

# SOCIALIZAÇÃO: MODELO DE INCLUSÃO OU MODELO DE INTERAÇÃO?

## SOCIALISATION: MODÈLE DE L' INCLUSION OU MODÈLE DE L' INTERACTION? <sup>1</sup>

Éric Plaisance<sup>2</sup>

*RESUMO:* Este texto se propõe a discutir a noção de socialização, que integra a linguagem comum de educadores e dos programas de formação. Essa noção tem incontestavelmente um sentido mais extenso nas ciências humanas. Seja qual for a disciplina de base (Psicologia, Sociologia, Antropologia...), não se pode ignorar as primeiras socializações da criança no centro da família e seu papel constitutivo das personalidades individuais. Assim, pode-se distinguir socializações primárias de socializações secundárias, ampliando o sentido até se vislumbrar as socializações profissionais. A socialização se estende, portanto, como um processo geral que engloba toda a vida humana e constitui os seres humanos como seres sociais. Procuraremos demonstrar, ainda que brevemente, que enquanto as concepções clássicas de socialização enfatizam a imposição de normas e de valores, as concepções contemporâneas insistem na construção do ser social e de sua identidade, através de múltiplas “negociações” com o seu entorno.

*PALAVRAS-CHAVE:* Socialização, educação, escola, experiência, “ofício” de aluno.

A noção de socialização faz parte da linguagem comum dos práticos da educação e da formação, designando, na maioria das vezes, uma integração dos indivíduos na sociedade, uma aquisição de “bons” hábitos sociais, uma aprendizagem da vida em coletividade no centro dos grupos constituídos no interior dos estabelecimentos escolares, por exemplo. Essa aplicação difundida parece ter adquirido uma nova atualidade quando se interroga sobre as funções da escola nas cidades, bairros e zonas difíceis. A socialização tem certamente um papel a desempenhar na aquisição

---

<sup>1</sup> Título original em francês: “Socialisation”. Texto traduzido por Ione Ribeiro Valle, professora do Centro de Ciências da Educação – FAED/UDESC.

<sup>2</sup> Professor na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Sorbonne, Universidade René Descartes (Paris V) e pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa Científica – CNRS (França).

de conhecimentos, mas fundamentalmente na constituição de uma ligação social que apresenta muita fragilidade. Neste sentido, a socialização se aproxima da sociabilidade, de um tipo de aptidão a preservar e a respeitar nas relações sociais.

Essa noção tem incontestavelmente um sentido mais extenso nas ciências humanas. Qualquer que seja a disciplina de base (Psicologia, Sociologia, Antropologia...), não se pode ignorar as primeiras socializações da criança no centro da família e seu papel constitutivo das personalidades. Pode-se distinguir socializações primárias e socializações secundárias, ampliando o sentido até se vislumbrar as socializações profissionais. A socialização se estende, assim, como um processo geral que engloba toda a vida humana, constituindo os seres humanos como seres sociais.

## **1. Abordagem Contemporânea**

Enquanto as concepções clássicas de socialização colocam em evidência os efeitos da imposição de normas e valores pela interiorização imposta (ver em seguida os aspectos históricos), as concepções contemporâneas insistem na construção do ser social e de sua identidade, através de múltiplas “negociações” com o seu entorno.

### **1.1. Socialização da Criança e Transformações da Escola**

Nessa evolução das concepções, é sem dúvida necessário observar as mudanças nos quadros teóricos das ciências humanas – mais sensíveis às interações entre os indivíduos e os grupos –, mas também as influências do contexto social no qual as instituições estão sujeitas a profundos questionamentos e onde as convicções estão menos asseguradas. Neste sentido, a situação da escola é totalmente significativa. Atualmente, ela não pode mais se apoiar nos valores e modos de funcionamento considerados como estáveis, os quais contavam com o consentimento de todos. Os movimentos nos liceus e dos estudantes nos anos 1980-1990 (sem remontar até a contestação radical de maio de 68), mostram o espaço cada vez maior ocupado pelos pais no interior do sistema escolar (nos diferentes conselhos escolares, na escolha dos estabelecimentos para seus filhos, alguns desenvolvendo verdadeiras “estratégias”...), mas demonstram também a queda das grandes ideologias militantes. Tudo isso contribuiu para enfraquecer os modelos de socialização escolar calcados na imposição de normas e para tornar necessárias as ações negociadas, os arranjos e compromissos.

