

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: uma leitura dos novos objetos de pesquisa

*Tânia Regina Raitz¹
Arivane Augusta Chiarelotto²*

Resumo

O presente artigo tem como objetivo resgatar, inicialmente, o percurso da Sociologia da Educação na consolidação como campo da ciência. Desde os clássicos do século XIX até os dias atuais, procurou-se elucidar a associação das tendências sociológicas ao modo de organização da sociedade em cada período histórico. Desnuda-se uma importante vertente sociológica que se denomina macrosociologia, cuja abordagem, com o passar do tempo, mostrou-se insuficiente para explicar as tensões e contradições existentes na vida social. Assim, o surgimento de novas perspectivas de análise microsociológicas expressam a tentativa de ultrapassar o pensar estéril das teorias desgastadas e, ao mesmo tempo, de alocar a diversidade de paradigmas que vieram garantir a passagem de concepções teóricas abstratas, universais e mecanicistas para formas concretas, particulares e contingentes de teorização. As análises acerca das trajetórias escolares e de trabalho, como um novo objeto de pesquisa sociológica, constituem a referência deste trabalho para exemplificar as inúmeras possibilidades que estas novas tendências oferecem quanto à articulação entre as abordagens macro e microsociológicas. Por fim, este trabalho é uma contribuição para as reflexões sobre o tempo e o lugar da Sociologia da Educação no quadro intelectual contemporâneo, assim como sobre a natureza específica da investigação sociológica.

Abstract

The aim of this article is to recover, initially, the route taken by Sociology of Education in its consolidation as a branch of science. From the classics of the

¹ Socióloga e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e pesquisadora do Mestrado em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail floraitz@terra.com.br

² Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora e pesquisadora do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail arivane@univali.br

19th Century until today, academics have sought to elucidate the association between sociological trends and the way in which society is organized in each historical period. An important sociological direction is unveiled which is denominated macrosociology, the approach of which, with the passage of time, has proven to be insufficient for explaining the tensions and contradictions that exist in the social life. Thus, the emergence of new perspectives of micro-sociological analysis express an attempt to go beyond the sterile thought of the worn out theories, and at the same time, to distribute the diversity of paradigms which come to guarantee the movement from abstract, universal and mechanistic theoretical concepts to concrete, private and contingent forms of theorizing. The analyses of trajectories of schools and work, as a new object of sociological research, constitute the framework of this text, with the aim of exemplifying the numerous possibilities offered by these new trends, in terms of the articulation between the macro- and micro-sociological approaches. Finally, this work is a contribution to reflection on the time and the place of the Sociology of Education in the contemporary intellectual scenario, as well as on the specific nature of sociological inquiry.

Palavras-chave

Sociologia da educação; macrosociologia; microsociologia; trajetórias escolares e de trabalho.

Key-words

Sociology of education; macro-sociology; micro-sociology; school and work trajectories.

Introdução

Desde seu surgimento no século XIX, a Sociologia vem se modificando. O seu desenvolvimento como ciência, desde os clássicos, demonstra suas mutações no contexto brasileiro e mundial, num movimento de intenso reconhecimento da diversidade e da complexidade crescentes na sociedade.

Este artigo é composto de um breve resgate das teorias que marcaram o percurso de consolidação da Sociologia da Educação como disciplina científica. Revisitando inúmeros trabalhos produzidos sobre o tema, consideramos, para efeito analítico, os expoentes de maior expressão nos diferentes tempos e lugares. Esta seleção não pretende, de maneira alguma, desconsiderar o mérito dos trabalhos que aqui, por uma questão de objetividade, não foram mencionados. Ademais, vale ressaltar que reconhecemos as múltiplas leituras possíveis quanto aos novos objetos aqui abordados. Convém destacar, também, que esta produção decorre das nossas percepções atuais, as quais se situam num tempo e espaço histórico determinados.

O desafio que se apresenta neste trabalho é de analisar as possibilidades em ultrapassar as teorias gerais do social e a inclusão da diversidade das formas da

vida social, abrindo espaço para o desenvolvimento de uma Sociologia da Educação ancorada no mundo da realidade cotidiana. Neste universo surgem as abordagens e objetos que hoje compõem as novas tendências de pesquisa em Sociologia da Educação. Trata-se de um movimento científico que, a partir da crítica às tendências macrosociológicas, incorpora estudos que privilegiam os processos escolares, as micro práticas e a vida cotidiana. Analisamos, finalmente, os mais recentes debates que mostram a necessidade de conectar a macro e a microsociologia, no sentido de contemplar a totalidade dos fenômenos estudados.

