

Relação família-escola transmutada: da aderência aos papéis e à experiência social

Transmuted family-school relationship: adherence to social roles and experience

Marlice de Oliveira e Nogueira¹

Resumo

Este ensaio tem como objetivo principal refletir sobre a construção do indivíduo e dos processos de socialização, no contexto da relação entre famílias e escolas, tendo como pano de fundo as mutações sofridas pelas duas instâncias educativas na contemporaneidade. Primeiramente, busca-se discutir, a partir de uma revisão de literatura sobre o tema, as mudanças conceituais da noção de socialização, confrontando a abordagem clássica de Durkheim e a “sociologia da experiência” de François Dubet. Em seguida, discute a constituição dos indivíduos contemporâneos, no interior das duas instâncias de socialização - família e escola -, analisando a tensão vivida pelos indivíduos, entre a necessidade de integração social e a construção das experiências individuais.

Palavras-chave: Escola. Experiência social. Família. Indivíduo. Socialização.

Abstract

This essay's main objective is to reflect on the construction of the individual and the processes of socialization in the context of the relationship between families and schools, with the mutations suffered by the two educational instances in the contemporary period as background. First, the essay discusses, from a literature review on the subject, the conceptual changes on the notion of socialization, confronting the classical approach of Durkheim and the “sociology of experience” of Francois Dubet. Then, it discusses the constitution of contemporary individuals within the two instances of socialization - family and school - by analyzing the strain experienced by individuals, between the need for social integration and the construction of individual experiences.

Keywords: School. Social experience. Family. Individual. Socialization.

¹ Professora Doutora, Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, Núcleo de Formação Docente. R. da Bahia, 2020, Lourdes, 30160-010, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: <nogueira_mar@uol.com.br>.

Introdução

A escola e a família são duas importantes instâncias de socialização nas sociedades modernas (ainda que não únicas), sendo que ambas vêm historicamente sofrendo profundos processos de transformação social. De um ponto de vista histórico e social mais geral, podemos afirmar que a interface entre escola e família surgiu na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. A pesquisa histórica de Ariès (1981) confirma que a escola passou a ser um marco de mudança nas relações familiares e que a extensão da frequência das crianças a essa instituição modificou a vida nas famílias. A educação, passando a ser cada vez mais fornecida pela escola e deixando de ser exclusiva dos clérigos, tornou-se um instrumento normalizador e organizador da passagem da vida infantil para a vida adulta. Fica assim historicamente constituída uma estreita e, muitas vezes, ambivalente vinculação social entre famílias e escolas.

Desde os primórdios da organização da sociologia como um campo científico de estudos, a referência às famílias e às escolas sempre esteve presente. Dentre os estudos clássicos da sociologia, do final do século XIX e início do século XX, as obras de Émile Durkheim, na França e Talcott Parsons, nos Estados Unidos são exemplos claros dessa dupla referência. Embora enfocando aspectos diferentes e perspectivas teóricas distintas e, apesar de um evidente escolacentrismo, os autores abordam as duas instituições sociais no contexto da educação das crianças e dos jovens, mesmo que as apresentem com peso e características bem distintas. É importante salientar que, até a década de 1960, a sociologia focalizou escola e família como duas instituições separadas (Zanten & Duru-Bellat, 1999) e, mesmo que não estivesse presente uma visão antagônica, seus papéis não estavam entremeados e, sim, vistos como complementares na socialização dos indivíduos. Enquanto a família era considerada o espaço privado responsável pela herança cultural de base, a escola deveria cumprir o papel de formar os indivíduos, moral, social, intelectual e profissionalmente.

Historicamente, tanto as famílias quanto as escolas vêm cada vez mais se tornando objeto de

estudo das ciências sociais, dando origem a diversos ramos de estudos específicos como sociologia e história da família, história e sociologia da educação, dentre outros (Silva & Stoer, 2005). Embora, como vimos, o interesse da sociologia pelas famílias tenha surgido no século passado, ou mesmo, anteriormente, os estudos que focalizam especificamente e mais profundamente a relação entre família e escola são bem mais recentes.

De acordo com Nogueira (1998), os estudos empíricos pioneiros do pós-guerra (décadas de 1950-60), conhecidos hoje como a corrente do empirismo metodológico, focalizaram a relação educação/classe social elucidando as condições socioculturais da família como fatores explicativos das desigualdades escolares. Esses estudos, em sua maioria quantitativos, apontaram a alta correlação entre origem social e desempenho escolar, ou seja, entre o *background* familiar e as experiências educacionais das crianças (Lareau, 1987; Forquin, 1995; Lareau, 2007). A família ficava assim reduzida às variáveis morfológicas que caracterizam o "pertencimento social", como ocupação, renda e escolaridade, e compreendida como uma simples "correia de transmissão das estruturas sociais" (Nogueira, 1998, p.92).

