

**I CONACSO - Congresso Nacional de Ciências Sociais: desafios da
inserção em contextos contemporâneos. 23 a 25 de setembro de 2015,
UFES, Vitória-ES.**

**Um caso de 'vandalismo': compromisso com a grandeza escolar na arena
pública da internet**

**Autor: Ubirajara Santiago de Carvalho Pinto. Doutorando pela
Universidade Estadual do Norte Fluminense.**

1. Introdução

A escola contemporânea se revela mais complexa tão logo se tenha em conta as transformações que nela se passaram no último século e que, por assim dizer, tem se passado no mundo político contemporâneo¹. Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é pensar a escola a partir da pluralidade de regimes justificção e de ação que nela se apresentam. Procederemos, pois, à análise de um momento crítico (BOLTANSKI e THÉVENAUT, 1999, p. 359) a partir da *démarche* da sociologia pragmática da crítica. Assume-se, como ponto de partida, a reflexividade e a competência crítica dos atores em suas próprias operações críticas, no sentido de que eles conhecem as tensões e restrições envolvidas na ordenação das grandezas, embora não criem sistemas filosóficos para sustentar, em toda sua generalidade, 'um critério último de justiça', tal como se pode ler em *De la Justification* (1997).

Nas sociedades complexas contemporâneas, marcadas pela mesma institucionalidade cujos princípios de justiça confinam com os develados pelas filosofias políticas organizadas na gramática política de Boltanski e Thévenaut em torno de seu modelo de cidade (1997, p. 96-97), os atores sociais, em suas denúncias e reclames, colocam em pauta critérios plurais de justiça. As situações de crise (BOLTANSKI, 1999, p. 359), constituem-se, neste sentido, especialmente propícias à investigação acerca do modo como se produzem os acordos e se (re)ordenam as grandezas, poder-se-ia dizer, sobre como se faz e se refaz a comunidade política da escola.

¹ Refiro-me à ampliação do acesso à escola, quer dizer, à universalização da escola em consonância com as ideias apresentadas por Derouet que, após referir-se à distribuição em forma de sino (normal) das classes sociais na escola, usa a expressão escola explodida para se referir sinteticamente ao quadro complexo de transformações por que passou a escola desde seus princípios na França até a atualidade, período em que todas as classes estão formalmente na escola, mas em que as exigências que se colocam para a escola fazem apelo a um critério compósito de justiça, na medida em que na escola se apresentam uma pluralidade de critérios de justiça, muitas vezes, em tensão. Paralelamente a isso, o mundo contemporâneo pode ser pensado, em sua ampliação da crítica e das manifestações políticas, pelo que foi denominado “modernidade liberal estendida” por Peter Wagner em “Modernidade, Capitalismo e Crítica” (In: Fórum Sociológico número 5/6 (2a Série), p. 41-70). Dito de modo resumido, ele propõe uma análise das 'modernidades' que mostra as tensões e ambiguidades da autonomia e da liberdade na teoria social e, *pari passu*, um quadro de extensão das demandas de justiça colocadas pela democracia liberal e a modernização econômica que desemboca na exigência de revisão das abordagens no sentido de compreender as socialidades contemporâneas mediante conceitos que tenham, numa palavra, substância empírica.

Em se tratando de formas de coordenação das ações que não degeneram em violência nem aos limiares da afetividade, há restrições às operações críticas que podem ser analisadas a partir de uma gramática plural. O estudo acurado desta gramática, mobilizada pelo estudantado e por aqueles que se encontram noutros pontos da ordem de grandeza que preside a escola, permite-nos conhecer melhor as construções políticas daqueles que tomam parte na socialização política da educação (RESENDE e GOUVEIA, 2013).

A perspectiva da sociologia pragmática, neste sentido, nos leva a seguir os atores no quadro de suas atividades e competências na arena pública. O trabalho de qualificação e a ordenação das grandezas na escola deixa entrever disputas, controvérsias, reavaliações e zonas problemáticas, as quais nos permitem perceber como se dá a produção de acordos e desacordos, isto é, como se faz o comum nas escolas (RESENDE, 2013, p.105). Além disso, acessar “as lógicas e os dispositivos que sustentam os comportamentos no espaço da escola permite aceder a uma *outra escola* que os alunos constroem para além das regras formais em que os estabelecimentos de ensino assentam”. (Rayou 1998 *apud* RESENDE p.111)

A abordagem pragmatista, aberta a novas construções críticas, remete-nos a um campo de investigações empíricas formidável, sobre as formas pelas quais se produzem acordos, estados de compromisso e perspectivas críticas que se dão no quadro de limites reflexivamente conhecidos pelos atores.

