

# DA PHILIA À HIERARQUIA NA ESCOLA: COMPOSIÇÕES DA ORDEM ESCOLAR?

José Manuel Resende  
Pedro Caetano

Porque é que a escola ordena os seres e as suas relações nos seus territórios?

## **A Sociologia Pragmática e a questão da ordem**

Compreender ou explicar como se processa a ordenação dos indivíduos em sociedade tem sido um dos propósitos das Ciências Sociais, em geral, e da Sociologia, em particular. Como é possível manter ou conservar uma sociedade povoada de seres humanos sem que estes se relacionem entre si de acordo com determinados princípios e orientações normativas? Ora o imperativo de ordem política com vista a ordenar as relações entre os indivíduos, num dado espaço e tempo, tem como propósito a justificação da necessidade da existência de uma instituição designada por Estado cujo trabalho se estende por diversas instâncias, que respondem e asseguram a reclamação de determinados direitos e obrigações.

Apesar do carácter central da ordem no pensamento sociológico o seu entendimento como conceito é ainda precário. A sua utilização em múltiplas obras sociológicas, das clássicas às contemporâneas, não tem contribuído para se compreender, por um lado, como esta se constitui através das formas de agir dos sujeitos, e, por outro lado, como através dessas mesmas ações esta se reconfigura,

no tempo e no espaço.

Assim, o propósito deste texto é tratar a ordem como conceito. E fá-lo a partir das orientações teórico-metodológicas da Sociologia Pragmática. E é armado por estas orientações que ensaiamos conceber a ordem no contexto das atividades institucionais realizadas nos estabelecimentos de ensino. Como é que num dado território escolar, e num dado tempo, a ordem escolar é o produto de determinados regimes de envolvimento de ação de professores e de alunos, e simultaneamente, se mostra passível de ser reconfigurada com vista a responder a outros desafios e problemas resultantes dos referidos regimes de envolvimento da ação de uns e de outros?

Olhando em geral para a produção sociológica verifica-se que este conceito aparece de forma implícita nos exercícios analíticos realizados pelos sociólogos. As perspetivas de cambiante estrutural-constructivista são disso prova (Bourdieu, 1980), e o mesmo acontece com a abordagem estrutural de Giddens (1989).

Já as últimas reflexões de Goffman fazem uma primeira aproximação a esta questão, o que não se encontra, de modo explícito, nas obras mais conhecidas de Parsons (1966). Talvez Weber tenha sido pioneiro na sua conceção, estabelecendo uma ligação entre o conceito de ordem (1993, 1997) e a questão da sua legitimidade assegurada pela

ordem jurídica estatal, mas também mediada pelo dispositivo da racionalidade burocrática. Já em Durkheim, a assunção do conceito de ordem serve, a par da questão moral trabalhada pelas instituições, como meio que garanta a sobrevivência das sociedades complexas, que tendem a estar sujeitas a uma crescente divisão social do trabalho, que não devidamente regulada pode causar a perigosa anomia social (1977).

Ainda na esteira da conceção desenvolvida e trabalhada por Weber, muitas vezes a conceção de ordem surge, em outros autores, acoplada ao sentido atribuído a outros conceitos sociológicos, nomeadamente, quando o objetivo da análise é explicar a constituição da Sociedade ou a formação do Estado. Nestes casos, os conceitos de poder, dominação, reprodução, controlo, integração, coesão, regulação e sistema social, apresentam-se como dispositivos de suporte a uma definição implícita do conceito de ordem.

A junção destes conceitos à ordem social tanto aparece nas reflexões sobre a constituição da sociedade (Giddens, 1989) como nas análises sobre a ordem da interação (Goffman, 1999). Por sua vez nada de muito diferente acontece quando o ângulo analítico se desloca para uma das ordens institucionais que sustentam a configuração dos Estados-Nação.

A ausência de qualquer questionamento teórico ou empírico em relação ao conceito de ordem social parece ser um aspeto intrigante nesta disciplina, mas também noutros saberes das Ciências Sociais. É difícil apontar todas as razões que estão na base dessa postura, mas a utilização sistemática nos textos sociológicos de palavras como as de Sociedade, Estado, Economia, Mercado, por exemplo, ou as palavras que enunciam qualquer uma das instituições que são partes constitutivas do Estado, pode contribuir para se melhor compreender a ausência desse questionamento.

De facto, qualquer uma daquelas palavras traz consigo sentidos implícitos de ordenação dos territórios (Mann, 1986), (Elias, 1989, 1990), dos corpos (Foucault, 1984) e dos objetos. Por sua vez esses sentidos são sustentados pelo apoio conferido pelo menos por dois modos de representação dessa ordenação. Finalmente cada uma destas duas representações ancora-se em dispositivos particulares.

Por um lado temos as representações comuns de ordenação, simbólicas ou não, que são potenciadas pelo uso constante da linguagem. O uso das metáforas ou o auxílio dado pelos ícones são dois exemplos da força destas representações.

Por outro lado, aparecem as representações jurídicas acionadas pelo julgamento comum quando este é confrontado com um determinado desajustamento conflituoso ou não, ou com uma determinada perplexidade ou inquietude. Um e outras habitualmente acontecem quando se opera, nas ocorrências quotidianas, um confronto entre aquilo que se espera e se deseja, e aquilo que realmente acontece. Por vezes esses confrontos dão-se a partir de envolvimento em acontecimentos que acontecem à distância e são mediados, por exemplo, pela televisão.

A estas duas representações ainda se pode acrescentar uma terceira. Trata-se da representação estatística que, no seu trabalho de categorização social, desenvolve em simultâneo uma composição de operações decisivas.

Destas salientam-se as operações estatísticas, políticas e cognitivas (Desrosières, Thévenot, 1988). Na verdade, cada uma delas apoia-se em determinados dispositivos de natureza linguística, regulamentar e técnica com o propósito de colocar em equivalência um grande coletivo de pessoas, que por si sós não estão relacionadas entre si.

O que interessa ressaltar para já de cada uma destas três representações, e dos seus dispositivos, é a possibilidade de pensarmos, quer na conceção do conceito de ordem escolar, quer nas operações que dão a possibilidade da sua configuração e reconfiguração. De facto, os usos de linguagens, das gramáticas jurídicas e do trabalho estatístico tornam possíveis conjuntos diversificados de operações, que resultam de determinados regimes de envolvimento de ação, e que visam a ordenação de pessoas e objetos, num determinado tempo e espaço. Por outras palavras, as gramáticas em que se baseiam as diversas linguagens, incluindo as jurídicas e as estatísticas, são dispositivos não desprezíveis para a realização das referidas operações, que permitem ordenar seres e objetos.

