

Das experiências de (des)qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar

José Manuel Resende

Professor da Universidade Nova de Lisboa

Pedro Caetano

Pesquisador da Universidade Nova de Lisboa

Bruno Dionísio

Professor do Instituto Politécnico de Portalegre

Perante o desígnio político de uma escola inclusiva e obrigatória para todos, os conflitos escolares e a precariedade dos laços entre atores educativos tornaram-se mais visíveis, mais numerosos e mais inquietantes. A pesquisa realizada em seis escolas portuguesas de ensino médio procurou compreender os juízos críticos e morais produzidos por esses atores diante de situações experienciadas como injustas ou humilhantes. Por outro lado, exploraram-se as modalidades de administração dos conflitos e dos laços entre eles. O artigo discute, assim, os problemas da (con)vivência em meio escolar e os limites da cidadania democrática na escola contemporânea.

Palavras-chave: experiência escolar, injustiça, humilhação, conflitos escolares, laços educativos

In light of the political proposal for inclusive and compulsory schooling for all, school conflicts and the precariousness of the bonds between educational actors have become more visible, numerous and disturbing. The article **From the Experiences of People's (Dis)Qualification to the Precariousness of the Bonds between those who Inhabit the School World** describes a survey conducted in six Portuguese secondary schools aiming to understand the critical and moral thinking produced by educational figures in relation to experiences felt to be unjust or humiliating. On the other hand, the forms of managing conflicts and bonds between actors are also explored. The article thus discusses problems confronted in school living and the limits of democratic citizenship in the contemporary school.

Keywords: school experience, injustice, humiliation, school conflicts, educational bonds

Enunciar o problema da pesquisa

Recebido em: 13/03/2013

Aprovado em: 06/08/2013

O questionamento das (in)justiças escolares tem sido preocupação do programa de investigação ao qual os proponentes deste texto estão associados. Em uma pesquisa anterior, realizada entre 2004 e 2007, verificou-se a existência de um elevado sentimento de injustiça entre os estudantes matriculados em quatro escolas secundárias, localizadas em diferentes concelhos do país e com morfologias sociais contrastantes (RESENDE, 2010). Já naquele momento, essas percepções de falta de justiça variavam entre os estudantes, quer segundo o gênero, quer segundo a origem social. Pois face a esses resultados, foi lançada posteriormente (em finais de 2009) uma segunda investigação, com o objetivo de estudar as causas e as consequências dos referidos sentimentos de injustiça escolar, agora centrados na construção da identidade de gênero de estudantes matriculados em seis escolas secundárias sediadas em diferentes concelhos do país

e com morfologias sociais distintas entre si. Contudo, neste segundo projeto, a equipe alargou seu objeto, com o propósito de relacionar os sentimentos de injustiça na construção da identidade de gênero com os sentimentos de humilhação e de não reconhecimento que aqueles processos de injustiça possam eventualmente suscitar entre os alunos¹. Ao traçar os feixes de relações procurados, a orientação dada à pesquisa concentra toda a atenção no trabalho de campo de modo a identificá-los, quer no plano das sociabilidades escolares desenvolvidas entre si, mas também com os professores, quer nas relações pedagógicas experimentadas nas salas de aula e que decorrem das aprendizagens transmitidas pelos docentes.

A ênfase em um triângulo de conexões entre a percepção das injustiças experimentadas em diferentes cenários escolares, as questões do não reconhecimento das situações e ações consideradas injustas, mas também as experiências de humilhação vivenciadas pelos inquiridos requer, para um entendimento mais alargado da sua relevância social, que se tornem claras as razões que nos levaram a priorizar as referidas interconexões. Na verdade, o que se passa hoje nas escolas secundárias públicas portuguesas – ciclo de estudos que equivale ao ensino médio no Brasil – é marcado por dinâmicas singulares e comuns nos processos de escolarização massificados.

Estando o país, no seu conjunto, mas em particular as famílias com filhos em idade escolar, a experimentar, desde a segunda metade da década de 1980 (RESENDE 2010), realidades escolares crescentemente massificadas, as políticas e ações públicas correspondentes não deixam de se confrontar com a crítica frequente de que as metas por estas assinaladas no que diz respeito ao cumprimento da obrigatoriedade e sucesso escolar em cada corte geracional não estão a ser cumpridas desde o golpe de Estado de 1974. Ora, a conjugação desses dois movimentos de sinais contrários – um crescimento contínuo, mas gradual, de uma frequência mais prolongada dos alunos de cortes geracionais ingressantes na escola na década de 1980 por comparação a coortes geracionais anteriores (RESENDE, 2003, 2010), com a conservação de elevadas taxas de abandono escolar antes de se cumprir a obrigatoriedade escolar de nove anos e taxas altas de uma escolaridade malsucedida – faz acenar, no plano público, um feixe de críticas assentes em operações distintas umas das outras tendo em conta a sua fonte.

1 Esse projeto, que está na gênese deste artigo, intitula-se “Gênero, desigualdade, humilhação: Sentimentos de injustiça nas escolas”, e foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT, Portugal).

Sendo o nosso propósito aqui assinalar a importância dessas operações críticas já descritas em trabalhos anteriores (RESENDE, 2003, 2010), o que importa agora é analisar os seus efeitos nas ações públicas do Estado, na sequência das políticas definidas pelos governos conduzidos pelo Partido Socialista (PS) na segunda metade dos anos 1990, e em que, nas suas linhas gerais, ainda se mantêm até a atualidade sem alterações notórias no âmbito dos princípios que as animam.

De um lado, o governo central desconcentra um conjunto de medidas de carácter funcional para o poder local, a cargo dos municípios de cada concelho e no âmbito do mapa administrativo outorgado pelo Estado. Do outro lado, inicia-se uma política de agrupamento de escolas, e, em simultâneo, começa-se a se encerrar instituições com reduzido número de alunos, sobretudo no 1º ciclo de escolaridade. A par dessas medidas racionalizadoras, das ações públicas que acompanham essas orientações, destacamos o princípio de autonomia das escolas e dos agrupamentos na definição de projetos educativos, que passam a ser encarados como bússolas orientadoras da definição de metas e a procura de medidas que tornem possível sua concretização, e posterior avaliação – interna e externa.

Não obstante a natureza mitigada do princípio de autonomia aplicado no país, a adoção dessa medida é uma tentativa do Estado central de envolver cada vez mais os estabelecimentos de ensino na procura de medidas visando à aplicação bem-sucedida, quer do princípio da obrigatoriedade escolar, quer do princípio das oportunidades escolares. O governo, ao reconhecer que de cima não consegue cumprir as metas da modernidade política no plano educativo, acopla ao princípio de autonomia das escolas o princípio de responsabilidade (GENARD, 1999) de estas encontrarem os meios e as modalidades indispensáveis para cumprirem essas promessas.

Sob pressão externa, mas também interna, o Estado português e os seus governos não deixam de implementar, entre outras, as medidas antes mencionadas, e que têm o propósito de visar à monitorização do seu sistema educativo, em particular o que abarca os ensinos básico e secundário. Ora, algumas vozes críticas, que se pronunciam no espaço da comunicação social escrita, falada e televisiva, mas com eco no interior dos estabelecimentos de ensino, fazem inci-

dir seus pontos de vista críticos na impossibilidade de fazer cumprir ao mesmo tempo, com intensidade e extensividade máximas, a realização integral daqueles três princípios: o cumprimento da escolaridade obrigatória, acompanhado por aprendizagens qualitativamente asseguradas, de modo a se obter, posteriormente, os efeitos positivos esperados de a escola estar a proporcionar integralmente a todos os seus frequentadores as possibilidades de encontrarem as oportunidades de se revelarem como alunos de qualidade.

