et-societes.com/public/archives/2007/E2\\_Resende.pdf](http://www.jeunes-et-societes.com/public/archives/2007/E2_Resende.pdf).
- \_\_\_\_\_ & Pedro Caetano. 2010. Socialização política na escola secundária portuguesa: as composições entre o projecto estatal imaginado de cidadania e as gramáticas políticas disponíveis. *Sociologia*, Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Porto, vol. XX, p. 317-330.
- \_\_\_\_\_ & Pedro Caetano. 2012. Configurações do trabalho docente em Escolas TEIP. Lopes, João T. (org.) *Escolas singulares: Estudos locais comparativos*, p. 99-109. Porto: Edições Afrontamento.
- \_\_\_\_\_; Caetano, Pedro & Bruno Dionísio. 2013. Das experiências de (des) qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar. *Dilemas*, Dossier (brevemente).
- Ricœur, Paul. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- \_\_\_\_\_. 1997a (1995). *Crítica e convicção: conversas com François Azouvi e Marc de Launay*. Tradução de António Hall. Lisboa: Edições 70.
- \_\_\_\_\_. 1997b (1995). *O justo ou a essência da justiça*. Tradução de Vasco Casimiro. Lisboa. Instituto Piaget.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Le juste 2*. Paris: Esprit.
- \_\_\_\_\_. 2004. *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Éditions Stock.
- Robert, André. 2007. Ainda é possível falar de escola "à francesa"? Algumas reflexões sobre as políticas educacionais no contexto contemporâneo. *Educação e Sociedade*, vol. 28, nº 98, Campinas.
- Robin, Gilbert. 1964 (1942). *As crianças difíceis. Uma educação orientada*. Tradução de Jorge de Sampaio. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Roldão, Cristina; Nóvoa, David; Fernandes, Susana & Duarte, Teresa. 2009. Desempenho escolar: do ensino básico à entrada do ensino secundário. 2ª ed. *Actas do encontro Contextos educativos na sociedade contemporânea*, p. 22-46.
- Rorty, Richard. 1994 (1989). *Contingência, ironia e solidariedade*. Tradução de Nuno Ferreira da Fonseca. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosa, Hartmut. 2010 (2005). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Tradução de Didier Renault. Paris: Éditions La Découverte.
- Rosenberg, S. W. 1985. Sociology, psychology, and the study of political behavior: the case of the research on political socialization. *Journal of politics*, nº 47, p. 715-731.

- Rozenblatt, Patrick. 1994. L'émergence d'une forme unifiant le social et le politique. *Multitudes*. Em linha [acesso em 5 de janeiro 2012]: <http://multitudes.samizdat.net/L-emergence-d-une-forme-unifiant>.
- Salignon, Bernard. 2010. *Qu'est-ce qu'habiter*. Paris: Éditions La Villette.
- Sanchis, Isabelle P. 2011. Simmel e Goffman: uma comparação possível. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 11, nº 3, p. 856-872.
- Santos, Maria B. 2011. *Educação para a cidadania. Proposta curricular para os ensinos básico e secundário*. Em linha [acesso em 15 de agosto 2012]: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100011).
- Sartor, Giovanni & Cunha, M. Azevedo. 2010. The Italian Google-case: privacy, freedom of speech and responsibility of providers for user-generated contents. *International Journal of Law and Information Technology*, vol. 18, nº 4, p. 356-378.
- Schmitt, Carl. 2007 (1932). *The concept of the political*. Tradução de George Schwab. Chicago: University of Chicago Press.
- Schütz, Alfred. 2010 (1944). *L'étranger. Un essai de psychologie sociale*. Tradução de Bruce Bégout. Paris: Éditions Allia.
- Sénac, Réjane. 2012. *L'invention de la diversité*. Paris: Puf.
- Sen, Amartya. 2010 (2009). *A ideia de justiça*. Tradução de Nuno Castello-Branco Bastos. Coimbra: Edições Almedina.
- Silva, Cristina G. 1999. *Escolhas escolares, heranças sociais*. Oeiras: Celta Editora.
- Silver, Daniel. 2011. The moodiness of action. *Sociological Theory*, vol. 29, nº 3, p. 199-222.
- \_\_\_\_\_ & Patrick Wörhle. 2012. Social dimensions of action in classical sociological theory. Acessado em [29 de maio 2013]: [http://www.academia.edu/966042/Social\\_Dimensions\\_of\\_Action\\_in\\_Classical\\_Sociological\\_Theory](http://www.academia.edu/966042/Social_Dimensions_of_Action_in_Classical_Sociological_Theory).
- Simmel, Georg. 1999 (1908). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. Tradução de Lilyane Deroche-Gurcel & Sibylle Muller. Paris: Puf.
- \_\_\_\_\_. 2004 (1908). *Fidelidade e gratidão e outros textos*. Tradução de Maria João Costa Pereira & Michael Knoch. Lisboa: Relógio D'Água.
- \_\_\_\_\_. 2005 (1916). *Kant et Goethe. Contributions à l'histoire de la pensée moderne*. Tradução de Pierre Rusch. Paris: Gallimard.