Por sua vez tais arranjos pressupõem a operação de atribuição de qualidades às mesmas pessoas e objetos ordenados, segundo determinados estados de grandeza. Ora é justamente a articulação entre a ordenação e a atribuição de qualidades às pessoas e objetos que é possível desenhar uma dada ordem hierárquica (Boltanski, Thévenot, 1991), (Thévenot, 2006), sempre precária, e, por isso, suscetível de ser posta em causa, através da utilização de argumentos suficientes sólidos, isto é, de acordo com os princípios em que se alicerça a referida hierarquia devidamente ordenada.

De facto, as noções de ordenação e de quali-

ficação enunciam uma pista interessante para a definição do conceito de ordem social em geral, e o conceito de ordem escolar, em particular. No entanto, estas noções tomadas isoladamente pouco ou nada adiantam em termos heurísticos, para concebermos o referido conceito de ordem.

Os contributos da Sociologia Pragmática concedem-nos a possibilidade de enveredar por um outro trilha analítico, potencialmente mais interessante se aliarmos às noções de ordenação e de qualificação o conceito de ação social. Na verdade, se concedermos às noções de ordenação e de qualificação a propriedade de efetuar uma operação com vista a tornar equivalentes pessoas e objetos, estamos a avançar nessa direção.

Contudo, o mais interessante é verificar que a ação que torna possível o estabelecimento destas relações de equivalência entre pessoas e objetos é gerada entre pessoas e objetos que antes não mantinham qualquer relação entre si, e é bem provável que não desenvolvam tais relações comuns após o final destas relações. Mas apesar de isto acontecer, essa possibilidade não retira a estas operações de atribuição de estados qualificados, produzidos a partir da seleção de determinados atributos, a sua importância analítica, nomeadamente, na definição do conceito de ordem.

No seguimento deste raciocínio é notório observar que as referidas operações de ordenar e qualificar pessoas e objetos possibilita a criação de uma articulação preciosa entre os conceitos de ação e de relação social. É o que é possível observar nas operações de ordenação e de qualificação realizadas pela mediação das estatísticas, da lei ou da linguagem.

Onde antes não há relações entre pessoas e objetos a ação de os tornar equivalentes, com a utilização destes dispositivos, abre a possibilidade de se representar uma dada equivalência entre seres e objetos. Essa equivalência faz emergir qualidades nos indivíduos e objetos onde antes não se fazem notar de modo explícito, uma vez que estas não aparecem traduzidas na sua generalidade, tal como é adequado no caso das ordenações escolares.

No entanto, este exercício de representação de uma dada ordem qualificadora só é aceite por todos se esta for considerada como legítima. Ora o seu carácter legítimo é assente em outras operações que desenham regulamentações e convenções, que por sua vez, expressam acordos (mais ou menos precários) realizados pelos atores envolvidos nas ações desencadeadas por estas operações. O que acontece é que muitas vezes estas

operações são o resultado de discordâncias que podem ou não desencadear conflitos com extensões e intensidades variadas.

Esses *estados de grandeza* ordenados e qualificados com a intervenção de princípios de equivalência acordados estão baseados justamente em duas exigências prévias que enquadram as justificações que lhes dão a garantia de legitimidade. A ordem hierárquica é uma dessas exigências. A outra é a natureza de comum humanidade atribuída a todos os seres a quem lhes é atribuída uma dada qualidade.

A ordem hierárquica baseada em justificações legítimas é a única maneira de se poder distinguir, nas ações de envolvimento dos atores que visam a qualificação e a equivalência, as operações de ordenação autorizadas das outras que são identificadas como ilegítimas, e, por isso, passíveis de serem desqualificadas nas discussões ocorridas a propósito de querelas e discordâncias menores ou de controvérsias mais profundas. A referência às justificações é fundamental porque as qualidades atribuídas aos seres e aos objetos, mas também a sua ordenação não são eternas. Ora a sua fundamentação é capital para que estas sejam aceites e não legitimamente desqualificadas.

Isto significa então que o envolvimento dos atores para chegarem a um acordo sobre a legitimidade do modo como os seres são ordenados e qualificados num determinado momento é o resultado de disputas entre si, variáveis quanto à sua intensidade e extensividade. Estas contendas ensaiam expressar com a maior clareza possível os diferendos existentes nos domínios que são objeto de questionamento.

A clareza e a aceitação da oposição manifestada em torno da ordenação e da qualificação dos seres estão dependentes dos argumentos avançados nas justificações formalmente alinhavadas para o efeito. É, nesse sentido, que intervêm as provas. Isto é, a força dos argumentos justificativos aumenta se os atores dão prova da justeza das justificações produzidas. Ora no exercício de fazer a demonstração da prova da legitimidade das suas justificações, os atores envolvidos nas disputas tanto mobilizam as bases normativas inscritas em diferentes (mas não infinitas) gramáticas políticas, como mobilizam objetos considerados determinantes para o esclarecimento e defesa dos argumentos apresentados.

Essas gramáticas políticas não são infinitas. Os contributos da Filosofia Política permitem a Luc Boltanski e a Laurent Thévenot (1991), a desenharem seis principais gramáticas políticas, envoltas

em seis cotes devidamente arrumadas quanto à ordem de grandeza dos estados de grande e de pequeno. Quer os seus princípios, quer a ordenação dos estados de grandeza que eles enformam, são fundados em argumentos justificativos elevados em generalidade, de modo a que se possa fazer um compromisso generalizado quanto à justiça referente ao modo como se compõe a referida ordenação dos corpos e objetos.

O que acontece muitas vezes é que nas composições da ordem, nomeadamente da ordem escolar, os atores envolvidos em disputas mobilizam nas discussões decorrentes das discórdias, querelas, controvérsias ou conflitos mais generalizados, outras gramáticas justificativas que não estão alicerçadas nos mundos da justiça e do justo. O emaranhado de justificações, que oscilam entre argumentos retirados das gramáticas oriundas da distribuição justa dos estados de grandeza, até aos argumentos mobilizados pelos regimes de envolvimento de ação em plano, e de proximidade (Thévenot, 2006), acaba por dificultar uma dada solidificação dos arranjos compósitos da ordem, particularmente, a escolar, baseados em sistemas de equivalência fundadas em gramáticas políticas produzidas pelos mundos de distribuição justa dos bens, neste caso ligados às atividades escolares (Resende, 2003).

### **A escola como instância qualificadora**

Neste arranjo conceptual, ordenar os seres e os objetos não tem por objetivo nem a delimitação e fixação de posições hierárquicas bem definidas, nem a construção de espaços por onde estes podem ou não mover-se, e, nem muito menos a tradução de correlações de forças entre uns que dominam e outros que são dominados. Assim, o conceito de ordem não decorre de uma longa e espessa estrutura previamente determinada que tem por objeto condicionar as ações e relações entre os seres diferencialmente posicionados nessa mesma estrutura.