É no domínio dos “investimentos de forma” (THÉVENOT, 1986) que qualificam os seres em idade escolar que têm incidido nossas análises desde 2003/2004. Na verdade, já em trabalhos anteriores (RESENDE, 2003) o que se observa ao longo da história da escolarização não superior em Portugal é a existência de múltiplas disputas, dentro e fora das escolas, em torno daquilo que se pode designar forma: o que traz a qualificação, nas escolas, dos seres mais pequenos realizada pelos seres mais velhos às análises sobre o cumprimento político dos desígnios escolares estabelecidos pela modernidade educativa e que se centram nos princípios do cumprimento da obrigatoriedade escolar, cuja amplitude é definida em distintas conjunturas históricas, que, ao ser efetivamente concretizadas, seus benefícios tornam-se auxiliares da bondade inscrita no princípio da igualdade de oportunidades escolares?

Se as ações que promovem esses investimentos de forma estão sempre presentes em toda a história, quer da escolarização, quer da “*forma escolar moderna*” (VINCENT, 1994) que lhe confere o formato considerado o mais adequado para seu efeito qualitativo, o que se observa ao longo do tempo é não haver uma estabilidade nas gramáticas políticas que pretendem assegurar, quer os referidos investimentos de forma, quer o *formato* que, à partida, os atualiza com a percolação (SERRES, 1996) dos usos sociais do tempo. A história da pedagogia e da psicologia educacional dá-nos exemplos atestadores dessa hipótese assente na “vulnerabilidade” dessas gramáticas cuja tangibilidade se objetiva nas querelas suscitadas com muita frequência entre os principais operadores do sistema educativo: profissionais, pais, políticos, técnicos, formadores de opinião, etc. (RESENDE, 2003).

Essas disputas, associadas aos processos de qualificação dos seres nas escolas, estão hoje também em atualização frequente, em que pese a conservação do formato sobre o qual se assenta “*a forma escolar moderna*”, e as dificuldades em se consumarem aqueles princípios fundadores da modernidade educativa. Se o princípio da autonomia e da responsabilização a atribuir aos estabelecimentos de ensino é um ensaio para que tais disputas fossem eventualmente reduzidas, os processos de investigação realizados levam-nos a confirmar sua persistência no país, mas também no interior das escolas (RESENDE, 2010).

Investigar quais os sentimentos de injustiça enunciados e justificados pelos alunos inquiridos e aqueles que não são reconhecidos em múltiplas situações experienciadas por seus denunciadores ou acusadores, e também dar atenção às experiências de humilhação vividas na escola, são questões importantes não apenas porque são trazidas à coação pelas ações movidas pelos seres mais pequenos, mas porque a sua nomeação atuante, ao manifestarem o acordo de que aqueles episódios se encaixam em seu cotidiano, revela que uns e outros se envolvem em disputas em cujo centro se encontram os processos e os investimentos de forma capazes de atualizar os modos como os indivíduos humilhados são *qualificados*, quer pelos seres mais velhos – os docentes, os auxiliares de educação, os pais, etc. –, quer pelos amigos, quer ainda pelos colegas.

Por outro lado, as tensões e os conflitos identificados nesta pesquisa trazem à superfície outra questão interessante. As controvérsias expressadas pelos incidentes inscritos nos cenários do questionário apresentado aos inquiridos mostram que o interesse suscitado nos respondentes por aqueles casos comprova que sua adoção como questões, por um lado reconhecíveis, e, por outro, cognoscíveis, os levam a procurar identificar o que de comum a natureza conflitante daqueles incidentes parece ou mitigar ou mesmo reduzir à sua expressão mais insignificante.

Na verdade, os conflitos mostrados pelas narrativas aos respondentes, devidamente enquadradas em formatos contextuais determinados, levam-nos a expor em seu questionamento as bases morais e normativas orientadoras, quer de seus juízos, quer os regimes de envolvimento de ação que exploram nas justificações apresentadas. Uns e outros são expostos a partir de suas crenças ou de suas

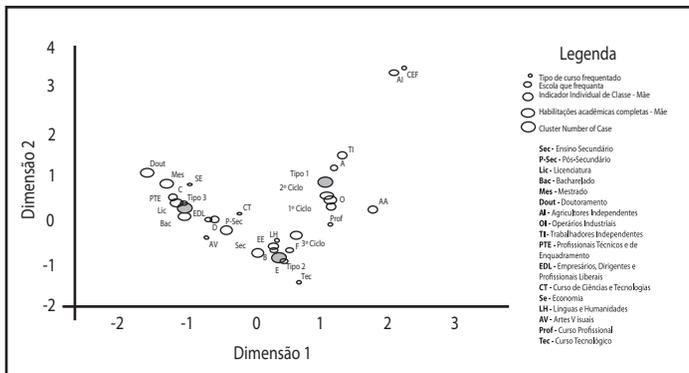
convicções, alicerçadas nas experiências escolares, sobretudo naquilo que há de comum na convivência entre todos e que tem de ser preservado de modo a restaurar ambiências mais ajustadas aos sentidos da coexistência que os respondentes consideram como mais justos e por isso mais ajustados às situações conflitantes exploradas por aquelas narrativas (integradas nos questionários) a partir de eixos referenciais por eles reconhecidos, uma vez que são partes constitutivas das sociabilidades na escola.

Sobre o lócus metodológico e seus eixos analíticos

Inserido no programa de pesquisa anteriormente referido, iniciado em finais de 2009, foram realizadas entrevistas e implementado um inquérito por questionário sob a forma de cenários aos alunos de seis escolas de morfologias populacionais contrastantes social e geograficamente. O objetivo foi inquirir os estudantes quanto a situações de controvérsia emergentes do meio escolar e conhecer as regras de sua experiência. A amostra foi constituída por alunos a frequentar o 12^o ano, perfazendo no total 712 educandos.

Dos alunos inquiridos (Gráfico), a escola C, no Central Business District (CBD) de Lisboa, apresenta um perfil de estudantes das classes média e média alta, com elevadas qualificações escolares. A escola D, no concelho de Oeiras (contíguo ao de Lisboa) é frequentada por um perfil de alunos majoritariamente da classe média. As escolas B – em uma área histórica da capital portuguesa; E – no concelho de Oeiras; e F – sede concelhia no Alentejo – apresentam um perfil de alunos predominantemente oriundos das classes populares. A escola A, no centro-norte de Portugal, destaca-se pela combinação de alunos oriundos das classes populares ligadas à agricultura e a pequenas empresas, bem como pelas baixas qualificações escolares dos progenitores.

Perfis dos alunos da amostra



Denotamos três perfis de escolas diferentes, como se pode observar no gráfico (obtido por análise de *clusters*): o primeiro representa as escolas C e D, muito próximas, que oferecem todos os cursos orientados para o prosseguimento dos estudos – destacando-se os de economia em C e o de artes visuais em D – e são frequentadas por alunos das classes médias. O segundo representa a escola B (muito próxima da origem do gráfico), com pouca oferta formativa, destacando-se os cursos de línguas e humanidades, e frequentadas por alunos sobretudo da classe popular (empregados executantes). E as escolas E e F, também muito próximas, que apostam em uma dupla orientação: prosseguimento de estudos e orientação para o mercado de trabalho (percentagem significativa de alunos no curso profissional). Por fim, a escola A, fortemente marcada por um contexto rural e de pequena indústria e significativa percentagem de alunos no profissional.

O questionário por cenários convidava os alunos a interpretar situações ocorridas frequentemente nas escolas, referidas a momentos de tensão passados quer dentro quer fora da sala de aula. Essas situações ilustram tensões entre o professor e os alunos ou entre os próprios alunos. Após a leitura da narrativa, os alunos escolhiam uma opção sobre a solução da atitude mais conveniente a adotar pelo professor ou pelo aluno envolvido. No final, aos estudantes foi ainda pedido que justificassem a sua opção. As justificações escritas pela mão dos estudantes em cada cenário foram posteriormente codificadas pela equipa de investigação com recurso à análise de conteúdo temático. As escolhas da ação correta juntamente com as justificações constituem, por conseguinte, um instrumento valioso para a elaboração de uma cartografia das perspetivas morais dos alunos.