A tessitura da sociologia da educação na história

Os estudos sociológicos da educação, iniciados na Europa ainda no final do século XIX, foram predominantemente marcados pela filosofia positivista comtiana. Sob a influência das correntes evolucionista, neo-evolucionista e estrutural-funcionalista, o principal expoente deste novo campo científico que se delineava, Émile Durkheim (1858-1917), formula suas teses com analogias orgânicas que comparavam a sociedade a um corpo vivo com órgãos e membros interdependentes. À vista desta abordagem, seus escritos inauguram a corrente sociológica funcionalista. Muito embora outros autores tenham se debruçado sobre os fenômenos sociais neste período, este autor é o que ganha maior notoriedade, porque, ideologicamente, suas teses se alinham com mais propriedade ao movimento das relações sociais.³

As noções de progresso e de evolução sustentavam o discurso racionalista próprio da modernidade. Como pensador clássico das ciências sociais, Durkheim consolidou sua posição defendendo a supremacia da sociedade sobre o indivíduo, dos fatos sociais como coisas que se impõem objetivamente, de forma coercitiva e exterior (COHN, 1997) e, ao teorizar sobre educação, buscou enfatizar os procedimentos metodológicos científicos. Suas teses assumem um caráter político de suma importância, porque fortalecem os papéis das instituições como Estado e escola, como mecanismos ordenadores da vida social moderna, ao passo que destituem a religião como instância de decisão acerca das questões individuais e coletivas.

Do ponto de vista metodológico, os estudos que se desenvolveram desde esta matriz teórica primavam pela aplicação do método científico privilegiando, pois, a quantificação, a mensuração dos fenômenos sociais como evidências para a investigação científica. Segundo Nogueira (1995), tais concepções perduraram na primeira fase da Sociologia da Educação como disciplina, estendendo-se até a Segunda Guerra Mundial. Esta fase teve início com a fundação da disciplina e foi marcada por uma intensa busca pela sua identidade como ciência.

A autora aponta algumas características dos processos de investigação científica que explicitam a condução de tal busca nesta fase. A primeira delas é a ausência

³ No interior do movimento da intelectualidade européia, outro pensador se destaca na Inglaterra: Karl Mannheim. Em 1929, ele escreve a obra *Ideologia e Utopia*, fundando um novo ramo da ciência social universitária: a sociologia do conhecimento. Este autor elege a corrente marxista como base de análise dos fenômenos sociológicos. Cf. LOWY, Michael. *Método dialético e teoria política*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

de investigação empírica e de trabalho de campo. Acerca dos processos educativos, por exemplo, são produzidos ensaios de cunho filosófico-sociológico de caráter meramente especulativo. A segunda característica é a sua natureza macroscópica que sobreleva as grandes relações entre educação e sociedade e marginaliza os estudos sobre os processos de ensino. A terceira é a sua redução à matéria de ensino, sem o devido assentamento como campo de pesquisa e como disciplina científica, resultando que a produção teórica se resumisse a compêndios, manuais escolares ou livros didáticos. Por fim, o trato metodológico desta Sociologia incluía a concepção de atores sociais como entidades abstratas, sem enraizamento social e destituídos da condição de classe.

No curso dos 60 anos, que nos separam da II Guerra Mundial, a Sociologia da Educação se fortaleceu como ramo do pensamento científico. Este processo se qualificou graças à produção científica desenvolvida na Europa e Estados Unidos da América, em cujo seio ganham relevância os estudos eminentemente marxistas, como forma de contraposição aos fundamentos positivistas-funcionalistas que marcavam significativamente a estrutura das instituições e da própria sociedade. Embora os textos de Karl Marx tenham sido produzidos no curso do século XIX, é somente em meados do século XX que este autor alemão ganha notoriedade. Partindo do pressuposto de que o que move a sociedade é a contradição de classe, ele argumenta que “a história é a história da luta de classes” e defende o trabalho como o princípio fundador da sociedade. Além disso, sustenta que os fatores econômicos são os determinantes fundamentais da estrutura social e da mudança. Esta constatação levou-o à conclusão de que a cultura das sociedades de classe é caracterizada pela ideologia. Nas relações sociais capitalistas, a condição de classe, para Marx, era mascarada pela ideologia burguesa, a qual servia como obstáculo ao reconhecimento dos reais interesses de classe. Ao dominar os meios de produção material, a elite controlaria também os meios de difusão intelectual, entre eles, a educação. (MARX e ENGELS, 1986).