2. O julgamento de pessoas e objetos: a grandeza da escola à prova da realidade.

Para pensar o que faz o 'comum' na escola, escolhemos o que julgamos ser um *momento crítico* (BOLTANSKI E THÉVENAUT, 1999, p.359). Ele deu lugar a uma denúncia da diretora de ensino do que podemos chamar, a partir da *démarche* proposta por Boltanski e Thévenaut (1997), de uma *falha de grandeza*. Ela denuncia, publicamente, na página oficial da escola no *facebook*, um recente ato de depredação do patrimônio público da escola. O litígio gira em torno de por em evidência uma falta de grandeza e, portanto, uma injustiça ou uma falta de justeza num agenciamento” (BOLTANSKI e THÉVENAUT, p.169, 1997). Desta falta resulta uma discordância que pode ser um conflito social no mundo cívico.

Como procuraremos mostrar, isso dá azo a uma prova pública da grandeza da escola e dos que nela agem, colocando a escola, seus atores, objetos e investimentos de forma sob avaliação crítica. Este momento crítico foi capaz de colocar à prova a grandeza não só de alunos, mas da prática de alunos, professores e da direção. As provas a que se submetem adultos e jovens permitem pensar suas diferentes lógicas de agir, suas continuidades e rupturas. (RAYOU, 2005)

É neste sentido que, à contrapelo da ordenação das grandezas presidida pela cidade cívica, que instaura um compromisso dos debatedores na arena pública virtual para com o caráter reprovável da falta de 'respeito' para com a ordem cívica da escola, é possível escutar outras vozes. Terão lugar de ser, uma vez denunciado o ocorrido, comparações com eventos passados, referências a outras lógicas de justificação da grandeza e modos de ação, enfim, a outras justificações da falha de grandeza, as quais se reputam o 'sentido da crise' denunciada na *arena pública* virtual.

Assim, reportaremos os dados aos modos de justificação e às lógicas de ação política discutidas por alguns autores que se debruçam sobre a escola, o estudantado, seu modo de agir e o criticismo dos atores no mundo contemporâneo. Estamos cientes, seja dito, de que este primeiro movimento de reflexão, que parte do que nos pareceu ser um *acontecimento-chave* (RAYOU, 2005, p. 472), só pode ser feito pelo fato de que, enquanto professor da escola, tenho acesso a referências situadas no 'comum' desta escola. A esta análise puramente qualitativa e ancorada no texto, seria fecundo aliar o método utilizado por Rayou (2005), que une o significativo e o representativo, combinando dialeticamente o *survey* e sua abrangência aos incidentes sensíveis às experiências dos atores, no sentido de sua mobilização em torno de critérios de justiça e do que para eles, ainda que em controvérsias, revela-se como fundamento do 'comum'.

A partir disso, seria completar a análise com estudos de caráter etnográfico, a fim de colorir aquelas zonas de sombra e aquelas regiões problemáticas que levam o estudo para os pontos mais agonísticos da escola ou para modos de agir que podem ser melhor pensados não pela polissemia da justiça política, mas pelo engajamento dos alunos enquanto pares e situados em uma cultura estudantil que, de certo modo, os distancia da cultura escolar, que dispõe de investimentos de forma específicos (de estirpe republicana) e

que com ela se tensiona. Avancemos, pois, mais um passo, no na preparação da análise dos termos derivados da denúncia.

2.1 O compromisso cívico com a escola

Apesar da discussão acerca do desajustamento produzido pelo ato qualificado como vandalismo e, reiteradamente, reforçado em sua significação imoral pelos que aderiram ao debate e o qualificaram como aquém da dignidade comum, outras vozes fizeram apelo a critérios que não dizem respeito ao 'bem comum cívico da escola'. Podemos dizer, destarte, que a ordem cívica esteve em compromisso com outros mundos (BOLTANSKI e THÉVENAUT, 1997, p. 373-378). E sua *falha de grandeza*, no decurso da prova, verá o aparecimento de outras naturezas e mundos, assim como o questionamento de algumas de suas formas de investimento. Reminiscências de eventos anteriores que (des)qualificaram outras formas de ação são referidas ao desajustamento 'atual' da ordem cívica da escola.