No quadro da Sociologia Pragmática o exercício de ordenação das pessoas e dos objetos é concebido em ato, articulando as ações e relações entre indivíduos e entre estes e os objetos. Isto significa que a ordenação em ato decorre justamente do trabalho de «investimento de forma» (Thévenot, 1986) realizado em torno de distintas qualidades ou de estados de grandeza que os seres e objetos apresentam nos diferentes contextos, itinerários e trajetórias por onde circulam ao longo da sua vida. Ora, a escola é justamente a instância que na modernidade é politicamente orientada no sentido de

as suas atividades estarem fundadas em exercícios de «investimentos de forma» que visam a qualificação dos seres mais pequenos que se encontram sob sua proteção num determinado período de tempo (Resende, 2010).

Neste sentido, os atos de ordenar e de qualificar, potenciam as articulações entre regimes de envolvimento de ação e de relações sociais entre seres e objetos tornados equivalentes por intermédio de princípios assentes em modos de julgamento políticos e morais. Por sua vez tais juízos alimentam-se de bases normativas inscritas em gramáticas tornadas públicas pela Filosofia Política (Boltanski, Thévenot, 1991), (Thévenot, 2006).

Por isso, não parece inadequado concebermos o conceito de ordem como constitutivo de uma composição de modalidades e de dispositivos distintos em que se fundam os atos de ordenar e de qualificar as pessoas e os objetos num determinado arco temporal. A configuração dessa composição ordenada vai-se ajustando aos arranjos relacionais que resultam, por sua vez, dos regimes de envolvimento de ação em que se encontram engajados os atores, que disputam entre si os modos de atribuição dos estados de grandeza aos seres e objetos, nomeadamente no âmbito da distribuição justa das qualidades elevadas na generalidade pela instituição escolar (Resende, 2003, 2010).

Deste modo, o entendimento aqui dado ao conceito de ordem facilita a sua significação quando o pensamento se desloca do abstrato ao concreto. Por outras palavras, quando a reflexão é mergulhada no universo que envolve a instituição escolar é menos complexa a definição da ordem escolar.

## OS CHOQUES E AS DISPUTAS ENTRE AS ORDENAÇÕES DAS GRANDEZAS NO PLANO HIERÁRQUICO E NO PLANO DA PHILIA NA ESCOLA

Com o intuito de podermos avançar nos nossos propósitos, privilegamos neste texto a análise do modelo de relacionamento adotado pelos alunos entre si, o qual, como vamos ver adiante, é manifestamente pautado pelo pressuposto das relações de igualdade. Todavia, o modelo destes reveste-se de características bem particulares, atendendo ao regime de envolvimento (Thévenot, 2006) preferencialmente adotado pelos mesmos, quando em atos de interação nos territórios escolares. Os modos de coordenação da ação (ibidem) entre eles são indicativos do privilégio de um regime de proximi-



dade e, pese embora o Estatuto do Aluno<sup>1</sup>, mantêm-se relativamente estranhos nas suas práticas às referências normativas dispostas nos documentos legislativos e sujeitas à aplicação por parte dos professores. Servirmo-nos, para a análise das formas de interação entre os alunos, dos dados recolhidos numa investigação por nós realizada em 4 escolas secundárias públicas portuguesas a alunos a frequentar o 12º ano de escolaridade<sup>2</sup>.

Referimos primeiro que a justificação cívica não se encontra de modo nenhum ausente nas declarações dos alunos acerca das formas de tratamento que devem ser respeitadas por eles. Neste aspeto, elas dão testemunho do valor absoluto e do conceito universal que está contido nas suas afirmações e pressuposto nas suas ações. Podemos ver isso mesmo nos seguintes excertos retirados das entrevistas: “não é por ter mais dinheiro que deve ser tratado de forma diferente” (Entrevista nº1), “Todos devem ter os mesmos direitos e ser julgados todos da mesma forma. Não é por serem de uma sociedade mais alta que uns podem ser julgados de uma maneira e os mais pobres de outra” (Entrevista nº 39).

Aparentemente, esta visão não colide com as

1 O Ministério de Educação decide promulgar em 2008 um ato legislativo – o «Novo Estatuto do Aluno» - com o intuito de reforçar as disposições disciplinares de controlo exteriores. O Estatuto pode ser considerado como um ato jurídico de rememoração da autoridade dos professores, como se pode ler: «As regras de disciplina da escola, para além dos seus efeitos próprios, devem proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida da escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do projeto educativo, a harmonia de relações e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos e a preservação da segurança destes e ainda a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes» (Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro, artigo 9º).

2 A investigação desenrola-se em várias fases. Numa primeira fase (de Novembro de 2005 a Fevereiro de 2006), foram realizadas tanto entrevistas com os alunos como fóruns de discussão com os professores dessas escolas (alunos a frequentar e professores a lecionar o 12º ano de escolaridade), a partir de guiões de entrevistas a alunos e professores alicerçados numa tematização de cenários de justiça escolar. As entrevistas aos alunos são realizadas sob o regime de grupos de 2 alunos (preferencialmente um rapaz e uma rapariga), contabilizando-se 44 entrevistas no total (90 alunos). Numa segunda fase são lançados questionários nas mesmas escolas, nos quais os respondentes são convidados a avaliar diversos cenários escolares concretos, segundo princípios de justiça, e, em certos casos, a produzir justificações da sua escolha. Uma terceira fase, destinada à observação etnográfica, já não chega a realizar-se por falta de financiamento, mas em vias de realização em outras escolas integradas numa investigação em curso.

As 4 escolas secundárias públicas portuguesas escolhidas, contrastantes socialmente, distribuem-se do seguinte modo: uma a Sul do País, outra a Norte e duas na Área Metropolitana de Lisboa (AML). Estas escolas têm, na altura, um protocolo de colaboração com o Observatório Permanente de Escolas (OPE), unidade dirigida pelas investigadoras Ana Nunes de Almeida e Maria Manuel Vieira no Instituto de Ciências Sociais (ICS). Numa estratégia de cooperação entre a equipa de investigação de José Manuel Resende e da investigadora Maria Manuel Vieira, é possível beneficiar dos dados de caracterização social das escolas e do apoio da direção das Escolas, já existentes e devidos à atividade do OPE.

conceções ou as práticas dos professores (Resende, 2003). Porém, ela é demasiado geral e abstrata relativamente ao mundo de atuação quotidiana dos jovens. A discórdia e o pomo de conflitos advêm da presença e extrema visibilidade dos objetos e dos modos de apresentação de si veiculados por aquilo a que se costuma denominar de “culturas juvenis”<sup>3</sup>. O vestuário exuberante, não conforme, os penteados, os adereços, os telemóveis, o MP3, não são facilmente acomodáveis com a disciplina ascética ou a igualdade estrita de condições de partida características do ambiente escolar cívico de sala de aula<sup>4</sup>. Ora, a irrupção das “culturas juvenis”, com o seu aparato decorativo e os estilos de vida a ela associadas – presentes na linguagem e nas formas de relação com o mundo – fazem desestabilizar este cenário previamente montado e preparado pela escola republicana. A sala de aula, outrora oficina de trabalho, vira um caleidoscópio. O à vontade demonstrado pelos alunos na afirmação de si é garantido pela confiança (ou a falta dela) que depositam nas suas formas de apresentação de si – a título sugestivo, reproduzimos esta afirmação de um aluno: “Há pessoas que andam aqui a fazer esforço para ser alguém... depois os outros ofendem e gozam uma pessoa que veste mal” (Entrevista nº 38) -; mas tal é ressentido por muitos professores como uma maneira invasiva e desrespeitosa de entrar e de se estar numa sala de aula.