É importante destacar as obras de Pierre Bourdieu, na França, e de Basil Bernstein, na Inglaterra, que colocam em evidência, cada um na sua perspectiva, questões importantes sobre a complexidade da relação entre socialização familiar e escolarização.

Os trabalhos de Pierre Bourdieu sobre a reprodução dos privilégios de classe e as formas de transmissão da herança dos capitais cultural e social - mesmo que se eximindo de uma investigação dos processos cotidianos vividos pelas famílias e pelas escolas e no interior das relações entre ambas - contribuíram para colocar a relação família-escola no centro das investigações sobre o sucesso e o fracasso escolar e, principalmente, sobre os processos subjacentes aos mesmos (Nogueira, 1998, 2005).

De forma similar, as análises de Bernstein (1996, 1998) sobre as desigualdades escolares a partir do estudo dos códigos linguísticos, por ele denominados como *código restrito* e *código elaborado*, elucidaram a desvantagem das classes populares face à *cultura*

escolar. Nessa perspectiva teórica, os códigos *restrito* e *elaborado* não são vistos como melhores ou piores e, sim, como diferentes. A questão levantada é que a escola, funcionando com o código elaborado, favorece crianças e jovens de algumas parcelas da sociedade que usam o mesmo código em suas famílias (classes médias e altas) e desfavorece outras que usam o código restrito em seu meio familiar (classes populares). Bernstein associa os códigos linguísticos às condições de socialização das quais eles emergem, postulando a ligação entre as condições de existência, as relações sociais, os modos de comunicação em suas dimensões simbólicas e cognitivas, e os processos de socialização. Realizando um estudo sobre as estruturas intrafamiliares, Bernstein investiga a relação entre duas lógicas de socialização: a familiar e a escolar, abrindo caminho para estudos sobre as consonâncias e dissonâncias nas relações entre essas duas instâncias. Os estudos de Bernstein contribuíram, assim, para apontar questões internas das desigualdades e dos processos pelos quais as disparidades escolares são construídas.

Segundo Nogueira (2005), nova forma de tratamento sociológico passa a ser dada às pesquisas sobre a relação família-escola e um novo contexto de investigação é construído. O que interessa agora é observar e analisar o interior dos processos para assim articulá-los com seu entorno, surgindo, a partir da década de 1980, estudos sobre a trajetória escolar dos indivíduos e sobre as estratégias utilizadas pelas famílias nos processos de escolarização dos filhos.

Este texto tem o objetivo de abordar e discutir a construção social dos indivíduos - pais, filhos, professores, alunos - na contemporaneidade, situando as práticas educativas parentais e docentes no contexto das transformações vividas tanto pelas escolas quanto pelas famílias, refletindo sobre os processos múltiplos de socialização vivenciados pelos indivíduos.

Para esta reflexão, será iniciado um diálogo teórico entre o modelo de socialização de Durkheim e a abordagem proposta pela sociologia contemporânea de François Dubet. Em seguida, pretende-se apontar alguns desafios da contemporaneidade

vivenciados tanto pela família quanto pela escola, e seus impactos na construção social dos indivíduos, a partir da obra de François Dubet que, sensível às questões do mundo atual, contribui para a compreensão das experiências de socialização vivenciadas na contemporaneidade.

A socialização pela internalização: a formação do indivíduo numa visão clássica

A figura do indivíduo aparece na modernidade como consequência de um nível crescente de diferenciação e racionalização diante do qual a visão do homem comunitário, holista, desprovido de ação individual, não abarca o desenvolvimento e a transformação social. Na modernidade, o indivíduo se depara com um número cada vez maior de atores e com uma intensidade cada vez maior de estímulos do ambiente que resultam numa "pluralidade de sistemas de ação regidos por orientações e regras cada vez mais autônomas" (Dubet & Martuccelli, 1997, p.244).

No entanto, esse indivíduo não se torna espontaneamente um ser social. Sabe-se que mesmo se ele dispusesse, ao nascer, de um aparato cognitivo necessário para se tornar um ser social, somente o seria caso ativasse essas capacidades e as desenvolvesse, transformando-as em competências sociais efetivas. No interior desse processo, a criança deve interiorizar as disposições que a tornam humana e que asseguram a continuidade da sociedade, tornando-a um indivíduo social apto a integrar os grupos sociais diversos.

Mas como se dá esse processo complexo da socialização, de tornar-se "humano"? A sociologia clássica tem na noção de "papel social" a diretriz para responder essa pergunta. O indivíduo precisa desenvolver competências sociais múltiplas diante das ações diversas que deve desempenhar num mundo multifacetado. No entanto, essas ações são guiadas por valores universais, que podem ser aplicados em várias modalidades de situações. O mundo moderno cria, para tanto, programas institu-

cionais, que se constituem em princípios e normas de orientação que regem e modelam a vida e as ações dos indivíduos. “Os códigos são substituídos por orientações de ação internalizadas, por sentimentos e convicções” (Dubet & Martuccelli, 1997, p.244).