2.2 A justiça plural e o (des)valor da ordem cívica da escola

A partir da denúncia já mencionada, começa a alteração sobre as razões da falha. A alteração recai sobre a qualidade, isto é, a grandeza dos alunos, visto que o 'mal feito' é atribuído a alunos na denúncia. Depois de uma série de manifestações de apoio à punição daqueles que atentaram contra a lógica cívica da escola, na qual a 'menoridade' (e o repasse da punição para a família) e o respeito aparecem, temos uma justificação da falha de grandeza da escola pautada no mérito: “E creio que só vai ficar pior com essa nova regra da cota e esse sistema de não jubilar depois de repetir duas vezes o mesmo ano...” diz o aluno L M. E, após outras manifestações de repúdio que reforçam a pré-cidadania dos alunos que teriam cometido tais violações da ordem cívica, pode-se ler: “Um conjunto de erros. Desde o fim das jubilações até a permissão da entrada de estudantes ainda despreparados para uma instituição como o IFF, na qual saber lidar com a liberdade é fundamental. Também não podemos esquecer da responsabilidade de alguns professores que "jogam" seus alunos nos laboratórios e somem pela escola para não dar aula. Os laboratórios devem ser sempre acessados com algum responsável”, diz o aluno G C.

O valor meritocrático, como se viu, associa-se à importância da eficiência do funcionamento dos investimentos de forma da escola, da responsabilidade do professor,

ladeado por uma ideia de liberdade que reclama também a responsabilidade de uma 'tutela cívica' que, lembra essa justificação, faz também parte de uma sala de aula bem ordenada. Há aí uma composição de critérios de justiça: liberdade, responsabilidade, eficiência e mérito. Como se nota, a situação de crise evidencia o desajustamento de pessoas e objetos, confrontando a coatuação dos envolvidos com sua experiência e suas expectativas futuras. Assim, diz outra aluna, R L: “Destruíram o que não funcionava 100% pra comprarem novos, não?”

A proposição do mérito, tal como exposta acima, encontrará, contudo, reações críticas, quer providas pela ideia, ainda que incompleta, de que deve haver uma *discriminação positiva* (DUBET, 2004, p. 545), como se pode ler em “Vocês nem sabem quem foi e já estão acusando os cotistas, tá cheio de sangue azul nesse iff hein”, como diz o aluno F A, quer por uma justificação que também apela para o doméstico: “Gente, o fato ocorrido não pode ser associado ao não-jubilamento e ao programa de ações afirmativas, por favor não se equivoquem. O incidente é provido de *falta de uma coça em casa*, irracionalidade, falta de caráter e egocentrismo”, diz o aluno E M, ao apresentar uma justificação em termos plurais.

Na sequência do debate, dois eventos sociais que foram proibidos pela direção da escola serão lembrados. Interditados que foram pela ordem cívica da escola, alguns alunos os mobilizam no sentido de justificar a irrupção do desajuste: “Todo mundo sabe que isso é culpa da ausência de trote”, diz J B, em coro com outros alunos. Ao passo que E M sustenta que o “Piranhabol tinha seu valor pedagógico, construção de caráter através de saudáveis competições onde se trabalhava a tolerância através do contato com transgêneros”. Começamos pela alusão ao trote.

O trote lança mão, a nosso ver, de um compromisso entre o mundo doméstico - na medida em que ele propiciaria, de certo modo, a compreensão do lugar do aluno na ordem doméstica hierarquizada da escola - e o mundo cívico. Para a antropóloga Ana Lúcia Modesto, o trote reforça a hierarquia, opondo-se, neste sentido, à igualdade cívica². Por outro lado, este critério diverso daquele da ordem cívica da escola é também a

² In: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/027790.shtml>, 'O trote é uma prática arbitrária que foi naturalizada', boletim da UFMG/1814. A ideia de naturalização, com efeito, não é compatível com a *démarche* que aqui se optou, na medida em que produz o reducionismo da sociologização e trata o evento 'trote' como explicável a partir de um critério único e positivo, ao qual apenas o pesquisador tem acesso.

reinvidicação de um espaço de sociabilidade que comporta um jogo complexo de proximidade e distância entre os alunos. Ele pode ser pensado também a partir de outro modo de ação, a saber, a *philia*, com tudo que isso comporta de outros mundos e tensões na escola (RAYOU, 2005, p. 467).