Sociedade escolar unitária e sociedade escolar dualista

A construção do cenário, como referimos, atendeu à realidade escolar vivida pelos alunos. Com o intuito de precisar melhor as nossas escolhas, procuraremos, de forma breve, explicitar os argumentos teóricos e empíricos que serviram de base à nossa abordagem metodológica.

Partimos de dois argumentos de dois autores clássicos da sociologia que apresentam duas abordagens sociológicas muito contrastantes, porventura contraditórias, e que pretendemos submeter à prova nesta investigação. Trata-se de um argumento retirado de “A educação moral” [1902], de Durkheim, e de outro, retirado de “O conflito” [1908], de Simmel.

Do primeiro, retemos a ideia de “sociedade escolar”, representada pela “sociedade dos alunos”, diferente e intermediária entre a sociedade doméstica – família – e a sociedade global, corporizada pelo Estado – sociedade política. Para que essa “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, p. 145). A disciplina escolar é “uma primeira iniciação à austeridade do dever”: “O dever escolar tem já qualquer coisa de mais frio e de mais impessoal; dirige-se sobretudo à razão e menos à sensibilidade; ele requer muitos esforços e uma grande contenção”. Ele não se compadece com lassidão e boas intenções, mas deve ser interiorizado e praticado em todas as ocasiões. É obrigatório, geral e objetivo; por conseguinte, absoluto. Ele coordena em si o “verdadeiro” (o justo) e o “bom” (KARSENTI, 2006). Na sua virtude, o dever traduz-se na obediência à autoridade das normas escolares, cujo fiel mandatário é a figura do professor.

De Simmel, no seguimento de seus estudos sobre as formas de socialização, retiramos a ideia de uma visão dualista da sociedade, 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, p. 267). Essas duas categorias são a coesão e a dissonância (hostilidade), uma vez que, em Simmel, o conflito, salvo em certos casos-limite, tem uma função so-

cializante capaz de produzir efeitos positivos nas interações humanas. Para o autor, não existe uma moral absoluta, mas uma concorrência de morais específicas, mobilizadas pelas diferentes formas de socialização (ações recíprocas) nas quais um mesmo indivíduo está engajado.

Imbuídos dessas duas perspectivas em confronto, realizaram-se as entrevistas nas seis escolas anteriormente referidas. De forma geral, no que se refere às experiências dos alunos, do *corpus* de observações recolhidas, constatou-se que as escolas mais contrastantes entre si são a escola A (centro-norte rural) e a escola C (CBD de Lisboa). Nossa tese é de que a escola A aproxima-se de uma ideia de sociedade unitária, enquanto a escola C aproxima-se da ideia de uma sociedade dualista. Procuraremos demonstrar essa afirmação com o recurso às entrevistas realizadas nessas escolas. Registemos os seguintes excertos transcritos de duas entrevistas na escola A:

Não há discriminação. Todos são tratados igual. Um faz, faz uma certa coisa [*silêncio*], são tomadas medidas para que todos tenham a mesma, falta-me a palavra, ã, são tratados igual... (aluno do curso profissional)

E entre nós não há praticamente conflito nenhum. Somos todos amigos. Há é aquela, certas brincadeiras, brincadeiras de rapazes dentro da aula, que muitas vezes as professoras ficam chateadas e cá fora também é brincadeiras. Mas violência física mesmo, não. Há mais a questão da rivalidade. (aluno do curso de ciências e aluna do curso profissional)

Na escola A, as cadeias de interdependência reunindo os atores sociais (jovens) regulam as ações segundo uma ordem social baseada nos princípios de solidariedade e de competição. Nessa ordem, a justiça das ações é avaliada e operada pelo princípio da igualdade. Quando uma ação é percebida capaz de colocar em questão a referida ordem social ou quando a mesma é relativamente estranha ao padrão tido como normal nas ações comuns, a tolerância dos colegas relativamente a essa ação pode desaparecer e, como tal, “medidas” podem ser adotadas no sentido de colocar o “infrator” na ordem. Trata-se de uma “ordem natural”, onde não existem conflitos – ou não são entendidos como tal –, pois os mesmos são

eficazmente regulados pelo princípio de solidariedade entre os seres. Estes são, com efeito, qualificados de “amigos”. Entre os amigos, portanto, não há grandes conflitos, muito menos violência. Há, sim, espaço para as atitudes de brincadeira, de convivência e de entreaajuda. A alegria, a cumplicidade, a compreensão e o espírito de apoio e de ajuda são as atitudes comuns valorizadas. Mas também pode haver rivalidade, uma rivalidade sã, com *fair play*, como aquela resultante do espírito competitivo em grupo, quando as pessoas se esforçam por engrandecer sua equipe vencendo o adversário. É o espírito da *areté* clássica, como virtude e cultivo da excelência.

Por seu turno, a escola C é frequentada por um público mais heterogêneo. Para além dos preconceitos de classe social, tornam-se bastante notórios nessa escola os preconceitos relativos ao aspeto físico. E, nesse particular, o aspecto mais estigmatizante é “ser muito gordo, acho que há mais essa coisa do ser mais gordo” (estudante do sexo feminino, curso de artes visuais). Observemos alguns relatos elucidativos:

Houve um... um rapaz aí... que... é... um parvo, não tem outro nome... que tava na turma duma... que era gordinha. E começou a gozar com ela e, quando saiu da escola... tava... Pronto, a miúda também deve viver num bairro não muito bom... Tava o pai com mais uma tropa... Só mitras... e pretos e não sei quê... Mas com mau aspecto, não eram aquelas pessoas normais... Tudo aí à espera dele para lhe dar uma sova... E ele... olha... ficou assim... O paizinho teve que vir buscar, tiveram que chamar a polícia para ele sair da escola. Armou-se em esperto: têm a mania que gozam com os outros. E ele é maior boneco de sempre. (aluno do curso de economia)

Sim, os alunos, ya. Temos um caso de uma rapariga, que é obesa e tem bastantes problemas de visão e... É da nossa sala. E no começo do ano aqui todo o mundo mandava boca nela. Porque ela não consegue ver. Ela às vezes precisa de ajuda para andar e tal. Então a escola estava tendo uma reforma aqui dentro e tinha andaimes. E como (...). Então ela ia contra esses andaimes, mas isso... eles mandavam boca mesmo, não era só rir. Mandava boca para ela. Chorava, ia chorando para casa. Teve uma vez que veio o pai dela aqui na escola. Acho que o pai dela, todo o dia vem buscar ela. (aluno brasileiro do curso profissional)

Na escola C, a multiplicação dos grupos de afinidades resulta da existência de uma pluralidade de princípios de qualificação dos seres, como a pertença de classe social ou a valorização de qualidades e atributos pessoais. Os alunos, alinhados pelos diferentes grupos, entram frequentemente em conflito no espaço comum da escola, originando provas de solidariedade por parte dos elementos dos grupos em contenda. A experiência da desigualdade social – a convivência entre ricos e pobres – combina-se com as inúmeras experiências de humilhação que se vão publicamente sucedendo e afetam sobretudo aqueles mais vulneráveis. A hierarquia da “sociedade dos alunos”, nessa escola, apresenta no topo da pirâmide os “fixes” – os mais populares – e na base aqueles que não conseguem integrar-se nos grupos ou têm vulnerabilidades físicas proeminentes, por exemplo, os gordos. Entre o topo e a base da pirâmide situam-se os “normais”. Em suma, os planos agonísticos diversificam-se e os conflitos constituem-se como práticas “normais” de sociabilidade nas regras da experiência dos jovens.