Segundo Derouet (1992), os modelos estandardizados e apresentados como generalizáveis se dissiparam ao longo dos anos 80, cedendo lugar à combinação

complexa de diferentes “universos de justiça”, negociados entre os envolvidos, por exemplo, no interior dos colégios. Para Dubet (1994), se tornou quase impossível definir a escola em geral como uma instituição de socialização. É ela verdadeiramente uma “instituição”, no sentido forte do termo, isto é, uma organização capaz de transmitir os valores sociais sob a forma de normas de comportamento que, por sua vez, formam as personalidades infantis? A escola seria mais bem definida “como uma construção relativamente instável, como um arranjo” (Dubet, 1994, p.165). Uma tal abordagem sociológica não chega, entretanto, a negar à escola toda a função de socialização mas, ao contrário, a mantê-la como fundamental, embora atravessada por tensões e contradições. De um lado, convém conceber a socialização dos indivíduos-alunos em ligação estreita com sua constituição como sujeitos. Há, ao mesmo tempo, socialização e subjetivação: “Os atores se socializam através de diversas aprendizagens e se constituem como sujeitos na capacidade de controlar sua experiência, na capacidade de dominar sua experiência, tornando-se, assim, os atores de sua educação. Neste sentido, toda educação é uma auto-educação e não somente uma inculcação, ela é também um trabalho sobre si mesmo” (Dubet e Martucelli, 1996, p.13). De outro lado, as diferentes funções da escola não estão mais integradas entre si. Os mesmos atores distinguem a função de distribuição das qualificações escolares, que podem ser rentáveis no mercado do trabalho, da função de educação relacionada à difusão de uma cultura escolar, enfim da função de socialização. Neste último caso, “o ator é considerado como um aluno que deve aprender os papéis e um ofício, através dos quais ele interioriza as normas e as aptidões que implantam os dispositivos, permitindo-lhe entrar na sociedade” (ibid., p.25). Mas a questão central refere-se ao fato de que essas funções não estão “naturalmente” unidas entre si: “ao admitir que a integração das diferentes funções da escola não acontece em si mesma, o processo de socialização, principalmente na sua dimensão de subjetivação, deve ser estudado a partir da atividade dos atores que tanto constroem sua experiência escolar quanto são formados para ela” (ibid., p.50).

## **1.2. “Experiência” e “Ofício” de Aluno**

Vê-se então que, através dessa análise da socialização, é valorizada a dimensão de ator-aluno, que tem o arriscado trabalho de combinar diversos registros de ação. A noção de “experiência escolar”, concebida como versão subjetiva do sistema escolar, é colocada em primeiro plano. Tal aluno pode dedicar-se ao trabalho escolar porque interiorizou essa obrigação, porque percebeu sua utilidade imediata ou futura ou, ainda,

porque experimenta uma certa realização pessoal. *“Todas essas significações se encadeiam e se transformam, mas não se confundem e (...) é o indivíduo que as combina e as articula numa experiência que constitui o próprio trabalho de socialização”* (Dubet, Martucelli, 1996, p.65). Se atualmente a escola não pode ser caracterizada por funções ajustadas de maneira estável e coerente mas sobretudo como uma organização de fronteiras mutantes, então cabe ao ator tentar articulá-las à sua própria experiência: *“menos que impor uma experiência única, a escola acentua a diversidade dos modos de socialização”* (ibid, p.331).