Detenhamo-nos, agora, no sentido do “Piranhabol”³. Sua reminiscência é frequente na fala dos alunos do IFF/Macaé. Trata-se de uma competição ao estilo do futebol americano, na qual os times de alunos se travestem invertendo os gêneros e o contato físico excede o uso ordinário do corpo, o que contribui sobremaneira para a vinculação de seus participantes num evento deveras diverso da “ordem corrente” da escola que, com efeito, funda-se na *philia*, na simetria e também pode ser pensado como uma forma de sociação no sentido de Simmel, qual seja, a competição entre os participantes⁴. O caráter horizontalizante do evento nos parece tal que vale mencionar o uso de bebidas entre os pares. Ocorre que se trata de uma competição e, como tal, nem sempre os limites respeitam as formas de se fazer a equivalência entre os competidores.

A última edição do evento, em 2012, deu lugar a um conflito físico entre alunos, que ganhou as dimensões de um *momento crítico* (BOLTANSKI e THÉVENAUT, 1999, p. 359). De sorte que o evento, após ser submetido à prova, mediante comissão disciplinar, foi retirado do calendário estudantil, sendo qualificado como desajustado à ordem cívica da escola e suas expectativas de conduta. Assim, a competição conhecida como “Piranhabol”, uma vez ausente, teria, na evocação do aluno, que ver com a crise atual, na medida em que propiciava experiências de proximidade que contribuíam para a formação dos alunos e, por extensão, do cidadão.

Entre as manifestações de apoio à ordem cívica da escola, assim entendida nos termos articulados pela diretora de ensino na denúncia, se fazem e refazem as “economias de grandeza da escola”. O mérito será, por sua vez, denunciado em sua parcialidade, pela justificação doméstica na qual se localiza a falha. “Ainda tem gente que diz que não existe preconceito nem racismo no brasil... Quem faz esse tipo de coisa é MAU EDUCADO e

³ A ideia de inversão de gêneros está implicada no neologismo 'piranhabol' que une o 'bol' do futebol americano com o termo 'piranha' que se refere tipicamente ao gênero feminino e é carregado de conotações morais negativas relativamente a uma moral patriarcal.

⁴ Remetemos à abordagem de Simmel do conflito como forma de sociação (*Vergesellschaftung*). A competição é uma modalidade de conflito na qual as regras fazem o nivelamento das partes envolvidas e que tem, pois, um aspecto civilizador: ela nivela as partes e permite a objetivação de valores subjetivos.

não cotista/repetente”, diz a aluna D R. Vê-se que a qualificação do ato imoral se desvincula, de certo modo, do êxito nas provas tipicamente escolares. Desdobram-se, como já dito, uma pluralidade de critérios de justiça: “Sabia que iriam me chamar de racista KKKKKKKK O que eu quis dizer é que cada vez está mais fácil de entrar no IFF, as pessoas que entravam antigamente ralaram para estar lá, por isso tinham amor pela escola, de certa forma. Agora não é mais um desafio, não tem mais essa emoção, então o pessoal está cagando. Não estou dizendo que todos que entrarem por causa dessa nova cota ou ficarem lá repetindo pra sempre são assim...”, retorquiu o aluno L M.

Não se trata, diz o aluno, de atacar pessoas, mas de fazer referência ao mérito e à eficiência como critérios de justiça que, uma vez ausentes, produziriam o desarranjo da ordem de grandeza de pessoas e objetos que deveriam estar sob a equivalência das grandezas da escola. A discussão segue no sentido de avaliar o valor do mérito dos alunos que tem acesso à escola. A esta altura, alguns alunos adscvem sua classificação no concurso de entrada. Nega-se, em seguida, o vínculo entre cota/mérito e a conduta denunciada na abertura do julgamento.

Dá-se, aqui, a primeira intervenção da diretora de ensino, após feita a denúncia: “A discussão está interessante. Queria contribuir com uma informação, concorrência de 2015: Automação 8,6 candidatos por vaga; Eletromecânica 9,4 candidatos por vaga; Eletrônica 4,7 candidatos por vaga; Meio Ambiente 5,2 candidatos por vaga. Infelizmente ainda é alta”. E, um pouco adiante, ela retoma: “Acho alta, Cássio. Tem muito vestibular que tem concorrência menor que essa. O ideal é que pudéssemos atender mais pessoas, pois temos 500 pessoas que querem entrar e 440 ficam de fora, é muito triste...” A tristeza aludida tem como critério a ordem cívica, uma vez que a escola é referida como um 'bem comum' a todo cidadão e, como tal, acessível independentemente de outras esferas de justiça.