- Simondon, Gilbert. 2007 (1958). *L'individuation psychique et collective à la lumière des notions de Forme, Information, Potentiel et Métastabilité*. Paris: Aubier.
- \_\_\_\_\_. 2008. *Imagination et invention (1965-1966)*. Chatou: Les Éditions de la Transparence.
- Skinner, Ellen A. & Jennifer R. Pitzer. 2012. Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday resilience. Christenson, Sandra L., Reschly, Amy L. & Cathy Wylie (ed.). *Handbook of research on student engagement*, p. 21-37. New York: Springer.
- Smith, Adam. 2002 (1759). *Teoria dos sentimentos morais*. Tradução de Lya Luft. São Paulo: Martins Fontes.
- Soulez, Antonia. 2004. *Le tournant grammatical chez Wittgenstein*. Paris: Puf.
- Staeheli, Lynn A. & Daniel Hammett. 2010. Educating the new national citizen: Education, political subjectivity, and divided societies. *Citizenship Studies*, vol. 14, n° 6, p. 667-680.
- Stavo-Debaugé, Joan. 2007. L'invisibilité du tort et le tort de l'invisibilité. L'embarras des sciences sociales françaises devant la «question raciale» et la «diversité ethnique». *Espacestemp.net*. Disponible em: <http://www.espacestemp.net/en/articles/lrsquoinvisible-du-tort-et-le-tort-de-lrsquoinvisible-en/>.
- \_\_\_\_\_. 2011a. *De la critique*, une critique. Sur le geste « radical » de Luc Boltanski. *Espacestemp.net*. Disponible em: <http://test.espacestemp.net/articles/de-la-critique-une-critique-sur-le-geste-radical-de-luc-boltanski/>.
- \_\_\_\_\_. 2011b. Entre bienfaits de la moindre appartenance et solution de l'exit. L'étranger de Simmel à la lutte avec la reconnaissance. Ferrarese E. (dir.), *Antagonisme et reconnaissance. Figures de l'affrontement moral*. Paris: Hermann.
- \_\_\_\_\_. 2012a. La sociologie dite «pragmatique» et la philosophie pragmatiste, une rencontre tardive. Comunicação apresentada no seminário Ateliers Villa Vigoni, «Pourquoi le pragmatisme? L'intérêt du pragmatisme pour les sciences humaines et sociales», Villa Vigoni, Itália, 15-18 julho 2012. [http://www.academia.edu/2644253/La\\_sociologie\\_dite\\_pragmatique\\_et\\_la\\_philosophie\\_pragmatiste\\_une\\_rencontre\\_tardive](http://www.academia.edu/2644253/La_sociologie_dite_pragmatique_et_la_philosophie_pragmatiste_une_rencontre_tardive).

- \_\_\_\_\_. 2012b. Des «événements» difficiles à *encaisser*. Un pragmatisme pessimiste. Céfaï, D. & C. Terzi (dir.). *L'expérience des problèmes publics. Raisons pratiques*, vol. 22, p. 191-223. Paris: Éditions de l'EHESS.
- \_\_\_\_\_ & Danny Trom. 2004. Le pragmatisme et son public à l'épreuve du terrain. Penser avec Dewey contre Dewey. Karsenti, B. & L. Quéré (dir.). La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme, *Raisons Pratiques*, vol. 15. Paris: Éditions de l'EHESS.
- Stoer, Stephen R. 2001. Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. Stoer, S.; Cortesão, L. & J. A. Correia (org.). *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à «educação» da crise*, 245-275. Porto: Edições Afrontamento.
- Summerfield, Giovanna & Lisa Downward. 2010. *New perspectives on European bildungsroman*. Londres: Continuum.
- Taylor, Charles M. 1998a (1989). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Tradução de Charlotte Melançon. Paris: Éditions du Seuil.
- \_\_\_\_\_. 1998b (1994). *Multiculturalismo. Examinando a política de reconhecimento*. Tradução de Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget.
- \_\_\_\_\_. 2010 (2004). *Imaginários sociais modernos*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições Texto & Grafia.
- Thévenot, Laurent. 1986. Les investissements de forme. Thévenot, Laurent (ed.). *Conventions Économiques*, p. 21-71. Paris: PUF.
- \_\_\_\_\_. 1990. L'action qui convient. Pharo, Patrick e Louis Quéré, (eds.) *Les formes de l'action*, p. 39-69. Paris: Ed. de l'EHESS.
- \_\_\_\_\_. 1994. Le régime de familiarité: des choses en personne. *Genèses*, n° 17, p. 72-101.
- \_\_\_\_\_. 1997. Un gouvernement par les normes. Pratiques et politiques des formats d'information. Conein, Bernard & Laurent Thévenot (dir.). *Cognition et information en société*, p. 205-242. Paris: Éd. de l'EHESS.
- \_\_\_\_\_. 2001. Pragmatic regimes governing the engagement with the world. Knorr-Cetina, K.; Schatzki, T. & E. V. Savigny (eds.). *The practice turn in contemporary theory*, p. 56-73. London: Routledge.
- \_\_\_\_\_. 2004. Une science de la vie ensemble dans le monde. Caillé, A. & S. Dufoix (dir.), *L'idée d'une théorie sociologique générale a-t-elle encore un sens aujourd'hui?* La Revue du M.A.U.S.S., n° 34, p. 115-126.