Analisando o aluno como ator, precisamente o aluno da escola primária, Philippe Perrenoud (1994) insiste na construção das maneiras de fazer e de ser no centro da “cultura escolar”. Não sob o ângulo das aprendizagens acadêmicas e codificadas (que relevam o que os sociólogos britânicos denominaram de “currículo formal”, isto é, as atividades prescritas por um programa oficial, por exemplo), mas sob o ângulo das aprendizagens mais ou menos ocultas que permitem viver cotidianamente numa escola ou numa classe: *“o aluno adquire os saberes e o saber-fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que o transformarão no perfeito “indígena” da organização escolar ou, ao menos, lhe permitirão sobreviver sem muitas frustrações, isto é, viver bem porque compreendeu seu uso adequado. Na escola se aprende o ofício de aluno”* (Perrenoud, 1984, p.248). Mas a aprendizagem do “ofício” de aluno não é apenas uma certa conformidade às regras do jogo escolar, é também aprender a utilizar essas regras e a utilizá-las conscientemente e, se possível, em benefício próprio. O aluno que aprendeu seu “ofício” não é um indivíduo submisso e passivo na organização em que os adultos produzem os julgamentos hierarquizados de excelência, é aquele que está em nível de desenvolver estratégias mais ou menos eficazes face à avaliação e que sabe mostrar uma “habilidade tática”. A “boa” socialização escolar implica, assim, no domínio mínimo desses “ingredientes” de excelência que fazem parte do “currículo oculto”: *“Para o professor, no dia-a-dia, o bom aluno não é somente aquele que domina bem o currículo. É também, e pode ser sobretudo, aquele que se investe nas atividades propostas ou impostas e que respeita as regras”* (ibid., p.255). Do mesmo modo, em uma pesquisa centrada igualmente na escola primária, Régine Sirota (1988) analisou as redes de interações verbais professor-aluno, mostrando a importância, na maioria das vezes despercebida, de uma rede implícita ou paralela de comunicação, na qual os alunos dos quadros médios parecem os mais à vontade.

### **1.3. Socialização ou Educação?**

Não seria então mais simples reunir o conjunto dos valores analisados sob o tema geral de “educação”? Pode-se evidentemente responder, numa primeira aproximação, que o uso do termo “socialização” permite entrar na problemática social da educação, que ele concerne em seguida à constituição do sujeito como sujeito social no centro da família, da escola ou de um grupo social qualquer. Mais fundamentalmente, esse termo marca uma certa “irreducibilidade do social” (Berthelot, 1988), seja para o naturalismo, seja para o psicologismo, seja para um mecanismo simplista. Mas pode-se assim pensar que o termo permite alargar para além da escola a reflexão sobre a constituição de sujeitos sociais: a escola é somente uma modalidade, dentre outras, de socialização no tempo (relativamente histórico das instituições escolares), no espaço (relativamente geográfico do uso da escola) e também segundo os grupos sociais. A sociologia da educação dos anos 80 se renovou em grande parte, inscrevendo-se nessa aplicação mais ampla da noção de socialização, que privilegia menos as instituições propriamente ditas que os processos de socialização elaborados pelos diferentes atores envolvidos.

Nessa perspectiva, Berthelot define a socialização como *“o conjunto dos procedimentos colocados em prática numa dada sociedade, tendo por efeito produzir seus membros como seres sociais: isso abrange tanto as formas institucionais quanto as não institucionais desses procedimentos; os conteúdos técnicos, científicos e didáticos quanto os conteúdos místicos, costumeiros, normativos; os comportamentos educativos conscientes quanto as situações não intencionais visando a socialização (...) Nós preferimos reservar o termo educação para o conjunto das ações conscientes de socialização, relacionadas à sua aptidão para elaborar um discurso definindo os fins que se atribui e não podendo, por isso, incluir as ações de socialização não intencionais”* (Berthelot, 1984, p.9 e 23). Quanto à escolarização, *“aparece somente como um modo de socialização dentre outros, modo sem dúvida dominante ou, ainda mais, hegemônico nas sociedades industriais burocráticas e tecnocráticas contemporâneas”* (ibid., p.12).