O desajustamento de pessoas e dos objetos é pontuado à intervalos. O aluno M D diz: “Quando eu era do IFF, o "vandalismo" era tomar uma ducha no chuveiro na piscina depois da pelada”, seguido pelo aluno P F que emenda: “Virar as cadeiras da sala já dava uma confusão fudida HAUHAUHAUhuahuahuahano”.

Passemos, doravante, à fase final da análise. Deparamo-nos com a seguinte pergunta: “E uma instituição desse nível não possui ao menos uma câmera de segurança?”,

indaga o aluno C. C. Que receberá como resposta uma justificação da diretora, não por acaso referendada pelo critério cívico, já que, como diretora, ela está investida desta grandeza nessa atuação: “Triste é uma instituição "desse nível" precisar de câmeras de segurança. Já solicitamos as imagens das câmeras do Sicoob e o processo de compra de outras está na fase final, *câmeras que infelizmente precisamos*”. Não por acaso as aspas da diretora em “*desse nível*”, já que se trata da grandeza da própria escola que, nesta arena, é objeto das sucessivas avaliações. Ademais, a infelicidade da necessidade do controle das condutas por câmeras deve-se, na justificação da diretora, a uma falha na ordem cívica da escola: tal falha recai sobre os 'menores', os mais jovens na ordem de grandeza escolar, isto é, os alunos, que assim como os mais velhos importam pouco para a *cidade cívica* (BOLTANSKI e THÉVENAUT, 1997).

Findo o julgamento, parece-nos que o *acontecimento-chave* nos forneceu um bom exemplo de prova de realidade. Como diz Rayou “crianças e jovens devem, como os adultos, submeter-se à prova de realidade, únicas suscetíveis, num mundo de múltiplos princípios de legitimação, de liberar “valores” orientados para a justiça e sendo o objeto de um acordo” (2005, p. 167). Ora, o que se desvela no julgamento é a *grandeza* da escola e de seus partícipes. O que se questiona diz respeito, também, às providências tomadas frente ao ato em juízo, no sentido do (re)ajustamento do acordo cívico.

Importa lembrar, neste sentido, que

sucede do fato de que qualidades de grandeza e pequenez não são vinculadas às pessoas que uma política de justiça deve solucionar disputas ao fazer a convenção de equivalência se submeter a uma prova. Apenas no desfecho da prova, no decurso da qual as partes conflitantes são induzidas a mencionar os objetos e os fins de um mundo compartilhado, que seu estado de 'grandeza' é revelado. É pelo fato de que seus argumentos são confrontados com a realidade que a ordem produzida pela prova (que uma prova diversa poderia desafiar) pode ser qualificada como justa. (BOLTANSKI, In: *The Politics of Pity*, excerto, p. 4, sem data)

3. O 'comum' plural da escola e suas tensões

As tensões que se revelam na escola, sobretudo nas situações de prova a que nela se submete o estudantado, mostram, de um lado, o fechamento da concepção política republicana, até certo ponto refratária às lógicas de atuação e justificação política dos

estudantes que, por seu turno, estão aquém da cidadania política republicana da escola e, por outro lado, revelam-se portadores de outras formas de ação e justificação de sua autonomia cujas vozes são audíveis. Assim, se tomarmos à sério a investigação dos modos de ação fundados na *philia* e na proximidade, suas tensões com outros mundos e regimes de justificação, alarga-se o campo de investigação empírica da socialização política na escola contemporânea que viu, nas últimas três décadas, uma ampliação significativa de seus quadros institucionais, assim como a diversificação sem par da oferta e da demanda escolar. Para o caso francês, aliás, a complexidade da disputa e da oferta dos recursos distribuídos pela escola encontra boa descrição em Derouet (2010).

Assim, tendo em vista o modelo de cidade de Boltanski e Thévenaut (1997), a ordenação das grandezas de uma escola pode ser analisada sob o prisma da reflexividade e das formas de ação de seu público, isto é, os alunos, tal como nos mostram Resende e Gouveia (2013) ao abordarem a amizade como modo de ação e o insulto moral entre pares, revelando toda uma economia de grandezas diversas daquelas do mundo adulto. E, a despeito de ser pública, a escola pode ser remetida ao mercado como bem mercantil pelos atores que, por assim dizer, também adquirem a competência requisitada para fazer a equivalência nas operações típicas do mercado.