A visão clássica da ação social dada pela internalização verticalizada de papéis que orientam a vida dos indivíduos, socializando-os em princípios e normas sociais, originou duas grandes versões teóricas da socialização. A primeira, que tem como paradigma Émile Durkheim, se constitui, segundo Dubet e Martuccelli (1997), numa versão encantada da socialização, que a vê como elo de ligação entre a ação individual e a coesão social. A segunda, que pode ser vista, por exemplo, na obra *A reprodução* de Bourdieu e Passeron (1964), é “desencantada e crítica”, sendo a socialização concebida como uma programação dos indivíduos com o objetivo de assegurar a reprodução social como uma sujeição dos indivíduos à ordem social.

Vamos nos ater à primeira versão (sem deixar de dar importância à segunda), ou seja, às contribuições dadas por Durkheim à compreensão dos processos de socialização e formação dos indivíduos, tendo seu trabalho como um paradigma que, dadas as suas enormes contribuições sociológicas, foi e ainda é constantemente colocado em diálogo com outras teorias².

Segundo Durkheim (1975), o indivíduo socializado é o indivíduo educado, ou seja, o produto de uma múltipla ação da sociedade, através de um processo metódico de influências de uma geração sobre a outra. Sendo assim, o objetivo da socialização é a manutenção do consenso que torna possível a vida social. O sociólogo afirma que:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, inte-

lectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina (Durkheim, 1975, p.32).

Nessa visão, a educação consiste na “socialização metódica das novas gerações”, e sua função é perpetuar e reforçar a integração social pela formação do ser social, concebido como um “[...] sistema de idéias, de sentimentos e de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte” (Durkheim, 1975, p.32).

No quadro teórico da concepção durkheimiana de socialização, a relação indivíduo-sociedade se dá num *continuum*, e o desenvolvimento de uma consciência coletiva no jovem indivíduo é realizado através de uma educação normativa e moral. Nesse sentido, indivíduo e sociedade são faces da mesma moeda, e o processo de interiorização das regras e normas sociais é dado não como algo imposto e arbitrário, mas, sim, como uma etapa do processo civilizatório em direção à liberdade e à autonomia. A socialização seria, nessa perspectiva, a internalização de uma disciplina necessária ao exercício da autonomia, que só pode ser conquistada quando se está totalmente socializado. A educação efetuada nos espaços da família e da escola teria, nessa visão, um papel essencial na construção da personalidade de indivíduos morais e eticamente comprometidos e identificados com o ideal público do projeto de modernidade.

A educação moral transmitida pelas famílias e pelas escolas formaria o sujeito social, forjado na internalização incondicional de valores, princípios e normas, que fazem dele um ser identificável com seu grupo social. A família seria responsável pelos ensinamentos de caráter privado, enquanto a escola, a instituição capaz de transmitir as referências éticas e morais que formam o ser social, integrando-o à sociedade. Nessa visão, tanto as famílias quanto as

² Entre Durkheim e a teoria sociológica contemporânea, muitos teóricos se debruçaram sobre o tema da socialização e da construção do indivíduo, e muito contribuíram para a sua compreensão. Entre eles, Talcott Parsons, George Mead, Norbert Elias, Peter Berger e Thomas Luckmann, acrescentando também a teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu. Tendo a consciência da importância desses autores e das suas obras como referência na sociologia, este trabalho abordará apenas a visão de Durkheim sobre a socialização, colocando-a em diálogo com a sociologia da experiência de François Dubet.

escolas seriam responsáveis pela incorporação de uma consciência coletiva.

Na sociologia de Durkheim (1975), a socialização ocorre numa relação entre a autoridade moral de um adulto e a atitude positiva (receptiva) da criança. Essa implicação entre indivíduo e sociedade fundamenta a transmissão da experiência acumulada pelas gerações passadas, baseada na autoridade do adulto educador, seja o pai/mãe ou o professor/professora, e na receptividade da criança ou do jovem que aprende no lar ou na escola. O objetivo da socialização é a transmissão da cultura, e o que move o processo educativo é a autoridade. A autoridade moral é vista por Durkheim como a qualidade essencial do educador, sendo que, quando percebida pela criança como uma *autoridade legítima*, possibilita o trabalho educativo. A autoridade do educador passa para a consciência da criança pelas vias da linguagem, do gesto e da conduta, dotando-a de um *domínio de si*. Nesse sentido, a autoridade compreendida pelo indivíduo produz a liberdade e a autonomia.