### **1.4. Socialização Familiar e Socialização Escolar**

A socialização familiar, mais que a socialização escolar, se inscreve entre as ações em grande parte não intencionais, isto é, não explicitamente definidas numa articulação entre os fins visados e os meios colocados em prática: os pais, submetidos à urgência, são “surpreendidos” na ação diante de seu filho antes de qualquer reflexão sobre o que

fazem. Entretanto, numa pesquisa conduzida junto a famílias de Genebra com crianças de 13 anos, Kellerhals e Montandon (1991) se centraram sobre as “estratégias” relativamente conscientes dos pais diante de seu filho, deixando de lado as formas de “socialização” passiva que ocorrem nos gestos cotidianos, na linguagem ordinária, na organização do espaço, etc. Eles arrolaram assim “estilos” educativos, levando em conta as diferentes dimensões do processo de influência: definição das finalidades e da “situação social” da criança (auto-regulação ou acomodação da criança, desenvolvimento de cooperação e sensibilidade); técnicas de influência e modalidades de controle; estrutura dos papéis (diferenciação ou não dos papéis maternal e paternal, por exemplo); modos de coordenação diante do exterior (grau de abertura aos agentes de socialização exteriores à família).

Procedendo assim, esses pesquisadores distinguem três grandes “estilos”. As famílias de estilo “estatutário” acordam importância à “acomodação”, isto é, à certas formas de conformismo, exercem um controle autoritário, distinguem os papéis (com uma fraca presença paterna), concedem um lugar insignificante à socialização externa. Esses são pais normativos que insistem sobre o conformismo. As famílias “matriarcais”, muito próximas das precedentes pela sua preocupação com a acomodação da criança, o controle, a distinção dos papéis, o fechamento relativo, concedem um lugar privilegiado à proximidade entre pais e filhos: as fronteiras internas não são rígidas. As famílias “contratuais” estão, ao contrário, atentas à auto-regulação da criança, buscam o controle pela relação e discussão, experimentam papéis pouco diferenciados, são enfim as mais abertas às cooperações exteriores.

Esses “estilos” estão em relação com os tipos de coesão de grupo e com as vinculações de classe? Segundo os autores, “*o conjunto do processo de socialização permanece, mesmo na situação “pós-moderna” observada, amplamente dependente da situação de classe dos pais*” (Kellerhals e Montandon, 1991, p.206). Assim, o estilo estatutário aparece nas famílias “bastião” com forte coesão interna, presentes nos meios populares. O estilo contratual aparece nas famílias associativas encontradas sobretudo nos quadros médios.

No alto da hierarquia social insiste-se muito mais sobre a auto-regulação da pessoa, sobre sua aptidão para definir seus próprios fins e se prender a eles, enquanto que as classes baixas colocam mais ênfase sobre a acomodação, isto é, sobre a aptidão da pessoa para se curvar às imposições externas e adaptar seus meios a objetivos que ela certamente não escolheu (...) No conjunto, a normatização é mais forte em direção ao baixo, o

contratualismo mais acentuado em direção ao alto (ibid., p.207 e 212).

Essas análises de socializações familiares orientam, com efeito, em direção à questão de sua oposição ou, ao contrário, de sua concordância com a socialização escolar. Esse tema, que tanto preocupa os práticos da educação, fez também parte dos objetos de pesquisa privilegiados pelas ciências humanas. Dissipemos, para começar, um pré-julgamento corrente: não é correto afirmar que as famílias (ditas “desfavorecidas”) se desinteressam geralmente pela escola e pela carreira escolar de seus filhos. A pesquisa precedente constatou que “*seja qual for seu meio social ou seu tipo familiar, os pais se mostram particularmente preocupados com a carreira escolar de seus filhos*” (ibid., p.180). Outras enquetes sobre populações desfavorecidas (por exemplo, em favelas do Brasil) puderam mostrar que os pais atribuem um valor importante à escola, ao menos para que seus filhos possam ultrapassar a condição que é a deles, por exemplo, ascendendo a um emprego estável.