Na contrapartida crítica dos alunos, aliás, dispostos numa condição de, por assim dizer, pré-cidadania, numa ótica puramente cívica/meritocrática e suas situações de prova, vislumbra-se outras lógicas de ação política: quando não reduzidas por uma 'cidade' em compromisso com ela, ou em disputa por uma redução em outro bem comum, mas assentes em critérios de justiça política plurais.

Essas tensões que perpassam a escola e suas situações encontram eco na abordagem de Boltanski e Thévenaut, ao formularem o modelo de cidade para dar conta das operações críticas e disputas a que se entregam as pessoas: “ainda que o modelo de cidade não faça referência senão a um princípio de justificação, ele é uma resposta à multiplicidade de princípios sem a qual o mundo seria um éden” (1997, p.100-101). E, como dizem à página seguinte

A redução da pluralidade de formas de generalidade operada pelo modelo de cidade esclarece, igualmente, sua 'fórmula de investimento': o sacrifício exigido para se aceder a um estado de grandeza aparece, pois, tenuemente ligado à extensão das outras cidades. A chance particular dos pequenos, sacrificada no estado de grande, é assim o traço de outros 'bens comuns' que não podem ser reconhecidos como tais na cidade (1997, p.102).

No momento crítico aqui analisado, o compromisso com a ordem cívica da escola fará as vezes de uma “ordenação mais geral, ancorada num princípio superior comum, que é, a bem dizer, o critério das grandezas, [e que] permite conter os desacordos dentro do admissível, evitando sua quebra ao colocar em causa o princípio do acordo”. (1997, p.101)

4. Outras grandezas: a internet e a voz dos alunos

É digno de nota que a internet é uma marca das práticas de comunicação na atualidade, de maneira a dar lugar, amiúde, a situações de controvérsias acerca de temas variados. Sua presença massificada no cotidiano e na socialização dos jovens tem sido notada nas ciências sociais (MORDUCHOWICZ 2012 e 2013). Tendo isso em vista, escolhemos como objeto de uma primeira investida analítica sob a ótica da sociologia política da educação, no quadro teórico da sociologia pragmática da crítica, as reações dos alunos, alguns professores e da diretora de uma escola pública.

Considerado amplamente inaceitável, o ato denunciado carrega consigo avaliações morais sucessivas daqueles que fazem a socialidade da escola. Ancoradas numa gramática plural, podemos perceber que os jovens seguem linhas de socialização política que não convergem, deixando-se de lado uma postura *adultocêntrica* (RAYOU 2005 *apud* RESENDE e GOUVEIA, 2013), simplesmente com a política no sentido das formas de investimento da cidadania republicana, para as quais a escola representou, sobretudo no século XVIII e XIX (DEROUET, 2010, p.1009), a liberação do acesso às instituições do estado moderno do familismo e das nobiliarquias locais, uma vez que o processo de escolarização teve, com seu fundo meritocrático, o avanço de hierarquizar não pela origem social, mas no transcurso nivelador das provas escolares.

No sentido aludido, os alunos se encontram muito bem cientes dos investimentos de forma que devem ser por eles preenchidos, a fim de aceder ao mundo do “alto”, por

referência à hierarquia de grandezas que presidem às provas – que são provas de grandeza – na escola, assim como o comportamento no sentido do público e da cidade cívica.

Por fim, podemos dizer que os alunos, ao mobilizarem uma diversidade de critérios de justiça, apresentam-se capacitados à contribuir para a reflexão sobre o que é uma escola justa (DUBET, 2004). À possibilidade de envergar diferentes critérios de justiça, assim como à demanda pelo reconhecimento de outras modalidades de ação, somam-se à ampliação das condições de exercício da crítica nas situações escolares e cotidianas.

5. Considerações sobre a escola justa e o bem comum

É impossível, posto que utópico, sustentar como justificção, numa sociedade complexa, a perfeita igualdade dos seus membros como critério de justiça. Primeiro, por que ela não existe. Segundo, por que ela não comporta as necessidades e possibilidades das pessoas que nela conduzem suas vidas e que podem, inclusive, hoje mais do que outrora, demandar um tratamento equitativo a sua situação, consoante diferenças que não podem ser apagadas pelas desigualdades reais nem por uma igualdade fantasiosa.