Trata-se de um desafio colocado aos professores pelos alunos: um desafio que apresenta simultaneamente duas faces: por um lado, a procura encantada do desejo de hospitalidade, por outro lado, o seu reverso: a hostilidade. Pois, o desejo de se sentir bem na escola, afinal de contas o topos por excelência onde os alunos vivem a maior parte do tempo da sua existência quotidiana e onde podem experimentar as várias modalidades de contacto com o seu outro semelhante, faz surgir na racionalidade destas práticas a ideia de um espaço habitável (Resende, 2010). O recurso à metáfora

3 O conceito de «culturas juvenis» tem sido sociologicamente recuperado enquanto instrumento metodológico de análise compreensiva. Esta forma de abordagem procura identificar e aferir as experiências e subjetividades dos atores sociais específicos que são os jovens, nas suas vivências quotidianas. Assim, reportamo-nos, com este intuito, às iniciativas dos trabalhos de Machado Pais (1993) e de Fonseca (2001). Machado Pais considera «Por cultura juvenil, em sentido lato, pode entender-se o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (...) Por exemplo, ao considerar-se o fenómeno da moda (...) a moda seria entendida pelos jovens como uma possibilidade de expressividade, de auto-realização, de relativa independência de controlo social» (pág. 69).

4 Entendemos por ambiente escolar cívico, o cenário despojado de uma sala de aula que se apresenta igual em todas as escolas, tal qual ele foi desenhado pelos responsáveis educativos republicanos (Derouet, 1992): um cenário ascético e universal, porque logo identificável em toda a parte.

da habitabilidade do espaço parece fazer jus à inevitabilidade de radicar as sensações experimentadas pelos alunos numa representação adequada que possa exprimir de algum modo duas ordens de atitude: o sentimento de posse e o sentimento de intimidade. Desse ponto de vista, a demanda de hospitalidade implícita numa analítica destes comportamentos permite ao investigador dar conta das fortes cargas de afetividade e do agradável, envolvidas neste regime de ação de proximidade experimentado pelos alunos. Daí também, que o não cumprimento desta exigência dos alunos por parte da instituição – a expectativa frustrada de um acolhimento não esperado –, possa desencadear por estes, por vezes, reações negativas, igualmente fortes na hostilidade para com a cultura escolar: a indiferença para com a instituição.

De onde vem afinal esta necessidade de afirmação de si? Como interpretá-la? Em que pressupostos assentam e que eventuais interferências provocam na composição da ordem escolar? A nossa tese é que ela exprime indelevelmente a marca do modelo de *philia*. Para o podermos demonstrar, apoiamo-nos no conceito de *philia*, tal qual ele foi explorado e delimitado, a partir de uma investigação filogenética, na obra de Jean-Claude Fraise (1974), intitulada *Philia: La notion d'amitié dans la philosophie antique*<sup>5</sup>.

O conceito de *philia* aqui evocado comporta para nós um enorme potencial heurístico, uma vez que o mesmo, estando à partida informado pelas noções de posse, de prazer e do agradável, nos permite efetuar uma articulação do si dos alunos, num regime de proximidade, com o «outro» das relações interpessoais. Com efeito, convém situar - se quisermos poder aceder compreensivamente aos processos e às racionalidades presentes nas ações dos alunos - as condutas dos alunos num fundo alargado da relação que estes experimentam consigo e com o mundo, perspetivando a sua ação na escola como uma dramatização da sua individuação. Descurar ou rejeitar esta abordagem é sintoma, no nosso entender, de não considerar seriamente os atores sociais que são os alunos; é considerar que estes se comportam de uma forma não razoável (Boltanski, 1990) e não conveniente (Thévenot, 1990).

Neste sentido, a importância que os alunos concedem ao vestuário, às formas de apresentação de si e aos adereços e objetos que fazem transportar consigo para o território escolar ganha novos contornos interpretativos. E estes devem, antes de

mais, afastar decididamente da representação da *philia* dos jovens, os epítetos categoriais de egoísmo ou de individualismo utilitário. Porquanto, o bem-estar de se sentir consigo mesmo não pode ser separado do prazer e do agradável que é estar bem com os outros: os outros que nos são próximos, os «outros significativos», isto é, os outros que contam<sup>6</sup>.

Ora, a *philia* não se caracteriza pela racionalidade da escolha ponderada daqueles a quem atribuímos e reconhecemos tal e tal valor como pessoas (Fraise, 1974: 40). A *philia* deve ser compreendida, primeiramente, aquém do exercício reflexivo do julgamento, enquanto facto existencial daquele que deseja partilhar com o outro a sua existência. Nesta perspetiva, as motivações da *philia* revelam-se objetivamente no sentimento de satisfação da atividade cumprida. O paralelismo com a amizade torna-se evidente.

Ouvindo os alunos, reconhecemos o carácter não planeado da amizade: “Às vezes é por acaso. Quando entrei para a escola não conhecia praticamente ninguém, conhecia uma pessoa ou outra, mas na minha turma não conhecia mesmo ninguém, então foi com a convivência diária, comecei a saber daquilo que as pessoas gostam e não gostam, eu gosto daquilo, ele também, não gosto daquilo ele também não, então já há algo em comum, parte daí” (Entrevista nº 5). O processo é identificativo: “Porque a sua personalidade se identifica conosco, sentimos bem ao pé deles e etc.” (Entrevista nº 15). Mas, revela-se essencialmente como um processo comunicacional em acto, e nessa medida, participativo, requerendo reciprocidade: “Há uma aluna que fica de parte, só responde quando é questionada, não cria laços de amizade” (Entrevista nº 13). O critério da amizade, segundo a maior parte dos alunos entrevistados, prevalece no momento de formar grupos de trabalho sobre outros critérios provenientes de outras grandezas: “Normalmente é com as pessoas com quem nos damos melhor, estamos mais à vontade. Não escolhemos as pessoas pelas notas mas sim com quem nos damos melhor” (Entrevista nº 10). “Acho que para a qualidade do trabalho é importante que a gente se dê bem, nos grupos de amigos é mais fácil, corre tudo melhor” (Entrevista nº 11).