A questão principal concerne à distância entre os valores e experiências vividas no meio familiar e àqueles exigidos pelo meio escolar. É esse tipo de interpretação das desigualdades diante da escola e da cultura que apresentam as pesquisas desenvolvidas por Bourdieu e Passeron, primeiramente, sobre os estudantes (1964), depois sobre o sistema de ensino em geral (1970). A análise dos mecanismos de seleção universitária os conduz a privilegiar não as dificuldades econômicas dos estudantes de origem popular, mas sobretudo os obstáculos culturais. Eles insistem sobre o papel da “*predisposição, socialmente condicionada, a se adaptar aos modelos, as regras e valores que regem a escola*” (1964, p.25). Nesse quadro, são os contrastes eventuais da língua (língua de ensino e língua praticada no meio familiar) que lhes parecem fundamentais para explicar as desigualdades de percursos escolar e universitário. Mas o essencial da herança cultural familiar – a socialização primária – decorre de uma transmissão sob a forma de “*incitações difusas*”, de “*persuasão clandestina*”, “*na ausência de todo esforço metódico e de toda ação manifesta*” (ibid., p.34). Sua análise mais sistemática da escola na função de reprodutora da cultura legítima (1970) desenvolve uma interpretação e introduz o conceito de habitus, amplamente precisado nas obras subseqüentes de Bourdieu. O “trabalho pedagógico” é um trabalho de inculcação, que produz na pessoa uma “*formação durável*”, isto é, um “*habitus*”, suscetível de engendrar novas práticas. Ora, a prima educação produz um “*habitus primário característico de um grupo ou de uma classe*”, que pode entrar em harmonia

ou, ao contrário, em contradição com o “trabalho pedagógico” ulterior, característico da escola: “*o habitus adquirido na família está no princípio da recepção e da assimilação da mensagem escolar*” (1970, p.59).

A análise da escola maternal francesa, de suas finalidades e de suas práticas após a segunda guerra mundial é, por sua vez, suscetível de revelar os contrastes ou, ao contrário, as “conivências culturais” entre o que é valorizado pela instituição e o que decorre das experiências e das representações de famílias pertencentes a diferentes grupos sociais. Na interpretação dessa evolução, proposta por Plaisance (1986), o modelo “expressivo” de criança da escola maternal que tem seu apogeu durante os anos 70, estaria próximo de uma socialização “personalizada” da criança das classes médias e superiores, enquanto que o modelo “produtivo”, dominante após a segunda guerra, estaria mais próximo da socialização das classes populares.

### **1.5. Uma Abordagem Etnográfica da Socialização Escolar**

Esse tipo de abordagem considera a escola como uma “cultura”, na qual a vida cotidiana é organizada em função de valores próprios que agem sobre seus membros através de diferentes tipos de interações. Vista nesse quadro, a socialização escolar é objeto de observações aprofundadas que enfatizam processos que não são certamente comparáveis às aprendizagens oficiais, que não revelam uma simples imposição de normas e de maneiras de ser da parte dos professores (como no modelo desenvolvido por Durkheim – ver adiante), mas esses processos são sobretudo engendrados nas múltiplas “negociações” e “recomposições” da ligação social, que ocorrem ao mesmo tempo entre adultos e crianças e também entre as próprias crianças. Em enquetes elaboradas em escolas primárias de Paris e de Barcelona, Vasquez e Martinez salientam o papel das interações “verticais”, onde “*o professor ensina uma matéria específica e socializa ao mesmo tempo: ao conduzir uma aprendizagem específica ele reforça certos valores que lhe são importantes*” (1996, p.86). Mas igualmente papel das interações “horizontais” entre os alunos, o qual é mais frequentemente despercebido, a tal ponto que esses autores os definem como uma forma de “socialização invisível”. Ora, esse tipo de interações, marginais ou até mesmo negativas em relação às representações correntes, se desenvolvem com implicações afetivas importantes entre pares e permitem praticar e adquirir, também pelo “desafio prudente”, “*certos códigos racionais que a escola não se propõe a transmitir, mesmo sendo socialmente aceitáveis*” (ibid., p.156). E mais, essa “aprendizagem da instituição” é também uma maneira de se forjar uma



identidade social, particularmente para as crianças oriundas de minorias (como estrangeiros ou pessoas com dificuldades de aprendizagem). A socialização mútua no quadro da escola é também um espaço de interpretação e de criatividade, onde se confrontam as diferenças em relação à norma, permitindo às identidades nascentes se construir e se experimentar.