De modo análogo, a escola francesa, uma vez unificada em 1940, ao pretender nivelar as pessoas sob um fundamento cívico, não logrou solucionar os dilemas da igualdade e da liberdade - que se encontram tensionados nas democracias liberais contemporâneas e nas formas de investimento da escola - de uma vez por todas (DEROUET, 2010, p. 1008). Acresce que projetar como critério único da justiça escolar a igualdade de oportunidades converte-se em meta quimérica, uma vez que a escola contemporânea é o espaço de uma diversidade de trajetórias e de classes cujas demandas de justiça mobilizam critérios plurais. Pode-se postular, neste sentido, um rol de critérios de justiça que, embora não forneçam uma fórmula sintética mágica, já que o 'comum' da escola é feito e refeito constantemente, permitem avançar a reflexão da justiça escolar (DUBET, 2004).

Admitindo-se que o princípio do mérito logrou a separação da esfera de justiça escolar de outras esferas de justiça (WALZER, 1984, p. 319), as qualificações operadas nas formas de investimentos da escola e sua forma de equivalência fundada no mérito colocam problemas para a questão da igualdade que, por outro lado, é também objeto de

reclame, mas deixa de ser pensada como um objetivo a todo custo e inatento às desigualdades justas. A reflexão sobre a justiça escolar deve considerar, portanto, a presença de pelo menos mais 4 critérios, a saber: 1) a discriminação positiva no sentido da justiça distributiva ou equitativa de John Rawls; 2) a justiça como prestação de contas; 3) a garantia de competências mínimas e 4) a eficácia e a utilidade social da formação escolar (DUBET, 2003, p. 544-549). Combinados à meritocracia, estes critérios permitem avançar o sentido do que é uma escola justa e como ela deveria tratar seu público.

6. Conclusão: as formas de engajamento político e a abordagem pragmática

A pesquisa que procuro desenvolver - no doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da UENF - se debruça sobre as atitudes, as formas de cognição e as formas de engajamento político dos estudantes do IFF/Macaé, escola em que, atualmente, sou professor. Ela parte de uma proposta metodológica que pretende inventariar quantitativamente - far-se-á um *survey* - o ser da política entre os alunos, no sentido de perceber discontinuidades de comportamento político nesta geração de estudantes correlacionadas a variáveis socioeconômicas, socioculturais e suas referências na socialização familiar.

Pode-se dizer, neste sentido, que a abordagem pragmatista da socialização política da educação permite aprofundar nuances e tensões que nos colocam problemas que o método quantitativo não parece suficiente para explicar e compreender: ela revela outras formas de se fazer a política na vida dos alunos, que demandam a pesquisa etnográfica e o levantamento de situações críticas nas quais os que tomam parte na escola revelam suas posições e suas formas de fazer o 'comum', para além dos arranjos formais tipificados pela ciência política.

Estas formas de engajamento do estudantado, não obstante o rumo futuro de suas tendências, não podem ainda ser pensadas como substitutas das que presidem as instituições da democracia atual, tal como adverte Rayou (2007, p. 29-30), ao pensar a lógica da proximidade/distância e da responsabilidade na atuação dos jovens franceses escolarizados.

Parece razoável, contudo, pensar o descontentamento político e as novas formas de engajamento político, batizadas como não-tradicionais, em seus vínculos com as tensões que, atualmente, afetam a dinâmica política da socialização dos estudantes. Tanto os movimentos sociais quanto as formas de denúncia e de vocalização das demandas na atualidade se opõe, com frequência, às formas de ação cristalizadas em organizações típicas da cidadania republicana, quais sejam, os partidos, os sindicatos e as instituições coladas no poder público.

Soma-se a isso a baixa confiança nas formas cívicas tradicionais em várias regiões do mundo, sobretudo entre os mais jovens, que são, por alguns cientistas sociais - que em certo sentido contribuem para o encapsulamento da cidadania republicana - qualificados como avessos à política. Por outro lado, surgem propostas de renovação, ainda em gestação, em torno da ideia de organizações deliberativas fundadas na horizontalidade.