Na França dos anos 60, tais teses inspiraram pensadores como Louis Althusser e constituíram uma importante tendência sociológica denominada de Estruturalismo. Althusser desenvolveu uma teoria que focalizou a educação no interior de uma visão global do capitalismo e concluiu que toda formação social deve reproduzir as forças produtivas e as relações de produção existentes (GOMES, 1985). Ele constata que a ideologia da classe dominante se reproduz por meio das instituições, como o Estado, a Igreja e a escola. A estas instituições ele denominou de “Aparelhos Ideológicos do Estado”.

O contexto político da época mostra-se importante para a Sociologia da Educação. As teorizações dos pensadores que comungavam desta corrente teórica se inter-relacionavam com a efervescência política da época, em que se destacam movimentos de natureza revolucionária e acontecimentos como aquele que ficou conhecido como Maio de 68 na França e que levou à radicalização dos movimentos estudantis (de oposição aos regimes autoritários e da universidade elitizada).⁴

O conteúdo crítico das teses althusserianas atribuía à escola o papel de mera reprodutora da ideologia dominante o que desacreditou a escola como agência formadora. A suposta corrente marxista que embasava o pensamento deste autor determinou a interpretação acrítica e mecânica dos fenômenos sociais. O espírito

⁴ A este se associaram outros movimentos que incluíam o aparecimento das atitudes estéticas ligadas ao consumo da música de forma intensa, causas como o combate militante pelos direitos cívicos dos negros (anti-racismo), a emancipação das mulheres, contra o colonialismo, ou contra a guerra no Vietnã, todas alimentadas por um ativismo em larga medida de origem juvenil ou influenciado pelos meios universitários que configuraram seu núcleo mais dinâmico. Questionava-se a tecnocracia e todas as formas de dominação, o que implicou que estes movimentos ganhassem um volume sem precedentes atingindo o território de vários países, sempre direcionados para uma lógica de ruptura com a ordem estabelecida.

determinista que constituía estas teses influenciou as pesquisas de cunho sociológico que neste período ganharam impulso. Neste aspecto, elas primaram pelos estudos longitudinais e quantitativos para comprovar as hipóteses. De mais a mais, esta linha de pensamento conservava a predominância das estruturas e da instituição sobre os processos subjetivos, perspectiva que predominou na tendência macrossociológica.

Relacionados ao pensamento althusseriano e sustentando o paradigma da reprodução, Bourdieu e Passeron desenvolveram análises fecundas do sistema de ensino como um destacado sistema de auto-reprodução e de reprodução sociocultural, que elucidava as funções sociais da escola e da cultura, bem como as relações que existem entre a seleção escolar e a estrutura de classes da sociedade francesa, contribuindo para a legitimação das desigualdades sociais (VASCONCELLOS, 2003). Assim, partindo do pressuposto de que o conteúdo da escola era imanente da tradição burguesa e que a escola mantinha-se no papel de reprodutora, concluía-se, com os processos investigativos, que as crianças das classes populares eram fadadas ao fracasso escolar, enquanto que os mais favorecidos tendiam ao sucesso escolar. A explicação para o fenômeno recaía nas teorias da “privação” ou “carência” e do *déficit* cultural como condição de classe.

Neste sentido, sob influência do pensamento marxista, que penetra com força no meio acadêmico, introduz-se críticas centrais contra o funcionamento do sistema escolar e abre-se um importante espaço de pesquisas sociológicas que questionam a idéia ilusória de “escola libertadora”, ou ainda, “da democratização do ensino e da sociedade”. Esta perspectiva se contrapõe a uma visão otimista de inspiração funcionalista que atribuía à escolarização, em fase anterior, um papel central do duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e de uma nova sociedade baseada em fundamentos democráticos (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002). Tudo isto mediante constatações de investigações macrossociológicas (quantitativa e estatística) produzidas na fase anterior, que diagnosticaram que as desigualdades sociais perfilavam como temática central da Sociologia da Educação. Estes questionamentos despertaram o interesse de inúmeros sociólogos, que elaboram teorias críticas explicativas sobre as relações, entre escola e sociedade, e contribuíram para o surgimento de uma crise profunda dessa concepção de escola, impulsionando uma releitura radical dos sistemas de ensino na sociedade.

De fato, as mutações ocorridas nesta conjuntura histórica reforçam vigor no campo intelectual, afetando posições, procedimentos e novos postulados para a disciplina de Sociologia da Educação. Conforme Nogueira e Nogueira (2002), a obra de maior incidência no período *Os Herdeiros*, de Pierre Bourdieu, escrita em 1964, constituiu-se como a mais famosa, especialmente entre os estudantes franceses, já que revela indícios claros sobre a educação da época. Uma das teses centrais explicitada por Bourdieu é de que “os alunos não são indivíduos abstratos, que competem em condições relativamente iguais na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 20). A compreensão deste enfoque sugere que as trajetórias escolares são permeáveis ou diferenciadas em relação ao sucesso alcançado pelos indivíduos, razão esta que se distancia de uma explicação

subjetiva relacionada aos dons pessoais (biológicos ou psicológicos). A explicação, conforme Bourdieu, está na origem social, esta sim os colocaria em condições mais ou menos favoráveis frente às exigências escolares.