A semântica da ação conveniente

CENÁRIO

No momento de entrada para uma aula de português, um aluno, Miguel, vê um colega seu, Ivo, a colar nas costas de Luísa um papel a dizer “Sou uma badocha”. Miguel foi o único que reparou e, no momento, com medo de represálias por parte de Ivo, escolhe não avisar a colega. Já com a aula a decorrer, uma outra colega repara no papel que está colado nas costas de Luísa. Indignada com a situação, avisa de imediato a professora. Esta dirige-se, então, à turma perguntando quem tinha feito a brincadeira. Miguel, o único que observou o ato de Ivo, mantém-se em silêncio. A professora insiste em saber quem foi, mas não existindo testemunhas ou confissões, decide deixar passar o episódio, mas repreende a turma para que a situação não volte a acontecer.

Das soluções expostas em baixo, ordena por ordem crescente, da *mais injusta* (nº1) à *mais justa* (nº5), colocando apenas uma letra em cada um dos casos.

A. Perante o pedido da professora, Miguel devia ter-lhe indicado de imediato quem foi o responsável por esse ato.

B. Mesmo perante à insistência da professora Miguel fez bem em manter-se em silêncio.

C. A obrigação de Miguel é manter-se em silêncio na aula, mas indicar à professora no final quem foi o responsável por esse ato.

D. A obrigação de Miguel é falar com Ivo após a aula para que este assuma o que fez e peça desculpa à colega.

E. Face a essa situação, a professora não devia ter procurado quem foi o autor desse ato, pois não deve meter-se em um assunto que não lhe diz respeito.

Da mais injusta...						À mais justa...
	Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5	

Justifica a razão que te levou à escolha da opção mais injusta:

Com o intuito de mostrar as cartografias morais dos alunos, atemo-nos aqui a um dos cenários, apresentado na página anterior e elaborado a partir do plano de conflito baseado no padrão das qualidades físicas. O cenário dizia respeito ao possível dilema apresentado a uma testemunha de um acontecimento ocorrido na sala de aula. Deveria a testemunha denunciar um colega à professora, entretanto alertada pela indignação de uma outra colega da turma?

O dilema colocado pelo cenário aos alunos consiste em saber discernir qual a atitude mais correta a tomar em uma situação em que estão em jogo dois bens morais de natureza diferente. Por um lado, há uma aluna que alerta para a situação de humilhação de uma colega, expondo dessa forma a vítima e exigindo a reparação do ato indigno. Por outro lado, está em questão a solidariedade entre os colegas, a qual geralmente se faz sentir entre os pares pela desaprovação da delação. Os alunos são convidados a se colocarem no lugar da testemunha para avaliarem os diversos graus de justiça de cada curso de ação.

As frequências relativas dos julgamentos dos alunos quanto ao curso de ação mais correto são elucidativas. Em termos gerais, o curso de ação com mais casos na categoria “muito justa” foi a hipótese D – falar com o colega para que este assuma o seu ato (49,3%). A hipótese C foi aquela mais frequente na categoria de “justa” – indicar o colega no final da aula à professora (31,3%). A hipótese B foi a mais frequente na categoria “injusta” – manter o silêncio, apesar da insistência da professora (40,4%) – e a hipótese E foi a mais considerada na categoria “muito injusta” – a professora não deve intervir, pois não se deve meter no assunto (61,7%).

Os resultados mostram-nos que os alunos consideram que o mais justo é a hipótese que permite uma composição aceitável de não denunciar o colega e, ao mesmo tempo, possibilitar que o ato de Ivo seja reparado por via da sua responsabilização. Logo a seguir, surge a hipótese C, que revela que a reparação do ato poderá surgir pela ação da testemunha, por meio de uma denúncia em privado à professora. Os alunos consideram injusto manter o silêncio, isto é, deixar passar incólume esse ato, sem a devida atribuição de uma imputação de responsabilidade. Os alunos, na sua maioria, consideram ainda que a professora tem a legitimidade em procurar saber quem foi o responsável pelo ato.

No entanto, há matizes no julgamento dos alunos, quando os submetemos à prova de algumas categorias de pertinência. Sendo a associação entre as escolas e os cursos de ação estatisticamente significativa para um valor- p de 0,05, importa referir que a oposição mais significativa revela-se entre a escola A, a mais representativa na modalidade de denunciar imediatamente o colega (hipótese A), e a escola C, menos representada na modalidade de denunciar o colega.

Os alunos da escola A revelam-se particularmente excêntricos relativamente aos alunos das outras escolas. Nessa escola, os valores da denúncia do colega superam os valores da denúncia em privado, o que não acontece em mais nenhuma instituição. Para esses alunos, a denúncia em privado é também mais injusta do que a denúncia pública. A testemunha manter-se em silêncio é igualmente tão injusto como a legitimidade da professora em intervir na situação. Portanto, haveria uma obrigação da testemunha de denunciar o colega, o que nos leva a pensar que não haja qualquer pressão de solidariedade dos pares no julgamento dos alunos. Em vez disso, na escola C, o que é avaliado como injusto é a denúncia pública. A denúncia em privado seria tão justa quanto o manter-se em silêncio. Nessa escola, os alunos polarizam-se no caso da hipótese de a testemunha manter o seu silêncio até ao fim, embora o balanço recaia ligeiramente para a injustiça. Os dados parecem indicar que o ato de Ivo não é consensualmente entendido como merecedor de uma reparação, pelo que os alunos se encontram polarizados quanto a esse ponto de vista. De resto, os casos referenciados no ponto anterior pelos excertos de entrevistas já nos sugeriam da banalidade desses atos. Por conseguinte, o bem moral da solidariedade entre os pares prevalece.

As outras escolas, em geral, favorecem a denúncia pública como a ação justa, logo a seguir à hipótese D, que permite harmonizar os dois bens morais engajados na situação. Ligeiras cambiantes emergem, contudo. Assim, na escola D, com uma composição social mais próxima da Escola C, a pressão dos pares faz-se sentir com grande intensidade. Podemos verifica-lo mesmo pela grande diferença, nos dois últimos quadrados reservados ao “justa” e “muito justa”, entre a denúncia pública – hipótese A – e a denúncia em privado – hipótese C –, sendo esta última considerada mais justa. O fato de nessa escola a hipótese E contar com um

maior número de casos mostra-nos igualmente que esses alunos parecem atribuir à professora uma função imparcial de arbitrar um conflito entre pares. Diferentemente, a escola F revela-nos uma menor intensidade da pressão dos pares, apresentando um menor diferencial entre a denúncia pública e a denúncia privada nas classes mais justas.

O sexo dos estudantes registra igualmente um efeito significativo nas modalidades de ação, observando-se um maior número percentual de rapazes em relação às meninas em casos de alunos a considerar que não se deve denunciar o colega. Alternativamente, no julgamento sobre se o aluno deve denunciar o colega, o maior percentual ocorre nas meninas. A atitude de denunciar o colega aproxima mais os dois sexos, ao passo que a atitude “o aluno não deve denunciar o colega”, os separa. Nesse sentido, o efeito da solidariedade parece estar bem presente, sendo que os rapazes parecem ser aqueles mais influenciados pela pressão dos pares.

Em síntese, as escolas da área metropolitana de Lisboa são aquelas onde o efeito de solidariedade dos pares mais se faz sentir. Nestas, o pragmatismo da atitude de distanciamento relativamente à norma categorial da denúncia e da reparação reflete simultaneamente uma reação de recusa da moral tradicional e o deslocamento da força inelutável da norma, cara a Durkheim, para as características de indeterminação da situação e, conseqüentemente, para as capacidades de interpretação dessa mesma situação por parte dos atores sociais que são os alunos.