Acresce que o programa de pesquisa da socialização política da educação, ao nos confrontar com as lógicas de ação e de justificação política dos jovens, permite compor melhor a riqueza do que aqui denominamos, sem pretensão substancialista, de o 'ser da política' dos que fazem a unidade analítica que escolhemos, a saber, a escola. Se, por um lado, o inventário quantitativo nos fornecer dados de baixa atuação cívica tradicional entre os estudantes, ao passo que nos conceda alguma novidade acerca do engajamento político nas ditas novas formas de participação, tais como protestos, boicotes, assinatura de petições virtuais, numa lógica mais pautada na escolha do que na lealdade (NORRIS, 2004, p. 2), por outro lado, o estudo de *acontecimentos-chave* da escola em combinação com o método quantitativo, poderá nos fornecer evidências para sustentar a criticidade política presente nas escolas contemporâneas, assim como a presença marcante de uma reflexividade crítica no estudantado, cada vez mais atento às questões e dilemas públicos, ainda que se afaste ele das tonalidades de ação valorizadas pela tradição republicana.

Uma vez que a participação, as atitudes e a cognição política comportam várias dimensões explicativas, as quais extrapolam o status econômico, o capital cultural e as referências domésticas, a abordagem pragmatista do 'ser da política' entre os alunos poderá revelar dimensões da ação política que, às luz destes fatores, poderiam vir a ser consideradas improváveis. Ela pode contribuir, ademais, para responder quais temas do debate público mobilizam os estudantes - a despeito de uma possível baixa participação

cívica tradicional - sem cair nas armadilhas de depositá-los numa condição de pré-cidadania ou apoliticismo. Por fim, a abordagem que deu o tom deste trabalho pode fornecer um quadro qualitativo de contrafactualidades às tipologias estatísticas que serão, destarte, apenas uma face da coleta de dados para análise, devendo ser reportadas à práxis dos atores em seus próprios termos, para daí dar lugar a uma atividade de síntese explicativa dos modos e das razões de ser do político entre os estudantes.

BIBLIOGRAFIA

BOLTANSKI, Luc e THÉVENOT, Laurent. De la Justification - les économies de la grandeur. Gallimard, 1997.

In: Politix. Vol. 3, N°10-11. Deuxième et troisième trimestre, p.124-134, 1990.

_____. The sociology of critical Capacity. European Journal of Social Theory, p. 359-377, 1999.

BOLTANSKI, Luc. The Politics of Pity, excerpt, In: Distant Suffering: Morality, Media and Politics, Cambridge, p. 3-11).

DEROUET, Jean-Louis. Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). In: Educ. Soc. , Campinas, v. 31, n. 112, p. 1001-1027, jul.-set. 2010.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

MODESTO, Ana Lúcia. O trote é uma prática arbitrária que foi naturalizada. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/027790.shtml>, acesso no dia 25 de janeiro/2015.

MORDUCHOWICZ, Roxana. Los adolescentes del siglo XXI: los consumos culturales en un mundo de pantallas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

_____. Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la indentidad juvenil en Internet. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

NORRIS, Pippa. Young people & Political Activism: From the Politics of Loyalties to the Politics of Choice? Report for the Council of Europe Symposium. Disponível em: <http://www.pippanorris.com>

PFAFF, Nicolle. Youth culture as a context of political learning: How young people politicize amongst each other. Disponível em: <http://you.sagepub.com/content/17/2/167>

QUÉRÉ, Louis. L'espace public: de la théorie politique à la métathéorie sociologique. In: Quaderni. N. 18, Automne 1992. p. 75-92.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola. como os compreender? in: Educ. Soc. , Campinas, vol. 26, n. 91, p. 465-484, Maio/Ago. 2005.

_____ De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés. In: Éducation et Sociétés, p.15-32, n° 19/2007/1.

RESENDE, José Manuel e GOUVEIA, Luís. A sociabilidade escolar à prova do reconhecimento no regime da philia: o (in)aceitável do insulto moral entre pares. p. 97-130, 2013.

_____ As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares. Fórum Sociológico, p. 2-14, 2013.

SIMMEL, Georg. Coleção Os Grandes Cientistas Sociais – Coletânea de textos. Org.: Evaristo de Moraes Filho. Cord.: Florestan Fernandes. Ed.: Ática, 1983.

WAGNER, Peter. Modernidade, Capitalismo e Crítica. In: Fórum Sociológico vol. 5/6, p. 41-70, sem data.

WALZER, Michael. Liberalism and the art of separation. In: Political Theory, Vol. 12, No. 3. p. 315-330, 1984.