O regime da *philia* é particularmente dependente das condições ambientais e dos grupos protectores a que ele dá origem. Por se tratar de

5 Fraise, Jean-Claude (1974) *Philia: La notion d'amitié dans la philosophie antique*, Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

6 Assim, e no momento em que Fraise se reporta a Platão, «a *philia* que faz do outro um próximo, alicerça-se no desejo, no amor de quem, na sua unidade, é o próprio ou o próximo de» (Fraise, 1974: 161).

um regime onde a actividade reflexiva não inter-vém substancialmente num primeiro momento, ele é especialmente vulnerável aos dados percetivos do meio<sup>7</sup>. Mas, isso não significa que a actividade do julgamento reflexivo se encontre ausente neste regime, pois a manutenção da *philia* requer, à semelhança do cultivo dos laços de amizade entre as pessoas, formas de agir que relevam do tacto e da antecipação das expectativas de ação dos outros, as mais convenientes segundo as situações; isso, para além das obrigações morais inerentes à solidificação desses laços: as provas de amizade, de confiança e de lealdade, que reforçam a união dos amigos. Nesta segunda fase, onde a actividade da fase exploratória se vai especificando cada vez mais, intervém o julgamento reflexivo moral e normativo<sup>8</sup>.

O que nos importa aqui salvaguardar sobre a *philia*, são duas ideias fundamentais: por um lado, a *philia* como actividade que busca cumprir-se na satisfação do sentir-se bem, consigo e com os outros, de modo plenamente agradável; por outro lado, uma vez esse desejo satisfeito, o aspeto moral do dever de solidariedade e de prova de confiança que é necessário mostrar para com o grupo formado na *philia*. Hesitar na apresentação dessas provas significa não estar com o grupo, isto é, ser excluído.

Contudo, a deslocação da *philia* da periferia das escolas para o seu centro, ou por outras palavras, a proeminência do regime de envolvimento da ação presidido pelos princípios da *philia*, traz outros desafios aos estabelecimentos de ensino, particularmente naquilo que concerne à questão da ordem escolar. Na verdade, assiste-se hoje nestas instâncias a determinadas perplexidades levantadas pelos docentes a este propósito, não obstante a existência de dispositivos documentais que são auxiliares importantes para a manutenção do compromisso à sua conservação.

Isto significa que para estes profissionais o anterior compromisso está a sofrer fortes erosões, uma vez que as demandas de relações de carácter mais horizontal solicitadas pela extensão da *philia* a outros processos negociais na escola, tem estado a comprometer o anterior programa institucional cuja ordem escolar aparece sobretudo baseada em relações verticais entre os estados de grandeza

grande – os adultos encarnados pelos professores – e pequena – os não adultos encarnados na figura dos alunos. Ora estas disputas transportam para estes territórios outros desafios que interessam acompanhar com cuidado, uma vez que nos ajudam a repensar a questão da ordem escolar, que se estabelece hoje nos estabelecimentos de ensino de modo plural e com diferentes composições.

As disputas entre as demandas de reconhecimento de si no plano de um tratamento igual e os limites da hierarquia

### **Do reconhecimento de si ao reconhecimento mútuo na *philia***

Os dados recolhidos junto dos alunos parecem apontar para a importância cada vez maior atribuída à lógica de funcionamento dos mecanismos de inclusão-exclusão. Neste particular, os alunos mostram-se muito sensíveis e receosos para com os fenómenos de discriminação: “Pois, é por isso que acho que tentamos ser um bocado iguais uns aos outros que é para não haver discriminação” (Entrevista nº 41); “Nós na nossa turma, basicamente damo-nos todos bem, temos quase todos a mesma idade, a mesma maneira de pensar, não há discriminação só porque um é maluco. Podem ser mais uns que outros, mas não há discriminação” (Entrevista nº 30).

Não deixa de causar alguma perplexidade o conteúdo funcional da igualdade, que perpassa nestas declarações. Se “Podem ser mais uns que outros” significa que a igualdade não é entendida pelo aluno como o valor absoluto de uma igualdade simples, pois existem diferenças – *desigualdades justas* –, compreendidas enquanto tais.

Qual é, então, o sentido a dar à conceção de igualdade aqui explícita nestes excertos? Por um lado, parece resultar destas afirmações um sentido que aponta para a importância de um certo grau de sentimento de pertença a um coletivo, mormente o da categoria de alunos. Mas, por outro lado, estas parecem comprovar simultaneamente que a igualdade não deve ser considerada somente enquanto princípio de justiça reportando-se a um normativo moral, ou simplesmente como uma demanda moral de conformismo com as normas de um grupo<sup>9</sup>.

Abordamos mais adiante a terceira interpretação

7 Poderemos enquadrar analiticamente esse momento na fase exploratória da *philia*, em que o desejo de intimidade com o meio (compreendendo os objetos do meio) e o processo identificativo tomam a dianteira na ação

8 Não nos detemos neste lugar sobre a delimitação do amplo domínio de significação do conceito de *philia*, mormente do estatuto ontológico e epistemológico da amizade. Deixamos esses temas para outros ou para futuros trabalhos.

9 Esta última, por referência ao envolvimento no coletivo, de molde a que os alunos não sejam desvinculados do mesmo, o que daria a sua exclusão.



da igualdade que descortinamos estar aqui em causa. Argumentamos então que estas formas de conceber a igualdade devem ser entendidas como modalidades de reconhecimento dos alunos.

Detendo-nos brevemente naquilo a que intitula-mos de igualdade moral - relativo à consideração da igualdade como critério e princípio absoluto da organização social -, registamos que ela adquire primazia na sua dimensão operadora da relação cívica, na qual os alunos devem ser tratados de forma rigorosamente igual, a exemplo de outros estudos comparativos (Gorard and Smith, 2010: 38): “Todos devem ter os mesmos direitos e ser julgados todos da mesma forma. Não é por uns serem de uma sociedade mais alta serem julgados de uma maneira e os mais pobres de outra (Entrevista nº 39). Os alunos não se mostram particularmente complacentes para com o princípio de discriminação positiva, por exemplo relativamente às pessoas de condições económicas desfavorecidas ou mesmo mais vulneráveis fisicamente: não consideram legítimo que uma pessoa, só por ser deficiente, possa passar à frente deles num concurso: têm de ter mais capacidades (Entrevista nº 11). Mas, algo surpreendentemente, quando convidados a falar sobre a igualdade enquanto princípio de justiça, eles hesitam em transformá-lo em único princípio a ser respeitado, aduzindo que a igualdade deve ser conciliada com um outro princípio da maior importância: a liberdade. Aliás, quando instados a pronunciarem-se sobre aquilo que é importante ter em conta hoje em dia, aquilo que se torna premente preservar, eles referem invariavelmente o seguinte: respeito, liberdade de escolha, de pensamento, de decisão. Não nos parece que possamos retirar inferências apressadas de orientações políticas nestas declarações dos alunos. Ao invés, importa registar que os alunos se importam mais com a igualdade de tratamento e com a liberdade de expressão e de ação do que propriamente com as questões de verificação das desigualdades sociais. A nosso ver, esse aspeto constitui-se como uma das marcas do regime de *philia*.