## **2. Abordagem Histórica**

Émile Durkheim define a educação como “socialização”. Dentre todos os autores do final do século dezenove, é ele quem formula com maior precisão a relação entre a formação do indivíduo e sua inserção nos grupos sociais. É na qualidade de sociólogo que ele afirma tratar da educação, pois ela é “*coisa eminentemente social, tanto por suas origens como por suas funções*” (Durkheim, 1922, p.92). Mas é também em função de suas opções em favor da escola primária laica da III República que define o papel do professor e o lugar da moral.

Seu raciocínio parte da constatação de uma contradição aparentemente insuperável entre o indivíduo e a sociedade, em função das situações históricas que constata. Desde sua tese sobre a divisão do trabalho social (1893), Durkheim enfatiza uma tensão entre a personalidade individual e a necessária solidariedade social. No interior mesmo do indivíduo, dois aspectos parecem antinômicos: sua maior autonomia pessoal e sua maior dependência em relação à sociedade. Geralmente essas oposições decorrem, segundo ele, de uma extensão das especializações sociais e de profundas modificações das formas de solidariedade. A educação adquire formas cada vez mais especializadas, difunde uma cultura menos uniformizada que as precedentes e oferece formações diferentes para as funções sociais, que também são diferenciadas.

### **2.1. Educação e Fato Social**

A análise de Durkheim requer, segundo uma regra essencial do método sociológico por ele enunciado, de se desprender das pré-noções, isto é, das definições ideológicas e normativas que repousam sobre as idéias pré-concebidas e não sobre fatos precisos. Nesse sentido, a definição de educação como desenvolvimento harmônico de todas as faculdades do homem fornecida por Kant ou ainda a de James Mill orientada pela busca da felicidade, deviam ser recusadas, pois postulavam “*uma educação ideal, perfeita, que vale para todos os homens indistintamente*” (1922, p.43-44). Ora, observando a evolução histórica, percebe-se que “*a educação variou infinitamente*

*segundo os tempos e segundo os países. Nas cidades gregas e latinas, a educação preparava o indivíduo para se subordinar cegamente à coletividade, tornando-se a coisa da sociedade. Hoje, ela se esforça para produzir uma personalidade autônoma”* (ibid., p.44).

Convém, ao contrário, definir a educação como fato social, tomando como critério o poder da coerção exterior que todo fato social exerce sobre os indivíduos. Essa orientação geral engendra na realidade dois tipos de proposições.

## **2.2. A Educação como Sistema Educativo**

Nesse nível, o autor insiste sobre as práticas e as instituições, *“que são organizadas lentamente ao longo dos tempos, que são solidárias de todas as outras instituições sociais e que lhes exprimem, em consequência não podem mais ser modificadas à vontade, mas somente pela estrutura da sociedade”*. Nós mesmos somos dependentes de costumes e de maneiras de fazer, organizadas em *“um sistema de educação que se impõe aos indivíduos como uma força geralmente irresistível”* (ibid., p.45). Coloca-se então a questão da diversidade da unidade da educação. De um lado, a diversidade é atestada pelas diferenças entre meios sociais que, do ponto de vista educativo, parecem acentuar-se nas sociedades modernas em busca de especialização das funções assumidas. Assim, cada vez mais cedo, a criança *“é preparada em vista da função que será chamada a desempenhar”* (ibid., p.48). De outro lado, as bases comuns existem em toda sociedade, implicando as idéias, sentimentos e práticas inculcadas à *“todas as crianças indistintamente, ou a categoria social da qual elas pertencem”* (ibid., p.49). Assim, *“...cada sociedade tem um certo ideal de homem, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral”* (ibid., p.50). É nessa dialética sutil de unidade e de diversidade que a educação age, buscando estados físicos e mentais, que podem ser comuns a uma dada sociedade ou específicos de tal ou tal grupo social. As sociedades modernas também podem construir uma nova forma de solidariedade fundada na diversidade e na especialização e não mais na homogeneidade, solidariedade que Durkheim chama de *“solidariedade orgânica”*.