A leitura da obra de Durkheim (1975), assim como as contribuições de Berger (1976) e Mead (2006) sobre a noção de papel social, remete a pensar em uma ação educativa como algo engendrado pelos papéis vivenciados pelos atores sociais; a ação educativa efetivada tanto nas famílias quanto nas escolas se dá por meio da autoridade concedida pelo papel parental ou profissional. A ideia de papel é definida por Berger (1976) como o encontro entre a subjetividade e os códigos sociais, entre uma tarefa e uma motivação, como um modelo para resolver os conflitos e que pode ser entendido como uma resposta tipificada a uma expectativa tipificada. Os valores e as normas definem as relações sociais que são mediatizadas pelos papéis, sendo que esses são aprendidos através da educação. A educação, nesse ponto de vista, promove a aprendizagem das disposições para que os indivíduos ocupem os diversos papéis sociais.

Com Mead (2006), pode-se compreender a socialização como um processo de construção da identidade que ocorre, essencialmente, na interação social; o que implica o reconhecimento social de

personagens construídos, a consideração do outro e a incorporação de papéis sociais, ou seja, aprendizagem de modelos e disposições. Para Mead (2006), a criança passa, no processo de socialização, por três importantes momentos, que ele chama de jogo (*playing*). Na primeira infância, a socialização é traduzida em aprendizagens imitativas, nas quais a criança imita o outro, inconscientemente, assumindo comportamentos dos adultos do seu meio social. Na segunda infância, a socialização vai permitir à criança se integrar aos jogos enquadrados por regras objetivadas, num processo gradativo de compreensão das mesmas; neste momento, as condutas são orientadas em função de um outro generalizado, impessoal. E, finalmente, na adolescência, o indivíduo é formado como ser social, pela apropriação subjetiva do espírito da sociedade (*mind*). O indivíduo adquire o reconhecimento do grupo e se identifica com os papéis sociais, aprendendo a desempenhá-los de modo pessoal.

Tanto na sociologia funcionalista de Durkheim, quanto no interacionismo simbólico de Mead, a ideia da natureza do indivíduo socializado está no centro. E, nessa perspectiva, os papéis são concebidos como a institucionalização dos valores e normas que são interiorizados pelos indivíduos e configuram a sua personalidade. Sendo assim, quando um indivíduo está efetivamente socializado, um papel não é algo que lhe é exterior, mas ao contrário, é algo que o constitui.

É claro que, entre escolas e famílias, os papéis de pais, mães, professores e alunos, estão constantemente em jogo nas relações entre os indivíduos e entre as próprias instâncias de socialização. E, partindo desse ponto de vista, pais e mães, professores e professoras, alunos e alunas, carregam consigo múltiplos papéis, que se entrecruzam em suas práticas educativas e configuram relações sociais mediadas não somente pelo seu estatuto, mas pela experiência social engendrada num cotidiano composto por um universo cultural diversificado e múltiplo.

Como analisar os processos de socialização que se jogam no contexto das relações entre famílias e escolas? Como compreender a ação social dos

sujeitos educacionais, sem deixar de levar em conta a força dos seus papéis sociais, ou mesmo a dimensão híbrida desses papéis, e procurar compreendê-los numa perspectiva mais dinâmica?

Dos papéis à experiência: a socialização na perspectiva da experiência

No livro *Sociologia da Experiência*, François Dubet (1994) discute a emergência de uma nova ordem social. Numa sociedade que se caracteriza pela diversidade cultural, pela pluralidade de formas de ação social, os atores não podem ser reduzidos a um só tipo de papel, programado segundo uma lógica única e determinada. Isso não quer dizer que os papéis sociais são deixados de fora da análise, mas que devem ser compreendidos no contexto de uma diversidade de lógicas de ação reveladas nas condutas sociais dos indivíduos. A ação social não pode mais ser vista como determinada pelo sistema, como originária de um processo verticalizado de socialização em normas, valores e princípios universais. Ainda Dubet (1994) propõe uma nova forma de compreender os processos de socialização contemporânea, sugerindo a noção de experiência social para designar condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de princípios de orientação e pela atividade dos indivíduos que devem dar sentido às suas práticas. O processo de socialização não se dá mais, na perspectiva do autor, pela interiorização verticalizada e incondicional de normas e princípios, na unidade da ação e de um programa único, mas a partir de uma complexa combinação de lógicas de ação. Dessa forma, as experiências sociais são combinações subjetivas de elementos objetivos que se constituem a partir da própria experiência dos indivíduos, pela articulação das lógicas de socialização, de estratégia e de subjetivação.

A socialização não pode mais ser percebida, segundo Durkheim, Piaget ou Mead, como a aprendizagem de uma complexidade crescente de papéis, de status e de jogos sociais [...]. Trata-se de um ator confrontado com uma grande diversidade de orientações,

isto é, com certos antagonismos, e que é obrigado a construir por si mesmo o sentido de sua experiência (Dubet, 1998, p.30).