Seguimos diretamente para a igualdade como exigência moral de coesão do grupo, a qual denominamos de igualdade de reciprocidade.

Os alunos temem ser desvinculados do grupo, na medida em que isso representa o seu isolamento. Eventualmente podem referir-se, inclusive, à linguagem dos direitos: o direito das pessoas não serem discriminadas por qualidades pessoais específicas. Em termos individuais, ser discriminado, ou seja, ser “falado”, “gozado”, representa um abalo na confiança que cada um coloca na sua

pretensão ao reconhecimento de si, na lógica da sua individuação, a qual é a lógica da individuação no grupo. Esse reconhecimento de si, na *philia*, depende não só, mas também, do reconhecimento do grupo de pares. Os elementos menos discretos à vista, devido às suas indumentárias e ao seu estilo próprio mais marcado, procuram a proteção de grupos mais específicos, onde se encontram com os seus “iguais” e podem assim suportar melhor o “gozo” dos outros. Para além da igualdade, existe aqui uma lógica de diferenciação, de pluralização. Pelo que, deparamo-nos novamente com a articulação dialética da igualdade com a diferença. Os alunos querem ser reconhecidos como iguais no grupo, e ao mesmo tempo aspiram ao reconhecimento da sua singularidade no grupo. O reconhecimento de si, não pode, pois, ser separado do reconhecimento de si através do outro<sup>10</sup>.

O grupo de pares cuida permanentemente da verificação desta igualdade na pertença, “policiando” todas as ameaças à mesma, ao ponto de Dominique Pasquier (2005) falar da existência de uma “tirania” dos pares – a “tirania da maioria”, que Pasquier toma de empréstimo a Hannah Arendt -, a qual condiciona o quotidiano dos adolescentes e jovens; de uma forma mais presente na escola, mas também fora dela. Para ilustrar a força do grupo, basta dizer que o comportamento dos alunos individualmente é diferente daquele que têm em grupo. Isso revela-se na forma como uma das alunas coloca esta aparente contradição prática: a inerência de um discurso próprio, que toma a posição da não discriminação das pessoas homossexuais, e, simultaneamente, uma posição de, em grupo, poder gozá-los juntamente com os outros colegas: “... e isso não é, não é ser falso... é guardar se calhar uma coisa que se calhar até eu, se fosse a minha opinião, eu digo isto agora: pode ser que aconteça, depois mais tarde iria falar com essas pessoas e iria perguntar como é que, é como é que se dão, se é diferente... e queria saber; por isso lá está, eu não vou pesquisar à Internet homossexuais ou heterossexuais, falaria com as pessoas” (Entrevista 36).

Como é que podemos interpretar esta justificação da aluna, mais concretamente, a expressão “... e isso não é, não é ser falso... é guardar se calhar uma coisa”? Do nosso ponto de vista, trata-se de uma lealdade ao grupo que é aqui confirmada e privilegiada, em detrimento das considerações pessoais da aluna – vindas de outras instâncias de

10 Nestes termos, o reconhecimento de si através do outro dá-se no mesmo instante do reconhecimento de si do outro. A dialética do reconhecimento é a dialética da reciprocidade, de um reconhecimento mútuo, em que o outro é o grupo.



socialização e de individuação -, que, no entanto, não adquiriram ainda o estatuto epistemológico da convicção, na razão de uma confiança em si ainda titubeante. Daí que, devido à pressão dos pares, estes assuntos requerem um forte trabalho de aproximações sucessivas, indispensáveis para que os alunos se possam envolver com um maior à vontade, individuando-se a si próprios e ao grupo: “porque ao mesmo tempo há aquela brincadeira que a gente começa-se a rir, porque há aquele preconceito, porque também há aquelas pessoas que preferem não falar disso, então calam-se, mas há um riso, ali naquela abordagem daquele assunto, mas nós falamos até na brincadeira se calhar” (ibidem).

Tudo se passa no pano de fundo de uma verdadeira sociedade como colectividade – a “sociedade dos pares”. Os alunos vão-se individuando nela e, ao mesmo tempo, individualizando-se. Como se tratasse de um processo necessário para a sua formação de indivíduos. Naturalmente, que estão sujeitos às demandas de conformidade requeridas pelos grupos onde se envolvem e, onde, Pasquier (2005: 165) descortina uma maior influência dos gostos das classes populares masculinas, nomeadamente sobre as raparigas<sup>11</sup>.

Não se trata de desvalorizar o fenómeno da pressão do grupo, mas sim de querer fazer realçar o pluralismo de que as mesmas culturas se revestem. Dar especial relevo às marcas de autenticidade nas culturas juvenis, não deve ser separado de, por um lado, uma ideologia do consumo e, por outro lado, da atração que a conjugação das mesmas faz refletir nos desejos de realização de si dos jovens em busca da sua individualização<sup>12</sup>. Contudo, existe igualmente um outro da “sociedade dos pares”, isto é, um referente com o qual os alunos, posicionando-se enquanto membros de um coletivo – iguais na sua condição -, entram em relação, na procura de um reconhecimento.

### A igualdade pragmática faz prova dos limites

11 Convém, em nosso entender, apesar de tudo, relativizar um pouco esta ideia de “tirania”. Na nossa investigação já aludida, pudemos constatar, que são nas escolas onde a pressão à conformidade das culturas juvenis é mais forte – Escolas de Lisboa e do Sul do País -, que os alunos são porventura mais críticos relativamente a essa mesma situação.

12 Porque, apesar de os alunos agirem num regime de *philia*, isso não significa que eles não ajam numa perspectiva também individual. A lealdade ao grupo não tolda os seus juízos críticos, dado a configuração da ordem escolar de privilegiar a seleção individual. Para se realizarem escolarmente e poder assim antecipar uma eventual carreira profissional, os alunos necessitam de conjugar o regime de *philia* com o regime de ação em plano. De resto, os alunos estão conscientes disso mesmo, e uma anti-cultura das marcas e do consumo não é completamente desprovida de ser considerada nos seus horizontes.