## **2.3. Educação como Socialização das Novas Gerações**

Esta definição é na realidade consequência das abordagens precedentes, não se opondo a elas. Pois o traço comum dos fatos educacionais, através do tempo e do espaço, é a ação dos adultos sobre os jovens. Restringindo a noção de educação à ação

de uma geração sobre a outra e recusando-se a incluir o conjunto das ações exercidas sobre o homem, Durkheim desemboca, assim, na noção de socialização: “*A educação consiste em uma socialização da nova geração*” (ibid., p.51). Nessas condições, a educação não é somente social pois participa de um conjunto de fatos sociais solidários uns dos outros, formando um sistema, mas também, e sobretudo, porque ela constitui o indivíduo, o ser social, ela o socializa.

Uma tal ação é descrita em função da distinção de dois “seres” em cada um de nós.

Um é feito de todos os estados mentais relacionados somente a nós mesmos e aos eventos da nossa vida pessoal: o que poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de idéias, de sentimentos e de hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas o grupo ou os diferentes grupos dos quais fazemos parte; tais como as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda ordem. Seu conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós, é a finalidade da educação (ibid., p.51).

A evolução da criança testemunha a tensão entre esses dois “seres”. Ao nascer, ela não traz consigo mesma a dimensão verdadeiramente social. É ao contrário sobre sua constituição natural de base que a sociedade – ou mais propriamente as “gerações adultas” – deve construir um ser social, um ser novo que não é dado enquanto tal. “*É necessário que, pelas vias mais rápidas, ao ser egoísta e não social que acaba de nascer, [a sociedade] acrescente um outro, capaz de conduzir uma vida moral e social (...). Ela cria no homem um ser novo*” (ibid., p.52).

#### **2.4. Além da Família, a Escola como Acesso à Regra Social**

Que instâncias educativas são capazes de criar esse novo ser? Durkheim duvida que a família tenha todos os meios para isso, pois, em função das relações afetivas estabelecidas entre um pequeno número de pessoas, ela se submete facilmente às particularidades de cada um. Se uma moral pode ser bem aplicada para o funcionamento de certas regras, ela resta “sobretudo afetiva” (*L'éducation morale*, ed. 1963, p.124). Em conseqüência, convém que a criança seja liberada da dependência doméstica graças à regra impessoal que vai conhecer na escola. A aprendizagem por ela mesma do respeito à regra – e não por uma ou outra recompensa – se fará na escola, graças à disciplina escolar. Mas não se trata de conceber esta disciplina apenas como um simples

meio de se obter a tranqüilidade, de assegurar a ordem. Na verdade, a disciplina tem por função introduzir a criança numa ordem da realidade que ela pode conhecer apenas de maneira incompleta na família. A disciplina escolar não é um “simples artifício”, mas “a moral da classe”, assim como cada grupo social tem sua própria moral. Donde, a insistência de Durkheim sobre a vida em classe e sobre o papel que o professor deve exercer nela: de um lado,

a classe é uma pequena sociedade: é então natural que tenha uma moral própria em relação ao número, à natureza dos elementos que a compõem e à função da qual é parte. A disciplina é esta moral (...). É respeitando a regra escolar que a criança aprenderá a respeitar as regras (...). Eis aí a verdadeira função da disciplina. Isso não é um simples procedimento destinado a fazer as crianças trabalharem, a estimular seu desejo de se instruir ou a orientar as forças do mestre. É essencialmente um instrumento, difícil de ser substituído de educação moral (ibid., p.126).