- \_\_\_\_\_. 2006. *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: Éditions La Découverte.
- \_\_\_\_\_. 2010. The *sociology of engagements* on powers and oppressions. In comparison with Bourdieu's and Dewey's critical approaches of practical activities. *Paper* apresentado no 35th Congress of the German Society for Sociology, "Transnationalism and Society", 14 de outubro, Frankfurt.
- \_\_\_\_\_. 2012. Des institutions en personnes: une sociologie pragmatique en dialogue avec Paul Ricoeur. *Études Ricoeuriennes*, vol. 3, n° 1, p. 11-33.
- Tiles, J. E. 2010. The primacy of practice in Dewey's experimental empiricism. Cochran, Moina (ed.). *The Cambridge companion to Dewey*, p. 101-22. Cambridge: Cambridge University Press.
- Triadafilopoulos, Triadafilos. 1997. Culture vs Citizenship? A review and critique of Will Kymlicka's *Multicultural Citizenship*. *Citizenship Studies*, vol. 1, n° 2, p. 267-277.
- Tsaliki, Liza. 2007. The construction of european identity and Citizenship through cultural policy. *European studies*, vol. 24, p. 157-182.
- Vala, Jorge. 1999. *Novos racismos: perspectivas comparativas*. Oeiras: Celta Editora.
- Vaz, Ana. B. 2007. *A aprendizagem de conceitos estatísticos numa amostra de alunos do ensino secundário. Análise univariada e multivariada*. Dissertação de mestrado apresentada no Instituto superior de estatística e gestão da informação da Universidade Nova de Lisboa.
- Verba, Sidney; Nie, Norman H. & Jae-On Kim. 1978. *Participation and Political Equality: A Seven-Nation Comparison*. Chicago: Chicago University Press.
- Vernant, Jean-P. 1988 (1987). O indivíduo na cidade. Veyne, P.; Vernant, J.-P.; Dumont, L.; Ricœur, P.; Dolto, F.; Varela, F. & G. Percheron. *Indivíduo e poder*, p. 25-44. Tradução de Isabel Dias Braga. Lisboa: Edições 70.
- Verpraet, Gilles. 2001. La grammaire de la responsabilité publique: professionnelle, organisationnelle, institutionnelle. *Politiques et management public*, vol. 19, n° 1, p. 185-201.
- Veyne, Paul. 1988 (1987). O indivíduo atingido no coração pelo poder público. Veyne, P.; Vernant, J.-P.; Dumont, L.; Ricœur, P.; Dolto, F. ; Varela, F. & G. Percheron. *Indivíduo e poder*, p. 9-23. Tradução de Isabel Dias Braga. Lisboa: Edições 70.
- Vieira, Maria M. 2003. *Educar Herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*. Lisboa: FCG/FCT.

- Wagner, Peter. 1996 (1992). *Liberté et Discipline. Les deux crises de la modernité*. Paris: Éditions Métailié.
- Walser, Robert. 2009 (1907). *Os irmãos Tanner*. Tradução de Isabel Castro Silva. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Walzer, Michael. 1983. *Spheres of justice: a defense of pluralism and equality*. New York: Basic Books.
- Weber, Max. 2003 (1919). *Le savant et le politique. Une nouvelle traduction*. Tradução de Catherine Colliot-Thélène. Paris: La Découverte.
- \_\_\_\_\_. 2004 (1972). *Economia e sociedade*. Vol. 1, 4ª ed. Tradução de Régis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo: Imprensa oficial.
- Wittgenstein, Ludwig. 1995 (1921). *Tratado lógico-filosófico \* Investigações lógicas*. 2ª ed. Tradução de M. S. Lourenço. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- \_\_\_\_\_. 2009 (1996). *Aulas e conversas sobre estética, psicologia e fé religiosa*. Tradução de Miguel Tamen. Lisboa: Edições Cotovia.
- Xanthos, Nicolas. 2006. Wittgenstein's language games. Hébert, Louis (dir.). *Signo* [online], Rimouski (Quebec) [acessado em 4 de outubro 2012] em <http://www.signosemio.com/wittgenstein/language-games.asp>.
- Yin, Robert K. 1994. *Case study research: design and methods*. 2ª ed. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Zask, Joëlle. 2010. La politique comme expérimentation. Dewey. 2010 (1915). *Le public et ses problèmes*, p. 11-65. Présentation de l'édition française. Paris: Gallimard.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate & Andreas Hövermann. 2011. Intolerance, Prejudice and Discrimination. A European Report. Berlin: Nora Langenbacher, Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin [acessado em 13 de agosto 2012] em <http://library.fes.de/pdf-files/do/07908-20110311.pdf>.
- Zufiaurre, Benjamin. 2006. Social inclusion and multicultural perspectives in Spain: three case studies in northern Spain. *Race, Ethnicity and Education*, vol. 9, nº 4, p. 409-42.