De acordo com Dubet (1994), a experiência social resulta de uma combinação de três lógicas autônomas e não hierarquizadas: a lógica da integração (socialização), a lógica da estratégia e a lógica da subjetivação (distanciamento e engajamento). Todos os indivíduos ou grupos sociais ao vivenciarem suas experiências sociais colocam em jogo, conscientemente, ou não, essas lógicas de ação. Sendo assim, para compreender a experiência humana é necessário considerar os modos como as relações sociais se articulam nos espaços onde se dão as experiências.

A lógica da integração refere-se aos processos de interiorização dos valores institucionalizados através dos papéis sociais e à socialização tratada pela sociologia clássica, ou seja, a internalização do social pelo indivíduo. De acordo com essa lógica, a identidade do indivíduo está em continuidade ao sistema e "a socialização, como processo educativo, por um lado, e como controle social, por outro, assegura os fundamentos desta lógica da integração" (Dubet, 1994, p.142). Nesse registro da ação social, a identidade do ator é definida pela maneira como ele interiorizou os valores institucionalizados, sendo que os indivíduos têm o objetivo de manter a sua continuidade em relação à sociedade.

Contudo, a lógica da socialização não atua sozinha e nem é, naturalmente, preponderante, na perspectiva de Dubet; ao contrário, ela se articula às outras duas lógicas, constituindo a experiência social. A lógica da estratégia refere-se a uma racionalidade utilitária da ação, de modo que, diante de possibilidades oferecidas por uma situação social, o indivíduo busque os meios para alcançar as finalidades pretendidas. Na lógica da estratégia, a identidade é um recurso, um mercado concorrencial, e o ator é reconhecido não pela posição social que ocupa, mas pela posição relativa, ou seja, pela "probabilidade que o indivíduo tem de influenciar os outros graças aos meios ligados a essa posição" (Dubet, 1994, p.121). Portanto, o que está em jogo na lógica da estratégia

é o poder. Por em evidência uma lógica de ação autônoma, estratégica e racional, uma ação que não é redutível à aplicação de um programa de socialização, não impede que a estratégia se inscreva em coações e em regras do jogo que preexistem em relação aos atores e se impõem a eles (Dubet, 1994).

Por conseguinte, Dubet afirma que o modelo do sistema de socialização não é o da unidade funcional, mas o da interdependência das ações individuais e coletivas, no qual não se pode deixar de ter em conta os fatores determinantes da vida social. No entanto, continua o autor: "Só poderíamos nos orientar por uma solução mista dominada pela metáfora do jogo, articulando a racionalidade dos atores com a presença de regras e de situações que impõem o jogo e distribuem de modo desigual as capacidades de jogar" (Dubet, 1994, p.151).

A subjetivação como lógica do sujeito dá a nuance necessária para o confronto das lógicas anteriores. A lógica da subjetivação se revela quando o indivíduo se distancia e se posiciona de modo crítico em relação aos processos de integração e de socialização pela internalização de normas e valores e em relação à lógica da estratégia, ou seja, em relação aos seus interesses. Trata-se de uma atividade crítica propiciada pelo distanciamento em relação ao sistema e a si mesmo, pelo engajamento e pela tensão entre cultura e relações sociais, entre comunidade e mercado. A partir de certo estranhamento em relação ao sistema e por um movimento de distanciamento, o indivíduo pode tornar-se, finalmente, sujeito, pode assumir uma postura crítica, construindo a experiência social como sendo a sua própria experiência; assim é o ator/sujeito que dá sentido às suas condutas, às suas ações e reconstrói sua identidade social.

Todavia, a combinação das lógicas de ação na experiência social não se dá sem conflitos. Ao contrário, "no espaço da experiência social, as tensões ligam e opõem ao mesmo tempo, as diversas lógicas da ação" (Dubet, 1994, p.189) e é nesta tensão que o indivíduo se constrói sujeito e quer ser autor de sua própria vida.

Partindo dessa perspectiva dinâmica, pode-se acrescentar a ideia da socialização como uma di-

nâmica plural de múltiplas relações sociais. A socialização passa a ser tomada como um fenômeno social, estruturado pela relação entre instituições e agentes sociais, distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis. Portanto, o processo de socialização deve ser compreendido como um fenômeno histórico complexo e temporalmente determinado. E isto quer dizer que a socialização é um processo vivido pelos indivíduos em suas relações nas diversas instâncias educativas - família, escola, igreja, pares, mídia - em um determinado tempo histórico e em uma determinada sociedade.

E, mesmo que aqui se tome a família e a escola como instâncias centrais de socialização das crianças, não seria prudente conceber um modelo único de família ou de escola, pois cada uma dessas instituições se pauta por propósitos e princípios distintos, cada uma se constitui no conjunto de suas experiências sociais, que não são, de modo algum, imutáveis.