De outro lado, o mestre é o depositário da moral social e, graças à sua autoridade pessoal, deve fazer com que as crianças percebam a necessidade do dever. Mas esse dever transcende as particularidades das crenças e dos dogmas, é um dever racional e laicizado. As qualidades do mestre são, portanto, essenciais para uma tal transmissão e principalmente sua convicção na grandeza de sua tarefa. Nesse sentido, sua missão é comparável àquela do padre: *“Ele também é parte de uma grande realidade moral que o transcende, e com a qual ele se comunica mais diretamente que a criança, pois é por seu intermédio que a criança se comunica com ela. Da mesma maneira que o padre é um intérprete de Deus, ele [o professor] é o intérprete das grandes idéias morais de seu tempo e de seu país”* (ibid., p.131).

Assim, a socialização escolar, definida como a ação das gerações adultas sobre as mais jovens, participa de uma empreitada moral ancorada no combate laico da IIIª República, que visa construir um homem novo amadurecido pelo conhecimento racional: a educação moral, que introduz a criança na vida em sociedade, é puramente racional. Essa socialização e seus efeitos de imposição permitem, entretanto, desenvolver um homem livre, pois a regra pode ser sempre um instrumento de libertação (ibid., p.42).

A sociologia de Durkheim influenciou a formação dos professores das Escolas Normais e, por essa razão, foi combatida por aqueles ligados ao espiritualismo. Ela é característica, ao mesmo tempo, de um período onde se constrói a escola da IIIª

República e de uma concepção de socialização onde se articulam, sem contradição, os interesses individuais e a manutenção da ordem social. Segundo a fórmula de Dubet (1994, p.31), sua sociologia identifica o ator e o sistema, concebidos como duas faces de uma mesma realidade.

### **Referências**

BERTHELOT J.-M., 1984, **“Exigence sociétale et exigence comparatiste em sociologie de l’éducation”**. Cahiers du Centre de Recherches Sociologiques (Université de Toulouse-Le Mirail), n° 2 (spécial: Pour un bilan de la sociologie de l’éducation).

BOURDIEU P. e PASSERON J.-C., 1964, **Les héritiers. Les étudiants et la culture**. Paris: Éditions de Minuit.

BOURDIEU P. e PASSERON J.-C. (1970). **La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement**. Paris: Éditions de Minuit.

DEROUET J.-L., 1992, **École et justice. De l’égalité des chances aux compromis locaux?** Paris: Métailié.

DUBET F., 1994, **Sociologie de l’expérience**. Paris: Éditions du Seuil.

DUBET F. e MARTUCELLI D., 1996, **A l’école. Sociologie de l’expérience scolaire**. Paris: Éditions du Seuil.

DURKHEIM É., 1922, **Éducation et sociologie**. Paris: Alcan (rééditions Presses Universitaires de France).

DURKHEIM É., 1924, **L’éducation morale**. Paris: Alcan (rééditions Presses Universitaires de France).

KELLERHALS J. e MONTANDON C., 1991, **Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

PERRENOUD P., 1984, **La fabrication de l’excellence scolaire**. Genève: Droz.

PLAISANCE É., 1986, **L’enfant, la maternelle, la société**. Paris: Presses Universitaires de France.

SIROTA R., 1988, **L’école primaire au quotidien**. Paris: Presses Universitaires de France.

VASQUEZ-BRONFMAN A. e MARTINEZ I., 1996, **La socialisation à l’école. Approche ethnographique**. Paris: Presses Universitaires de France.

### **Referências Complementares:**

BERGER P.L. e LUCKMANN T., 1986, **La construction sociale de la réalité**. Paris, Méridiens - Klincksieck (1<sup>o</sup> éd. en anglais, 1966).

DE QUEIROZ J.-M., 1995, **L’école et ses sociologies**. Paris: Nathan.

DUBAR C., 1991, **Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris: Armand Colin.

DURU-BELLAT M. e HENRIOT-VAN ZANTEN A., 1992, **Sociologie de l'école**. Paris: Armand Colin.

VAN HAECHT A., 1990, **L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation**. Bruxelles: De Boeck - Wesmael.

VINCENT G. (ed), 1994, **L'école prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

**Artigo recebido em:**

**Data de Aprovação: 08/2003.**