### da hierarquia escolar

Como referimos anteriormente, pretendemos interpretar nas declarações dos alunos um terceiro entendimento da igualdade que delas transparece. Estes falam de um modo em que a igualdade – a qual se interliga com a diferença das singularidades irreduzíveis – nos aparece nos seus discursos como um pressuposto. Recordemos as palavras de um aluno acima transcritas: “Nós na nossa turma, basicamente damo-nos todos bem, temos quase todos a mesma idade, a mesma maneira de pensar, não há discriminação só porque um é maluco”. A igualdade aqui pressuposta, inextricavelmente ligada ao “bem-estar” e à coesão do grupo, característicos do regime de *philia*, ganha assim um novo contorno: a necessidade de ela ter que ser sistematicamente provada e verificada no dia-a-dia, nas práticas dos alunos com os outros nas diversas situações experimentadas<sup>13</sup>.

Esta perspetiva da igualdade prática, classificada por Jacques Rancière (1998) de emancipação, ancora-se num entendimento do regime político da democracia sob o signo da dissensão, naturalizando o conflito no seu interior, e orienta a sua iluminação para as práticas de emancipação dos atores sociais de menor grandeza, os quais tentam furtar-se a toda e qualquer categorização social fixa que se lhes imponha.

A lógica da demonstração traduz-se, na prática, no lançamento de um desafio colocado pelos alunos; um desafio posto àqueles de maior grandeza – os adultos. O trabalho da igualdade prática, tal como Rancière o apresenta, «significa para cada um o sair do seu estado de grandeza, proclamando-se visível e audível» (Ruby, 2009: 10). A seguinte transcrição de um excerto de uma das entrevistas pretende ilustrar esta demonstração:

“Nós temos ali um pavilhão L e dizem que é proibido fumar nos pavilhões e é, realmente é proibido, só que nós vemos tanto professores como contínuos a fumar nos corredores. No entanto, quando nos apanham a nós, porque nós também não nos escondemos, vêm logo falar connosco...mas há um ponto em que a pessoa vê os professores a fumar, inclusive de salas, vê os contínuos a fumar, uma pessoa chega a uma altura em que pensa porque é

13 Neste sentido, «a igualdade existe e faz efeito de universalidade desde que é colocada em ato. Ela não é um valor que se invoque, mas um universal que deve ser pressuposto, verificado e demonstrado em cada caso» (Rancière, 1998: 116-117). A igualdade como operador demonstrativo de uma lógica prática, consiste, no dizer de Jacques Rancière (1998), em *Aux bords du politique*, «no jogo das práticas guiadas pela pressuposição da igualdade entre todos, não importa entre quem, com o intuito de a verificar» (ibidem: 112-113).

que eles são mais do que nós, se eles podem, nós também podemos” (Entrevista nº 33).

O acontecimento relatado sugere-nos a evidência de que os alunos encararam o seu ato como uma prova de si mesmos, patenteando com isso a capacidade de sair de um estado de menoridade, ao recusar a sua invisibilidade – “nós também não nos escondemos” -; e de fazer articular logicamente um argumento enquanto demonstração, culminado no corolário – “porque é que eles são mais do que nós, se eles podem, nós também podemos”. Ele atesta o reconhecimento de uma injustiça: o facto de os adultos poderem beneficiar do seu estado de grandeza para infringir uma regra institucional. Nesta situação, os alunos percebiam como ilegítimo esse transporte de grandeza, pelo que, ao invés de a denunciarem, visto que as probabilidades de sucesso desse ato podem ser reduzidas, adotam uma atitude de igualização com os adultos, na medida em que eles não estão dispostos a abdicar de fumar.

De todo o modo, esta denúncia põe a nu os limites do respeito pela ordem hierárquica escolar. Na verdade, quando o estado de grandeza dos grandes nas escolas – a referência é feita aos professores – não se faz honrar, uma vez que a regra estabelecida de ali não fumar não é praticada por alguns deles, e, por esse motivo, prevaricam sob o olhar daqueles a quem a ordem hierárquica os qualifica como o estado de grandeza pequena – a referência é feita aos alunos – a crítica por estes lançada, mesmo assumindo o mesmo tipo de comportamento, desqualifica aqueles que na escola são considerados como seres exemplares. A identificação desta falha, aliás como outras que acontecem em resultado de uma aproximação exagerada praticada pelos primeiros em relação aos segundos em diferentes situações, dentro e fora das aulas, contribui para criar uma certa erosão na ordem hierárquica, de um lado, e a estabelecer uma certa confusão entre a dimensão da hierarquia, de natureza vertical e a dimensão do lado convivencial, de natureza horizontal.

## O QUE O CARÁCTER DA HOSPITALIDADE ESCOLAR TRAZ DE NOVO À CONFIGURAÇÃO DA ORDEM ESCOLAR?

As formas de interação na escola reportam-se a um dispositivo escolar e a princípios normativos e morais considerados legítimos a observar nas práticas dos protagonistas. Elas permitem-nos igual-

mente deduzir, desde logo, que os protagonistas em presença – professores e alunos – são socialmente mediados por mecanismos de relações de hierarquização e de cooperação, facto que é atestado pela diferente grandeza que é atribuída aos atores: a maior grandeza do professor, a quem é conferida a autoridade na sala de aula, relativamente aos alunos. No entanto, esta relação hierárquica, não se estende a todas as dimensões e espaços da vida escolar; ela não é omnipresente. A ordenação dos seres varia consoante as diferentes economias de grandeza, as quais assentam em pressupostos de justificação moral (Boltanski & Thévenot, 1991). A autoridade do professor vai-se diluindo à medida que os dois coletivos de atores se vão afastando das proximidades do espaço da escola e do tipo de relação ensino-aprendizagem. Neste sentido, a autoridade do professor é consentida e considerada pertinente na relação social reportada ao princípio superior comum<sup>14</sup> da necessidade da educação pública das crianças, dos adolescentes e dos jovens, nas suas tarefas educativas; mas tal já pode ser contestado aquando da emergência de um outro tipo de relacionamento: de uma relação cívica, por exemplo, sobretudo quando esta é traduzida no plano cívico. Neste caso, a mesma adquire referência a um outro princípio superior comum: o princípio de cidadania; ilustrada pela organização de uma fila de espera no bar da escola. Aqui, as grandezas do professor e do aluno podem equivaler-se. Naturalmente, nem sempre foi ou é assim. Porventura, anteriormente, a primazia do professor no atendimento do bar em face do aluno, atesta o reconhecimento mútuo da sua maior grandeza no saber e na idade. E contudo, em virtude de uma maior sensibilidade promotora de juízos morais, que se vai progressivamente generalizando, esse reconhecimento de grande atribuído ao professor, quando transposto para este cenário do bar, passa cada vez mais a ser considerado como abusivo e indevido pelos membros da comunidade escolar. Vai-se convencendo que, neste contexto, o tipo de relacionamento há-de ser preferencialmente de natureza cívica, mas sobretudo no quadro das relações de civilidade e da urbanidade.