É importante ressaltar, apoiando-se em Montandon (2001, 2005), que não existem modelos fixos de práticas educativas parentais. Ao contrário, existem diferentes práticas que dependem de múltiplos fatores para além do pertencimento social, como: a história da família, a modalidade do arranjo familiar e do seu funcionamento, o número de filhos, o posicionamento dos filhos na família (ordem de nascimento e sexo), as relações da família com a comunidade, dentre outros. Variáveis que na perspectiva da "sociologia da experiência" se constituem em elementos objetivos que sofrem uma combinação subjetiva no jogo da experiência social.

Os sujeitos educacionais, pais, mães, professores e professoras, imersos em ambientes privados e profissionais que se cruzam e vivendo eles mesmos processos de socialização articulados pelas lógicas das múltiplas ações sociais vivenciadas nesses espaços, engendram experiências particulares e, em seu interior, desenvolvem práticas e condutas com as quais educam seus filhos.

E como pensar nas experiências vividas por esses sujeitos atreladas aos seus papéis de professores ou de pais? E os pais que são professores? Quando são mais professores e quando são mais pais? Seria

possível uma dicotomia assim? Dubet (1994) afirma que o indivíduo não está totalmente socializado e por isso mesmo é possível a construção do sujeito. Segundo o autor, os indivíduos não aderem totalmente a nenhum dos seus papéis e têm a tarefa de articular diferentes registros de ação. Decerto, esses sujeitos devem articular os diversos elementos que emergem dos diferentes contextos em que transitam, principalmente no lar e na escola, num movimento de distanciamento que permite a construção dos próprios sujeitos.

Uma questão que pode ser aqui colocada é: em que medida os elementos objetivos que se colocam na experiência dos atores podem ser por eles percebidos conscientemente? A dimensão racionalidade/inconsciência deve ser pensada ao se buscar analisar as práticas educativas dos indivíduos. A dimensão da integração na sociologia de Dubet resolveria essa questão? Algo ainda a ser muito refletido, certamente.

As mutações na escola e na família - novos espaços de socialização

A socialização é, como se viu, um processo histórico e complexo de relações humanas. As pessoas são seres sociais e como tais suas ações precisam ser entendidas no contexto das relações sociais em que estabelecem contato com os outros. Mesmo que se saiba, diante da sociologia contemporânea, que os elementos objetivos da vida social não determinam por completo a formação dos indivíduos, o meio social cria as condições e as possibilidades para que ele se constitua. Segundo Lahire (1997), os traços e o caráter dos indivíduos não surgem num vazio de relações sociais e são resultados de uma socialização anterior. Dessa forma, cada traço que se atribui a um indivíduo não é algo que é totalmente "seu", mas, antes, corresponde ao que existe entre ele e o *outro* (outros indivíduos, instituições, situações).

Considerando a escola e a família como instâncias primeiras da socialização das crianças, deve-se sempre levar em conta que não são as únicas.

Na contemporaneidade, a educação não conta apenas com a participação da escola e da família nos processos de socialização, mas outros espaços e instâncias se constituem como potencialmente socializadores, como a mídia e os grupos de pares, por exemplo. No caso dessa discussão, a escola e a família são tomadas como centrais nesse processo, sem deixar de considerar que as outras instâncias socializadoras também interferem nas relações entre as duas primeiras.

Ao se pensar em escola e família, deve-se abordá-las como instâncias socializadoras sempre em profunda e contínua mutação. Jaquet e Costa (2004), em trabalho sobre as práticas educativas em famílias recompostas, elucidam as transformações sofridas pelas famílias contemporâneas e a necessidade de um redimensionamento das teorias sociológicas na tentativa de compreender as famílias como unidades dinâmicas de relações sociais; elas não são relações estáveis, dadas de uma única vez; ao contrário, são construídas e mediatizadas pelas redes de relações de uma contemporaneidade fluida e complexa.

Em relação a essas transformações, Nogueira (2005) salienta que novos modelos de famílias têm se configurado na contemporaneidade, fazendo emergir novos valores educacionais, dentre eles, os relativos à posição e ao poder que cada membro da família ocupa e dispõe. O respeito e a autoridade continuam existindo, segundo a autora, entretanto, com sentidos diferentes. O respeito pela individualidade e a comunicação pelo diálogo tomam, aos poucos, o lugar do autoritarismo parental. Em consequência, esse novo modelo familiar exige também novas posturas e novas responsabilidades para os pais em relação aos filhos. Os pais, tornando-se os responsáveis pelo sucesso e/ou pelo fracasso escolar e profissional dos filhos, mobilizam um conjunto de estratégias em favor da causa escolar de seus filhos.

Por outro lado, modificações importantes nas instituições escolares e nos processos de escolarização - sejam em relação às normatizações legais, às novas tendências pedagógicas ou às novas funções da escola - atingem diretamente as famílias e penetram as suas dinâmicas internas. As escolas assumem também

funções antes restritas ao meio familiar, como aspectos afetivo-emocionais ou afetivo-sexuais, apontando para o que os sociólogos chamam de “redefinição da divisão do trabalho” entre a escola e a família (Nogueira, 2005).