A turbulenta tessitura dos laços na escola é uma controvérsia recente?

Se as narrativas atuantes produzidas pelos alunos nas respostas aos questionários nos ilustram as plurais moralidades por eles acionadas no sentido de ajuizar situações ocorridas em meio escolar e que podem ser experienciadas como injustas ou humilhantes, nosso estudo procurou ainda perscrutar outro filão de pesquisa: compreender como as autoridades escolares administram formalmente os conflitos e, no fundo, as situações que são encaradas como ameaça à ordem escolar. É nesse sentido que alargamos a pesquisa a uma análise dos procedimentos disciplinares aplicados aos alunos, dos quais daremos aqui alguns elementos exploratórios.

Na verdade, a visibilidade pública dos conflitos escolares acentua-se a partir da última década do século XX. A sinalização de ambientes escolares inóspitos passa a ser, mais do que nunca, objeto de atenção mediática e de preocupação política. Os fenômenos de violência, de *bullying*, de humilhação e de indisciplina – tantas vezes invisíveis ou invisibilizados, vividos em segredo ou em silêncio – convertem-se em problemas públicos que demandam uma intervenção política. O agendamento acadêmico desses problemas (com a proliferação de estudos, relatórios, teses de mestrado e doutorado), a par do agendamento mediático (através de notícias, reportagens, debates e artigos de opinião) alteraram (e inflacionaram) a percepção política e a sensibilidade pública em torno da natureza e da qualidade dos laços entre os atores educativos (estudantes e professores) e seus impactos na criação de climas escolares mais ou menos adversos.

A exigência pública de intervenção junto a esses problemas altamente sensíveis coloca os decisores políticos diretamente à prova. Como corolário, os programas e dispositivos de política educativa proliferaram nestas últimas duas décadas. Assim, a visão dos problemas se altera, pois cada escola passa a ter uma percepção global em detrimento de uma percepção que outrora se circunscrevia à experiência particular de cada professor. Registrar, contabilizar e tratar estatisticamente os dados da violência e da indisciplina se convertem em um trabalho incessante de diagnóstico e identificação de estratégias de intervenção.

O alargamento do mandato profissional dos professores, complexificando suas rotinas escolares e as tarefas de gestão (das aulas, da aprendizagem, dos conflitos, dos problemas pessoais e sociofamiliares dos alunos) a que estão sujeitos, não deixarão de causar mal-estar entre muitos professores e um sentimento de decadência ou de degradação social da profissão (RESENDE, 2010). Em um contexto em que politicamente se delega à escola a capacidade de prevenir a exclusão social, os professores sentem que são postos à prova da reparação social e diretamente responsabilizados (pelo Estado, pelas famílias e pelos alunos) por funções que outrora não faziam parte do seu ofício.

Com efeito, perante o imperativo de tudo fazer para manter todos dentro da escola, os professores deixam de estar protegidos de problemas que tradicionalmente não os atingiam (sobretudo os docentes do ensino médio) quando os jovens “inadaptados” ao mundo escolar abandonavam o sistema pre-

cocemente sem que isso fosse motivo para questionar o funcionamento da escola e a forma de atuação de seus profissionais. Ora, a verdade é que a escola e os professores deparam-se hoje com uma massa mais numerosa de jovens para os quais a escola não faz sentido e cuja adesão ao saber que lhes é proposto, e à autoridade professoral, não é naturalmente evidente. No entanto, para cumprir com a obrigatoriedade escolar mínima, os laços não podem desfazer-se, pelo que a (con)vivência se torna imperativa. A autoridade docente, por sua vez, tem dificuldade em afirmar-se, na medida em que ela já não advém de um estatuto atribuído ao professor, mas de um adquirido *in loco*, uma construção quotidiana, abrindo “o espaço para um estilo mais contratual de autoridade” (BARRÈRE, 2005, p. 627).

Se as desordens escolares lançam o debate sobre o declínio da instituição escolar e a perda de autoridade docente, a discussão reporta-se a maior parte das vezes a uma ideia de escola imaginada como “santuário” (DUBET, 2002) e à correspondente imagem sacralizada do professor. Ora, se esta imagem deriva mais de um plano mitológico que real (ALMEIDA e VIEIRA, 2006), é porque a tessitura dos laços entre professores e alunos nunca reuniu o consenso em que aparentemente se quer crer. O desacordo quanto à melhor forma de a escola afirmar seu “programa institucional” (DUBET, 2002), a par do desacordo quanto à forma de os professores se envolverem com os alunos, não é, pois, uma controvérsia recente.

E se a ideia de “santuário escolar” (DUBET, 2002) nos reporta a um mundo escolar tradicional pautado pela figura sagrada do professor que pauta sua relação com os alunos a partir da demarcação de uma hierarquia rígida, formal e distante, a verdade é que o questionamento dessa forma de estabelecer os laços parece ser tão antiga quanto a escola. José Manuel Resende (2003) analisa essa mesma pluralidade de pontos de vista entre os professores quando estuda a profissão docente no Estado Novo, regime político ditatorial que vigorou em Portugal entre 1926 e a revolução militar de 1974.

Os relatos (históricos) produzidos por alguns professores durante aquele período reportam-nos a um mundo escolar no qual nem a visão da escola como santuário nem a postura sacralizada do docente acolhiam consenso entre a classe profissional. Por outro lado, tratando-se de um momento histórico caracterizado por uma escola pública seleti-

va do ponto de vista social, os registos escritos dos professores aludiam também ao problema da resistência estudantil à cultura escolar que lhes era proposta, por um lado, e as dificuldades de moldar os corpos, os gestos e as linguagens dos alunos à forma escolar que lhes era exigida, por outro lado.

Essas dificuldades requeriam um trabalho reflexivo dos docentes visando estabelecer laços (afetivos e de proximidade) com os alunos como a modalidade mais ajustada de exercer sua autoridade e de os mobilizar para as virtudes que à escola eram atribuídas (RESENDE, 2003, pp. 610, 646).

Os anos de 1960-1970 acentuam ainda mais essa forma de fazer a escola e os laços entre os atores educativos. Patrocinada pelas modernas correntes da psicopedagogia – a perspectiva de Carl Rogers é a esse título paradigmática –, essa visão do mundo escolar é devedora quer de uma outra concepção do lugar da criança e do jovem no espaço escolar, quer de uma nova abordagem aos laços entre os grandes e os pequenos. Se a imagem tradicional do “santuário” nos reportava para uma instituição escolar fruto da “modernidade organizada” (WAGNER, 1996) e projetada para a disciplinarização dos corpos, para a subtração e anulação da pessoa e para a aniquilação dos seus costumes e particularismos culturais e linguísticos em prol de uma (re)formatação em uma nova ordem, este período já nos vem trazer novas abordagens com um outro enfoque na compreensão dos problemas escolares e na necessidade de o docente repensar seu envolvimento com os alunos: “o professor tinha de se apresentar despido de uma visão estritamente escolar e atuar junto dos seus alunos como pessoa” (RESENDE, 2003, p. 900).

É esse progressivo questionamento da forma tradicional de fazer os laços e de tratamento hierarquicamente distante que marca o processo de dessacralização da escola e o declínio do seu “programa institucional” (DUBET, 2002). Refazer a escola passa a significar, portanto, a necessidade de aproximar-se do aluno, envolvê-lo e mobilizá-lo para a causa escolar, perscrutar os problemas por detrás da resistência à promessa que a escola tem para oferecer e que tem a ver com a crença nela como a instância capaz de preparar para a autonomia e a emancipação. Essa forma de refazer a escola requererá do professor uma performance diferente e a capacidade de acionar um conjunto de novas competên-

cias relacionais como as mais ajustadas para que a sua autoridade seja reconhecida pelos alunos. É a ideia de uma autoridade adquirida na prática (e não atribuída pelo estatuto de forma natural ou sagrada) que faz cada vez mais deslocar a postura professoral de um “ritualismo acadêmico” para um “pragmatismo pedagógico” (FELOUZIS, 1997).