Deste modo, vemos como, neste ponto, a pluralidade dos mundos – o mundo do saber e o mundo cívico, por exemplo - numa mesma configuração escolar ordena normativamente de forma variável os diferentes atores em presença, no seu engajamento atuante, na justa medida em que os

14 O princípio superior comum é, na linguagem de De La justification, de Boltanski e Thévenot, o «princípio de coordenação, que caracteriza a «Cité», é uma convenção constituindo a equivalência entre os seres. Ele estabiliza e generaliza uma forma de relacionamento» (Boltanski & Thévenot, 1991: 177).

mesmos se vão deslocando entre cenários que se vão diferenciando e que mobilizam, por isso, outros princípios de ordenação de grandeza.

Prosseguindo na nossa análise, a mediação social pertinente, isto é, as economias de grandeza política e moral a observar nos vários contextos relativos à escola, deixam antever mal-entendidos, denúncias, reclamações, querelas e controvérsias, como objetos de disputa, relativamente aos tipos de relação e de ação que se podem estabelecer entre os protagonistas escolares. Isto tem-se verificado recentemente e de modo premente, e, por vezes com alguma frequência, para as diversas situações possíveis em que intervêm os dois conjuntos de atores.

O choque relaciona-se com a definição do cenário a montar na sala de aula: o cenário ditado pelo professor, qual guardião cívico? O cenário trazido do exterior pelos alunos, quais bárbaros incompreendidos? Ou - a solução aparentemente mais razoável, pois apelando a um acordo -, um cenário de compromissos que possibilite o reconhecimento mútuo das lógicas aparentemente conflituantes em co-presença? Um compromisso que vale pela equidade, num trabalho de proximidade que vise dotar os alunos de um julgamento crítico e distanciado, mas também da confiança nas suas capacidades de se poder colocar à prova nos exercícios escolares. A demanda de hospitalidade dos alunos na sala de aula merece reflexão, pois a mesma sugere expectativas de reciprocidade, de negociação e de horizontalidade. Ela é uma demanda de reconhecimento e um desafio ao entendimento comum, o qual, necessariamente, deve ser visto como um processo de características sempre flexíveis numa pluralidade de mundos com amplas possibilidades de cooperação.

Optar por não reconhecer a necessidade de um compromisso com os alunos, fazendo jus à prerrogativa do uso da autoridade do professor ou das disposições transcritas no Regulamento Interno da Escola, impondo-as, revela-se uma atitude que comporta riscos, na medida em que esta até pode ser consentida ou tolerada pelos alunos, mas dificilmente contará com a adesão dos mesmos. A tarefa do professor adivinha-se, pois, delicada, no intuito de conseguir acomodar satisfatoriamente no território escolar a combinação de todos os seus elementos, envolvendo-os em objetivos comuns, e combinando ações e julgamentos de proximidade com critérios de justiça que apelam à conservação de uma certa distância bem temperada. De qualquer modo, esse conjunto de tarefas tem de ser compreendido urgentemente como integrado em

coletivos: o coletivo formado pelos docentes e o coletivo da comunidade escolar, os quais devem ser entendidos como arenas de discussão, onde as pessoas possam debater livremente os problemas com que se confrontam no quotidiano e que afetam de algum modo a sua atividade.

### Referências Bibliográficas

- Boltanski, L. (1990) – *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Éditions Métailié.
- Boltanski, L., Thévenot, L. (1991, 1ª edição de 1987). *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions Minuit
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromises locaux*. Paris, Métailié
- Desrosières, A., Thévenot, L. (1988). *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, Editions de la Découverte.
- Durkheim, E. (1977). *A Divisão Social do Trabalho I e II Volumes*, Lisboa, Editorial Presença e Livraria Martins Fontes.
- Elias, N. (1989). *Civilizacional – Investigações sociogenéticas e psicogenéticas I Volume – Transformações do comportamento das camadas superiores seculares do ocidente*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Elias, N. (1990). *O Processo Civilizacional - Investigações sociogenéticas e psicogenéticas II Volume – Transformações da sociedade esboço de uma teoria da civilização*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Fonseca, L. P. (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos*. Oeiras: Celta Editora.
- Foucault, F. (1984). «Le pouvoir, comment s'exerce-t-il?» in Dreyfus, H., Rabinow, P., Michel Foucault. *Un parcours philosophique. Avec un entretien et deux essais de Michel Foucault*, Paris, Gallimard.
- Fraisse, J.-C. (1974). *Philia: La notion d'amitié dans la philosophie antique*. Paris, Vrin.
- Goffman, E. (1999). "A ordem da interação" in Yves Winkin (org.) *Os momentos e os seus homens*, Lisboa, Relógio d'Água, 190-235.
- Gorard, S. & E. Smith (2010). *Equity in education. An international comparison of pupils perspectives*. Palgrave MacMillan.
- Giddens, A. (1989). *A Constituição da Sociedade*, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora.

Mann, Michael. The sources of social power. I volume, A History of power from de beginning to ad 1760, London, Cambridge University Press.

Pais, J. M. (2003). Culturas juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2ª ed.

Parsons, T. (1966, 1ª edição 1951). El Sistema Social, Madrid, Editorial Revista de Occidente, S.A.

Pasquier, D. (2005). Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité. Paris, Autrement.

Rancière, J. (1998). Aux bords du politique. Paris, Gallimard.

Resende, J. M. (2003). O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo, Lisboa, Fundação Para a Ciência e Tecnologia e Fundação Calouste Gulbenkian.

Resende, J. M. (2010). A Escola contra o Estado? A Socialização Política na Escola num Contexto de Incerteza, Lisboa, Edições Piaget.

Ruby, C. (2009). L'interruption. Jacques Rancière et la politique. Paris, La Fabrique.

Thévenot, L. (1986). "Les investissements de formes" in L. Thévenot (ed.), Conventions économiques, Paris, Presses Universitaires de France, 21-71.

Thévenot L. (1990) - «L'action qui convient» in P. Pharo & L. Quéré (eds), Les formes de l'action. Sémantique et sociologie, Paris, Éd. de l'EHESS, p.39-69 («Raisons Pratiques» 1).

Thévenot, L. (2006). L'action au pluriel. Sociologie des regimes d'engagement. Paris, La Découverte.

Weber, M. (1993, 1ª edição 1922). Economia Y Sociedad, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (1997). Conceitos Sociológicos Fundamentais, Lisboa, Edições 70.