Montandon (2001, 2005) analisa essas novas funções da escola que, diferentemente de se restringirem à função tradicional de desenvolver os sujeitos intelectualmente, vêm assumindo responsabilidades relativas ao bem-estar e à felicidade da criança. Para isso, as escolas vêm colocando na pauta a necessidade de uma maior aproximação com a família, o que pode ser visto através das ações indicadas pelas políticas públicas para a educação, no Brasil e no exterior.

Embora escolas e famílias estejam em processo de constante mudança e, em consequência, também o estão as suas relações, e tendo elas diferentes propostas pedagógicas, é possível identificar um ponto de convergência, pois ambas buscam formar uma estrutura de pensamento no indivíduo ao transmitir uma visão de mundo de uma gama variada de formas simbólicas (Lahire, 1997).

Pensando os processos de mutação que ocorrem tanto nas escolas quanto nas famílias, impõe-se discutir as novas configurações das relações entre ambas. Nesse contexto de mutações, novas expectativas são construídas pelos pais/mães e pelos seus filhos/filhas em relação às escolas. Na perspectiva do arcabouço teórico da sociologia da experiência de François Dubet, pode-se pensar que os projetos educacionais elaborados pelas famílias são construídos na experiência, na articulação das lógicas de ação, em processos de socialização (integração social), de elaboração de estratégias de escolarização e de subjetivação; relações que constituem o contexto da experiência educativa dos pais e filhos.

Dubet e Martuccelli (1998) apresentam reflexão sobre a experiência escolar de famílias de camadas populares e médias, a partir de pesquisa empírica realizada na França, abordando a construção dessa experiência a partir das três lógicas de ação. Segundo os autores, a apropriação da escola pelas famílias não se dá numa lógica única de socialização, mas num contexto complexo da experiência pela articulação

da lógica da socialização com outras lógicas. Segundo os autores, na sociedade contemporânea, o sentido da escola e da escolarização não se impõe a todos os indivíduos e a todos os grupos sociais da mesma forma. Sendo assim, o “programa institucional” da escola moderna já não opera como antes; seus objetivos, seus valores, normas e modo de funcionamento não são, como no passado, aceitos por todos. Essa constatação conduz os autores a afirmarem que o sentido da escolarização não é dado simplesmente pelo papel socializador da escola, mas é construído pela experiência de cada ator social e de cada conjunto de atores em seu interior.

Na perspectiva da sociologia da experiência, pode-se pensar que as famílias apresentam, hipoteticamente, demandas em relação à escolarização de seus filhos, que são trabalhadas por três lógicas: a lógica da socialização, a lógica da estratégia e a lógica da subjetivação. Segundo Dubet e Martuccelli (1998), a construção da experiência escolar se dá mediante a combinação dessas lógicas, que, em relação às expectativas dos pais face à escola, constituem-se em “lógica da socialização”, “lógica da instrumentalização” e “lógica da educação”. A lógica da socialização refere-se à função da escola já anunciada por Durkheim (1975), ou seja, a escola atua para favorecer a aprendizagem de conhecimentos, de valores e atitudes que possibilitam a integração do indivíduo à vida social. Na lógica da instrumentalização, o que está em jogo é a aquisição de um capital escolar que diferencie o indivíduo, que possibilite à criança e ao jovem mais chances na vida social e num mercado dominado pela competição. Diferentemente das primeiras, a lógica da educação tem relação com a subjetivação, com o distanciamento em relação às duas lógicas anteriores. Aqui, os atores sociais constroem-se criticamente em relação a si mesmos e frente à sociedade, buscando dar sentido à escolarização, na tensão das lógicas anteriores.

Os construtos teóricos da “sociologia da experiência” de Dubet e os conceitos desenvolvidos por Dubet e Martuccelli para a “sociologia da experiência escolar” devem ser vistos como tipos ideais (porque assim foram construídos pelos autores) e refletidos nesse sentido, com o cuidado de destacar que os

processos aqui desenhados não se dão de forma autônoma, independentes dos determinantes sociais. Na experiência dos indivíduos, as lógicas de ação entram em conflito com fatores condicionantes, como as condições de existência, a origem social, aspectos da comunidade e mesmo das instituições, dentre muitos outros. Pesquisas no campo das relações família-escola tanto no Brasil quanto no exterior têm mostrado que os pais/mães, de modo geral, independentemente de sua origem social, revelam expectativas em relação à escola. Essas expectativas não se resumem à função cognitiva da educação, visto que esperam que a escola também se ocupe das dimensões da socialização de seus filhos e filhas. O que é importante destacar é que essas expectativas não são, de modo algum, homogêneas, quando se considera o lugar social, as histórias familiares, os estilos educativos e os modos de funcionamento de cada família.