Por que refazer os laços desfeitos é uma ‘arte’ e um imperativo político?

Os estudos sobre o “efeito estabelecimento de ensino” (COUSIN, 1998) e sobre o “efeito professor” (FELOUZIS, 1997) vieram exacerbar o debate sobre a diferencial eficácia de cada escola e de cada professor na resolução dos problemas educativos. Nesse sentido, a interpretação dos problemas escolares baseada nos problemas sociais transportados para o interior da escola – o *handicap* sociocultural – deixa de ser um argumento absoluto, na medida em que escolas inseridas em regiões igualmente vulneráveis e com uma composição social da sua população estudantil semelhante apresentam performances desiguais quando se comparam os vários indicadores de avaliação de desempenho.

Essa constatação relança a questão sobre os modelos de liderança e gestão das organizações escolares, por um lado, e a desigual capacidade de cada professor para fazer progredir seus alunos. No caso concreto dos problemas de indisciplina e de afirmação da autoridade docente, são as competências relacionais de cada professor diretamente escrutinadas e vividas como problema pessoal. Se a qualidade da relação com os alunos e as capacidades de gerir os conflitos, de regular e manter a ordem são ingredientes constitutivos da competência profissional e de legitimação da sua autoridade, “o professor que não tem problemas vê crescer a sua reputação e tranquiliza-se em detrimento dos outros” (BARRÈRE, 2005, p. 626). Como tal, e ainda que as solidariedades entre professores possam funcionar, os problemas da (des)ordem são vividos não como problemas coletivos mas sim como problemas pessoais a ameaçarem a autoestima e a reputação do professor, quando não são mesmo sentidos como uma humilhação.

Ora, sendo os problemas da autoridade vividos como pessoais, em resultado da desigual eficácia performativa de cada docente, os regulamentos disciplinares das escolas dificilmente podem ser aplicados taxativamente. Se cada grupo de alunos implica, da parte do docente, um delicado tato profissional que possibilite ajustar sua performance e a confecção dos laços (mais próximos ou mais distantes) às características do grupo, isso implicará, frequentemente, não apenas um trabalho contratual entre o professor e cada grupo particular, como também uma elevada capacidade do docente em ser criativo, versátil e flexível na gestão da ordem. Um trabalho que pode a todo o momento ser reajustado diante de novas e imprevisíveis situações a requererem a experimentação de outras modalidades de ação. É nesse sentido que a fabricação dos laços com os alunos implica uma arte na medida em que dificilmente uma determinada fórmula relacional prescrita é aplicável a todos os contextos. E é nesse sentido também que os indicadores estatísticos das ocorrências de violência e indisciplina devem ser analisados com prudência, porque cada escola e cada professor desencadeia formas diferenciadas de regulação e tratamento dos problemas da ordem: em uns casos, invisibilizando-os ou procurando tratá-los por uma via informal; em outros casos, tornando-os visíveis por meio dos procedimentos formais de denúncia pública.

Sem dúvida que o professor está hoje, mais do que nunca, confrontado com a necessidade de expor sua personalidade e de acionar as competências mais adequadas para agir com seus alunos. Em um mundo escolar definitivamente dessacralizado, a figura do bom professor não deriva exclusivamente da performance acadêmica (a competência científica na transmissão de um saber), mas também da performance relacional (a qualidade dos laços que tece com os alunos). A percepção do professor justo não se circunscreve, portanto, à aplicação formal da justiça distributiva do bem educativo (pela via do mérito escolar), alargando-se às condições de tratamento, de acolhimento e de relacionamento justo com os alunos: a justiça relacional (GOUVEIRA-PEREIRA, 2008), como indissociável da primeira, é condição para o reconhecimento da autoridade professoral e da adesão estudantil a suas propostas.

Os sentimentos de injustiça e de desigualdade de tratamento vividos pelos alunos confrontam os professores com um delicado trabalho de administração das situações que torne possível aliviar as tensões ou evitar que o laço – precário – se deteriore de modo irreversível. A arte necessária à arbitragem de conflitos, muitas vezes imprevisíveis, nem sempre é bem-sucedida. E, por isso, a (des) qualificação das situações e dos alunos perante uma situação tensa pode apaziguar ou, de outra maneira, fazer emergir a verdadeira desordem e a degradação definitiva dos laços que já se encontravam fragilizados. É o caso da situação apresentada adiante, que nos reporta à narrativa produzida por um aluno face a uma situação que desencadeará um procedimento disciplinar. A alusão da professora à metáfora do “pêssego” e do “caroço” ilustra, do ponto de vista do aluno, uma desqualificação injusta e humilhante de sua pessoa, determinando o desfazer de um laço que já se encontrava em perigo iminente:

Estavam todos a fazer barulho na aula, L. sentado em cima da mesa. Chamou a atenção a professora do aluno em cima da mesa e a professora ignorou. Sentiu que a docente foi injusta para com ele. Passado um bocado, a professora disse que a turma era como um pêssego e que ele era o caroço, o que mais uma vez não achou justo, pois todos faziam barulho. Então levantou-se, arrastou a mesa e disse que a professora era injusta e que ela não valia nada. A professora o disse para ir para a rua. Perante isto, ele ameaçou-a, dizendo que lhe dava duas “chapadas”. Ela respondeu que não tinha medo, ao que ele disse que era bem capaz de o fazer e que ela o sabia. Depois, veio o Sr. X (funcionário) e a professora coloca-se atrás dele a fazer comentários. Quando veio para fora da sala ainda a ameaçou de novo. Considera que a professora o ignora constantemente, daí vem sua revolta e conseqüente atitude para com a professora. Não mostra arrependimento pela atitude tomada.

Como corrigir os comportamentos dos alunos em uma lógica da reparação dos laços? Essa é uma questão delicada que, mais uma vez, requer um trabalho artístico da parte da instituição escolar: imaginar criativamente formas de reparação do “dano” causado e que dissuadam os alunos da ideia de seus atos gozarem de impunidade (ou de inimizabilidade), mas cuja punição aplicada ao mesmo tempo não ameace nem a inclusão escolar nem a preservação dos laços – ainda que precários – do aluno com a escola e os seres nela

habitantes. Se nas sociedades modernas contemporâneas a escola é a instituição na qual se depositam todas as esperanças de (re)qualificação dos indivíduos para a cidadania democrática, e de prevenção do risco de exclusão social, então a exclusão de um aluno pelo sistema educativo converte-se em uma decisão socialmente inaceitável e escandalosa, dificilmente tolerável mesmo nos casos mais graves de violência e desordem. À escola compete, assim, desencadear mecanismos visando recuperar o aluno prevaricador, oscilando entre a repreensão registrada (a admoestação), a interdição de frequentar determinados espaços, as atividades de integração e a suspensão temporária. Uma das modalidades possíveis é atuar na subjetividade do aluno, de maneira a que o próprio reconheça suas condutas desajustadas e se mobilize ativamente no sentido de as corrigir.

Por um lado, reconhecer sua conduta inadequada por via de uma (auto)reflexão proporcionada a partir do envolvimento na cultura escolar. Por outro, a correção das condutas e a reparação do dano pode ainda passar por uma reflexão sobre si próprio, e um trabalho de reconhecimento de suas qualidades e dos defeitos perturbadores de sua relação com a escola e dificultam a adoção de uma conduta consentânea com a ordem escolar convencionada. Esse autorretrato pode requerer do aluno um compromisso escrito de que se declara ativamente implicado na correção das posturas inadequadas que motivam a aplicação das medidas disciplinares.