### **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto - Reforma curricular do Ensino Secundário.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro - Aprova a reorganização curricular do Ensino Básico.

Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro - Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior.

Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro - Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.

Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro - Segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro - Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

## **Documentos**

CPP/2010. 2011. Classificação portuguesa das profissões. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Duarte, Isabel (cor.). 2007. Estudantes à entrada do nível secundário de ensino. Resultados globais do questionário piloto. *Observatório de trajetos escolares do Ensino Secundário*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

European Commission. 2009. Discrimination in the EU in 2009, *Special Eurobarometer 317*. Directorate General Employment, Social Affairs and Equal Opportunities.

\_\_\_\_\_. 2012. Europe for citizens programme. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. Em linha [último acesso 13 agosto 2012]: [http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/index_en.php).

\_\_\_\_\_. 2012. *Human Rights of Roma and travellers in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

\_\_\_\_\_. 2013. *Youth in action*. Em linha: [http://ec.europa.eu/youth/documents/guide13\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/youth/documents/guide13_pt.pdf).

Eurydice network. 2012. *Citizenship Education in Europe*. Education Audiovisual and Culture Executive Agency, Em linha [último acesso 10 agosto 2012] em [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf).

- GERESE. 2005. Equity in european educational systems: a set of indicators. *European Educational Research Journal*, vol. 4, nº 2, p. 1-151.
- Kerr, David *et al.* 2010. *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among Lower-secondary students in 24 European countries.* Amesterdão: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- OECD. 2010a. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II).* Em linha [último acesso 13 Dezembro 2012] em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>.
- \_\_\_\_\_. 2010b. *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III).* Em linha [último acesso 11 Dezembro 2012] em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>.
- \_\_\_\_\_. 2010c. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV).* Em linha [último acesso 13 Dezembro 2012] em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>.
- \_\_\_\_\_. 2010d. *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V).* Em linha [último acesso 12 Dezembro 2012] em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>.
- Projetos Curriculares de Escolas.
- Projetos Educativos de Escolas.
- Relatórios de Avaliação Externa de Escola da Inspeção Geral de Educação e Ciência.
- Relatórios finais da atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas.
- Rodrigues, Nuno (cor.). 2009. Estudantes à saída do nível secundário de ensino 2008/2009. *Observatório de trajetos escolares do Ensino Secundário.* Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Schulz, Wolfram *et al.* 2010. *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among Lower-secondary school students in 38 countries.* Amesterdão: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, Judith *et al.* 2001. *Citizenship Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen.* Amesterdão: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- World Commission on Culture and Development (WCCD). 1996. *Our Creative Diversity.* Paris: UNESCO.

## ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

### Índice de Quadros

Quadro I - Síntese dos regimes de agenciamento (formato prescritivo da ação) .....	96
Quadro II - Síntese da caracterização das escolas .....	110
Quadro III - Comparação das perspectivas dos dois políticos.....	157
Quadro VI - Matriz das modalidades de coexistência .....	322

### Índice de tabelas

Tabela 41. Distribuição das hipóteses mais adequadas (Cenário 2) .....	251
Tabela 44. Distribuição das hipóteses mais adequadas (Cenário 5) .....	252

## ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1. Matriz dos envolvimento políticos .....	99
Fig. 2. Fases do processo de investigação .....	121
Fig. 3. Matriz das modalidades da ação em situação (análise exploratória) .....	130
Fig. 4. Representação gráfica dos arranjos da proximidade no cenário 1 .....	240
Fig. 5. Representação gráfica dos arranjos da responsabilidade no cenário 2 .....	266
Fig. 6. Representação gráfica dos arranjos da responsabilidade no cenário 5 .....	268
Fig. 7. Representação gráfica dos arranjos da diversidade no cenário 7 .....	313
Fig. 9. Representação gráfica sintetizada dos arranjos e trajetórias .....	329