Considerações Finais

O diálogo e o confronto de diferentes modelos teóricos de socialização permitiu a construção de um novo olhar sobre as relações vividas pelos sujeitos no interior das duas impactantes instâncias de socialização: escola e família. Um olhar que, desconfiado de modelos fixos, passa a ver, a perceber e a analisar os indivíduos em sua dinâmica social, em seus diferentes contextos de "experiência", levando em conta a construção de práticas e estratégias nem sempre conscientes (Bourdieu, 1979), assim como as expectativas, as disposições e os sentidos por eles construídos.

No entanto, este texto se constitui como o início de uma profunda reflexão, que ainda está em processo, sobre a dimensão da socialização nas práticas educativas parentais em relação à escolarização da prole e, ainda, acerca das transformações operadas no contexto das relações entre famílias e escolas, tendo como pressuposto a premissa de que os sujeitos não mais podem ser olhados a partir de seus papéis, antes fixados *a priori*. O texto que foi aqui apresentado não é mais do que uma breve reflexão sobre tal tema,

que, por certo, estará presente em trabalhos posteriores.

Serão necessários estudos sistemáticos e aprofundados focados na discussão sobre as expectativas e práticas educativas das famílias nos processos de escolarização. Ao procurar entender a dimensão socializadora das práticas educativas parentais, torna-se necessário um olhar para aqueles, muitas vezes, esquecidos nesse tipo de pesquisa sociológica: as crianças. Isso porque as crianças e jovens são também ativos no processo de socialização, fato que o próprio conjunto teórico de Dubet sobre a experiência indica. O conceito de experiência possibilita ver a criança como sujeito ativo no processo, como um indivíduo que também articula, dentro das suas possibilidades, o conjunto das lógicas de ação que constroem a experiência humana. É claro que não se pode deixar de ver a força da dimensão socializadora na infância, mas aceitá-la não impede de ver a criança como alguém que também participa do processo educativo. Os trabalhos das últimas décadas da Sociologia da Infância não permitem que se ignore a criança como um sujeito, como alguém que tem voz, mesmo que essa voz não possa ser traduzida pela linguagem verbal (Sirota, 1998; Sarmiento, 2000; Montandon, 2001). Assim sendo, a experiência das crianças no processo de sua socialização deve ser levada em conta.

Pensar a dimensão da formação do indivíduo partindo da perspectiva sociológica de Durkheim em diálogo com a sociologia da experiência de François Dubet é um exercício que ainda não se esgotou. Contrastar as duas posições considerando-as sem tomar as distinções entre elas como uma ruptura permite que se permaneça atento ao desafio de enfrentar as dificuldades de compreender a realidade social como uma tensão entre a construção dos sujeitos (sua autonomia) e os condicionantes da vida social; ou melhor, entre atores sociais e estrutura. Tensão essa que não é nova, mas que está presente no próprio projeto da modernidade: a contradição vivida pelos indivíduos entre a socialização e a autonomia, entre a necessidade de integração social e a obrigação de ser livre.

Referências

- Áries, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- Berger, P. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- Bernstein, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- Bernstein, B. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- Bourdieu, P. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions Minuit, 1979.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- Dubet, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- Dubet, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, v.3, n.3, p.27-33, 1998.
- Dubet, F.; Martuccelli, D. A socialização e a formação escolar. *Revista Lua Nova*, n.40-41, p.241-266, 1997.
- Dubet, F.; Martuccelli, D. *En la escuela: sociologia de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- Durkheim, É. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- Forquin, J.C. (Org.) *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Jaquet, C.; Costa, L.F. As práticas educativas nas famílias recompostas: notas preliminares. *Revista Sociedade e Cultura*, v.7, n.2, p.179-189, 2004.
- Lahire, B. *Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- Lareau, A. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, v.60, n.2, p.73-85, 1987.
- Lareau, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, n.46, p.13-82, 2007.
- Mead, G.H. *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF, 2006.
- Montandon, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p.33-60, 2001.
- Montandon, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Revista Educação e Sociedade*, v.26, n.91, p.485-507, 2005.
- Nogueira, M.A. Relação família-escola: novo objeto da educação da educação. *Paidéia*, v.8, n.14-15, p.91-103, 1998.
- Nogueira, M.A. A relação família escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, v.11, n.176, p.563-578, 2005.
- Sarmiento, M.J. *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- Silva, P.; Stoer, S. *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 2005.
- Sirota, R. L'émergence d'une sociologie de l'enfante: évolution de l'objet, évolution du regard. *Education et Sociétés*, n.2, p.9-33, 1998.
- Zanten, A.; Duru-Bellat, M. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1999.

Recebido em 4/9/2010, reapresentação em 19/9/2011 e aceito para publicação em 17/10/2011.