Também nas situações mais graves que implicam uma intervenção do Ministério Público ao abrigo da Lei Tutelar Educativa, a “reabilitação” pela via escolar é concebida como a modalidade mais justa e ajustada. É fazendo prova pública de reconciliação com o mundo escolar que o jovem estudante encontrará a forma de se comprometer na reversão de sua conduta, reabilitando-se como pessoa e como aluno como uma condição necessária à sua inclusão escolar e à aprendizagem da vida em sociedade.

A arte de reparar os laços desfeitos faz-se, também, pela convocação de outras provas trazidas da vida pessoal e sociofamiliar dos alunos, provas requisitadas para compreender melhor as razões por detrás de condutas violentas ou indisciplinadas. Em alguns casos, o recurso aos profissionais de saúde (o psicólogo escolar, por exemplo) é mobilizado para fundamentar os problemas comportamentais do aluno, que pode, eventualmente, ser aceito como uma prova válida para atenuar as medidas disciplinares ou encontrar formas alternativas de correção das condutas.

Enfim, muitas escolas apetrecharam-se, nestas duas últimas décadas, de novos dispositivos e profissionais capazes de intervir na prevenção, sinalização, diagnóstico e tratamento das situações escolares mais vulneráveis. A entrada dos psicólogos na escola visou ao apoio psicopedagógico dos alunos e a sua orientação vocacional para a construção de projetos de vida (DIONÍSIO, 2009). A eles se juntaram outros dispositivos e profissionais (animadores, professores de ensino especial, assistentes sociais) que virão coadjuvar os professores na resolução de problemas complexos e cada vez mais reconhecidos politicamente. A expansão dos gabinetes de apoio em escolas categorizadas como prioritárias (MELO, 2012) expressa bem a preocupação pelos problemas educativos, em especial os que se prendem com fenômenos de desordem escolar. A mediação de conflitos, a intervenção comportamental, o apoio a alunos e famílias em risco representam alguns dos desafios para os quais esses “profissionais do social” (VIEIRA e DIONÍSIO, 2012) serão doravante solicitados.

O que o olhar etnográfico traz aos públicos dessas ‘arenas’? Notas finais a partir de outras entradas analíticas suscitadas por esses dilemas escolares

O que o limitado olhar etnográfico aplicado a cada uma dessas seis escolas secundárias traz aos seus distintos públicos que transitam diariamente por diferentes cenários constituintes do território de sua escola? As reflexões produzidas a partir de uma extensa coletânea de dados recolhidos de distintas fontes dão-nos a possibilidade de desenhar novos desafios políticos resultantes das formas como os atores se envolvem uns com os outros nas tentativas de estabelecer acordos a partir de um conjunto de dilemas ora apresentados nos questionários, ora revelados em documentos produzidos pelas escolas, como, por exemplo, nos registos escritos das medidas disciplinares corretivas ou sancionatórias estabelecidas em cada uma delas.

Ainda que as demarcações apresentadas no texto, e que resultam de uma redução dos dados coletados, tenham constituído uma certa limitação nas interpretações apontadas a partir de momentos críticos vividos ou imaginados nos estabelecimentos de ensino, é das informações escolhidas e tratadas que se postulam novas questões que surgem a partir de

problemas sobejamente conhecidos e que são frequentemente estabelecidos pelas análises sociológicas sobre as experiências escolares. Por outro lado, todo o plano metodológico desvelado e, concomitantemente, todos os dados aqui revelados vão ao encontro, tanto de um naipe de eixos políticos definidos superiormente – pela tutela – como de um sem número de medidas de ação pública que se reclamam indispensáveis para a concretização dos princípios emanados pelos referenciais contidos nas políticas públicas educativas e instrutivas.

É fundamental relembrar, com insistência, que ao Estado democrático português compete constitucionalmente levar até às últimas consequências dois princípios comandantes das políticas públicas educativas e escolares. Na verdade, toda a política denominada como “inclusão escolar” indica e significa nada mais do que pôr em prática todas as medidas de ação pública que tornem possível a escolarização de todas as crianças, adolescentes e jovens em idade escolar. Levar as medidas de inclusão escolar até às últimas consequências é criar as condições necessárias e suficientes para aplicar quer o princípio da igualdade de oportunidades quer o princípio de uma dada escolaridade tornada obrigatória.

Os dilemas apresentados no cenário aqui eleito – e ao qual os inquiridos prontamente responderam depois de solicitados para o efeito, de um lado, e as controvérsias sobre a justiça relacional que são expostos nos documentos disciplinares separados para essa análise, do outro lado, levantam questões que se cruzam com teses sustentadas pelos dois princípios mencionados, e vão ao encontro da política de inclusão escolar. Na verdade, as informações obtidas das duas fontes colocam ao centro dos debates na escola quer os problemas decorrentes das formas de *habitar* quer os problemas decorrentes do *reconhecimento*, que tanto se podem interconectar com os modos de *dignificação* dos seres, como com os modos de se *conciliarem* nos espaços escolares.

Dessa forma, as querelas reveladas nas escolas referidas, mesmo não assumindo a mesma intensidade e as mesmas tonalidades nas duas escolas – em uma delas, enunciada como *brincadeiras* mimoseadas entre pares – fazem prova da centralidade conferida por docentes e alunos, em geral, e por docentes presentes nos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino aos modos de uns e outros *habitarem*, em seus diferentes territórios. Se a institucionalização por parte do Estado do Estatuto do Aluno,

e se a existência, nas escolas, de um conjunto de procedimentos e de medidas que podem ser aplicadas na administração de conflitos, querelas e denúncias, constituem-se como referenciais na “governança por normas”, a verdade é que sua aplicação, em vez de ser apoiada por regimes de envolvimento de ação comuns e generalizados, são, em muitas ocasiões, objeto de ressignificação por parte dos atores em colisão, reajustando-os a cada caso, mas quase sempre sustentados por medidas que vão ao encontro dos sentidos de reparação das condutas dos prevaricadores.

A *adequada habitabilidade* dos espaços é um investimento de forma (THÉVENOT, 1986) presente na socialização política exercitada na escola. Esta ocorre em muitas circunstâncias, quer no âmbito das atividades letivas, quer no âmbito de ocasiões mais formais, quer ainda em eventos organizados pelas instituições. Mas também é exercida em outros contextos, como, por exemplo, em reuniões formalmente determinadas pelos órgãos da escola e que se destinam a discutir uma ocorrência da qual pode eventualmente resultar um processo de averiguação disciplinar. Não assumindo um cunho tão formal, a socialização política também se encontra presente nas chamadas de atenção dos pares ou dos professores quando uma ação imprópria a uma *boa habitabilidade* é praticada por um aluno que circula em um daqueles espaços.

Na verdade, essa *boa habitabilidade* dos espaços escolares é uma das formas mais frequentes adotadas pela “governança por normas” no sentido de a escola se municiar de meios para prevenir a natureza inóspita e hostil provocada por modos de agir classificados como desajustados a um estar na escola e a um ser que está a ser escolarizado. Assim, o estabelecimento dos sentidos sobre aquilo que é comum a todos na escola, e que, por isso, tem de ser preservado por todos de modo a que a convivência seja desfrutada por todas as figuras escolares sem conflitualidades desmedidas, resulta das experiências escolares e de seu questionamento, sobretudo quando a *hospitalidade* de uns para com os outros é posta à prova, como acontece nos dados aqui tratados e analisados.

Com a entrada em massa de públicos anteriormente sem número considerável nas taxas de matrícula, o debate em torno do êxito das capacidades cognitivas demonstradas pelos alunos é suscitado cada vez mais por experiências decorrentes do crescimento das inscrições de crianças, adolescentes

e jovens marcados pela diversidade linguística e étnica, mas também por outros marcadores corporais (toda a espécie de deficiências nomeadas), sem esquecer as desiguais provas escolares detidas e presentes na sucessão das gerações dos alunos que, entretanto, se vão matriculando, de um lado e estendem, no tempo, cada vez mais a sua presença na escola, do outro lado. Desse modo, a experiência escolar nos contextos da sua massificação contribui para a publicitação de casos de indisciplina e de violência anteriormente ocultados. A discussão aberta em torno de casos de indisciplina e de violência mediatizados põe no centro do debate disputas que se alimentam das formas de identificação quer das vítimas, quer dos culpados, uns e outros envoltos em formas de categorização e de qualificação que os minorizam, que os tutelam, e que em muitos casos os desqualificam como seres sem qualidades para estar em ambientes escolares.

A interconexão na escola de dois problemas com origens distintas, uns formulados a partir de desiguais requisitos sociais detidos pelos alunos, e outros agora ajuizados a partir das diferenças mostradas pelos discentes, dá azo a uma pluralidade de juízos desqualificadores, que se sobrepõem, se misturam e se interceptam, e que justamente por conta daquela interligação, o trabalho de redução que a minorização sugere é não só maior, como é também mais simplificador em suas imputações de causa e de efeito. Estando as origens desses problemas, sua história e trajetória muitas vezes confundidas, o caráter inóspito de suas consequências, exploradas por aqueles que são considerados perniciosos à convivência escolar, deixa-se encerrar pelos acusadores em outra natureza agora ligada à *não dignificação* dos seres, e por isso, mais próxima do polo do *rebaixamento* dos visados.

Nesse sentido, as experiências das *turbulências* escolares, objetivadas nas *desordens* experienciadas, quer pelos professores, quer pelos alunos, não podem aparecer desligadas nem das referências nem das expectativas suscitadas por aquelas a uns e a outros. Por outro lado, as (in) conciliações entre os seres malquistados em virtude da reciprocidade de seu trabalho desqualificador, considerado pelas partes como infundado, trazem para o centro das disputas escolares a discussão sobre as referências que estão na base de suas percepções sobre os fundamentos das desigualdades, das injustiças e das formas de humilhação.

A interpelação analítica suscitada pelo olhar etnográfico baseado quer nas respostas dadas pelos alunos aos questionários quer nas narrativas dos processos disciplinares, permite-nos constituir eixos atuantes marcando os encontros e as experiências escolares entre seres com grandezas divergentes. Na verdade, do questionamento de uns e de outros sobre as formas de qualificação da convivência entre seres de grandeza divergente é possível descortinar princípios de orientação normativa das ações que *devem* ser baseadas por juízos morais habilitadores das qualidades de uma *boa habitabilidade* sustentadora da *boa hospitalidade* nos estabelecimentos de ensino, por forma a atenuar, senão mesmo evitar, os problemas que levam, de um lado à *não dignificação* dos seres, e, por outro, como consequência quase inevitável, à *inconciliação* entre aqueles que se mostram desligados daqueles que por suas ações os rebaixam, quer por uma qualificação como não semelhantes, quer como não humanos em situações mais drásticas.

Referências

- BARRÈRE, Anne. (2005), “O trabalho em equipa e os riscos de gestão da turma”, *Análise Social*, Vol. 50, nº 176, pp. 619-631.
- COUSIN, Olivier. (1998), *L'efficacité des collèges: Sociologie de l'effet établissement*. Paris, PUF.
- DIONÍSIO, Bruno. (2009), “A orientação no plural: Promessas e limites do serviço público de orientação escolar”. Tese (doutorado), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- DUBET, François. (2002), *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil.
- DURKHEIM, Émile. (2012 [1925]), *L'éducation morale*. Paris, PUF.
- FELOUZIS, Georges. (1997), *L'efficacité des enseignants: Sociologie de la relation pédagogique*. Paris, PUF.
- GENARD, Jean-Louis. (1999), *La grammaire de la responsabilité*. Paris, Cerf.
- KARSENTI, Bruno. (2006), *La société en personnes: Études durkheimiennes*. Paris, Economica.
- MELO, Maria Benedita. (2012), “A (des)ordem escolar nos Teip²: O papel dos gabinetes de apoio”. Em: LOPES, João Teixeira (org). *Escolas singulares: Estudos locais comparativos*. Porto, Afrontamento.
- NUNES DE ALMEIDA, Ana [e] VIEIRA, Maria Manuel. (2006), *A escola em Portugal: Outros olhares, novos cenários*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- PEREIRA, Maria Gouveia. (2008), “Percepções de justiça na adolescência: A escola e a legitimação das autoridades institucionais”. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- RESENDE, José Manuel. (2003), “O engrandecimento de uma profissão: Os professores do ensino secundário público no Estado Novo”. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

2 Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Teip), do Ministério da Educação de Portugal.

- _____. (2010), *A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa, Piaget.
- SERRES, Michel. (1996 [1992]), “Diálogo sobre a ciência, a cultura e o tempo: Conversas com Bruno Latour”. Lisboa, Piaget.
- SIMMEL, Georg. (1999 [1908]), *Sociologie: Études sur les formes de la socialisation*. Paris, PUF.
- THÉVENOT, Laurent. (1986), “Les investissements de forme”. Em: *Conventions économiques*. Paris, PUF.
- VIEIRA, Maria Manuel. (2005), “O lugar do trabalho escolar: Entre o trabalho e o lazer? ”. *Análise Social*, Vol. 50, nº 176, pp. 465-545.
- _____. [e] DIONÍSIO, Bruno. (2012), “O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas Teip”. Em: LOPES, João Teixeira (org). *Escolas singulares: Estudos locais comparativos*. Porto, Afrontamento.
- VINCENT, Guy. (1994), “Forme scolaire et modèle républicain”. Em: VINCENT, Guy (org). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 207-227.
- WAGNER, Peter. (1996), *Liberté et discipline: Les deux crises de la modernité*. Paris, Métailié.

RESUMEN: Frente al designio político de una escuela inclusiva y obligatoria para todos, los conflictos escolares y la precariedad de las relaciones entre los actores educativos se hacen más visibles, más numerosas e inquietantes. El artículo **De las experiencias de (des) calificación de las personas hacia la precariedad de las relaciones entre los seres que habitan el mundo de la escuela** analiza una encuesta realizada en seis escuelas portuguesas de educación secundaria trató de comprender los juicios críticos y morales producidos por los actores educativos ante situaciones experimentadas como injustas o humillantes. Por otro lado, fueron investigadas las modalidades de gestión de conflictos y las relaciones entre los actores. Así, el artículo discute los problemas de la (con)vivencia en medio escolar y los límites de la ciudadanía democrática en la escuela contemporánea.

Palabras clave: experiencia escolar, injusticia, humillación, conflictos escolares, vínculos educativos

JOSÉ MANUEL RESENDE (josemenator@gmail.com) é professor associado com agregação do Departamento de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa (UNL, Portugal), pesquisador do Centro de Estudos de Sociologia (Cesnova) da UNL, membro associado do Observatório Permanente da Juventude (OPJ) do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa (UL, Portugal) e consultor externo do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT/CNPq) Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (InEAC, Brasil). Possui título de livre-docência pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da UNL, doutorado e graduação em sociologia pela UNL.

PEDRO JORGE CAETANO (caepedro@gmail.com) é investigador integrado do Cesnova e licenciado e doutorando em sociologia da FCSH da UNL.

BRUNO DIONÍSIO (bmdionisio@gmail.com) é professor adjunto convidado da Escola Superior de Educação (Esep) do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP, Portugal) e investigador integrado do Cesnova. É doutor e bacharel em sociologia pela UNL.