Convém sinalizar que esta perspectiva, de certo modo, nega a autonomia individual, uma vez que o autor se contrapõe ao subjetivismo, quando ressalta que o indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada, que inclui elementos objetivos, externos ao indivíduo, como: o capital econômico (bens e serviços), capital social (relacionamentos influentes da família) e capital cultural (títulos escolares). O capital cultural resultante da chamada “cultura geral”, transmitido pela família (*habitus*), na concepção do autor, seria o de maior impacto e definidor do destino escolar. Em sua análise, o capital cultural é priorizado em detrimento do econômico na explicação das desigualdades escolares. Em síntese, isto significa que de acordo com a posição que determinado grupo ocupa no espaço social (estrutura) e dependendo do volume e tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) que possui, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002). Sem desmerecer a importância deste tipo de abordagem, as análises centradas na categoria classe social têm sido amplamente questionadas por outros autores e pesquisadores⁵ quando apontam ser insuficiente este critério na diferenciação dos grupos familiares e suas práticas escolares, como poderemos ver algumas delas no próximo tópico.

Atualidade da sociologia da educação e os novos objetos

As rápidas mudanças que ocorreram nos últimos trinta anos não só modificaram o mundo, mas também transformaram a própria maneira do ser e do olhar. Isto significa refletir no sentido de ampliar o foco para além de um ponto de vista, pois a realidade denota mobilidade e capacidade de deslocar-se, mudar de perspectiva.

Graças ao espírito de “eterna juventude”, título conferido por Porto (2004), a Sociologia é uma ciência que combina o caráter afirmativo de suas análises fundamentadas em rigor metodológico e em sólida construção teórica com o questionamento constante do ofício do sociólogo. Este traço questionador é o que permitiu flexibilidade ao olhar sociológico, requisito indispensável a uma ciência cujo objeto é ele mesmo mutante. Desta forma, a consolidação da Sociologia foi uma tarefa que acompanhou o dinamismo da realidade social e requereu uma vigilância constante a fim de que a construção teórica se mantivesse conectada ao objeto.

Estas características impulsionaram o campo científico para a renovação de sua abordagem nas últimas décadas. A pesquisa de perfil estruturalista, que sobrelevava os porquês e secundarizava os processos, reuniu críticas que acabaram

⁵ Ver Lahire (1997), Singly (1996) e Charlot (2000).

⁶ Sob influência do pensamento francês a exemplo da pesquisa de Jean-Claude Forquin (1993), do pensamento canadense, em Ivor F. Goodson (1998), do pensamento estadunidense em Michael W. Apple (1997), o campo curricular passa a ser analisado em sua dimensão política em perspectiva histórica, ressaltada a sua condição de invenção e criação social. Esta tendência de abordagem, denominada sociologia do conhecimento, implica que o currículo – a forma como se organiza o conhecimento e o saber com vistas à sua transmissão – é tomado na perspectiva da subjetivação. Resgata-se a presença e atuação de todos os envolvidos no processo do aprender, contrariando as teses estruturalistas que concebiam a escola como um aparelho reprodutor de ideologias em prol da conservação da estrutura social. Destacamos os estudos etnográficos que marcaram o início desta nova abordagem sociológica: do canadense, Mc LAREN, P. **Rituais na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992; do Sociólogo francês, WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991; da francesa, SIROTA R. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

por impulsionar o campo científico para a revalorização da microsociologia. Segue-se nesta direção com o propósito de reconhecer a participação humana nas situações sociais e nos fenômenos analisados. Tal inversão não liquida a contrapartida estrutural, mas busca articular ambas as abordagens: a micro e a macrosociologia. Esta perspectiva de análise possibilitou que novos temas e objetos fossem tomados como núcleo de investigação científica.

A discussão na última parte deste trabalho consiste numa tentativa de analisar o aparecimento de um novo objeto, “trajetórias escolares e estratégias familiares”. Trata-se de um sub-campo da Sociologia da Educação que está em franco processo de consolidação, assim como outros sub-campos que têm como objetos a sociologia do currículo ou a produção dos saberes⁶, os quais não serão aqui aprofundados haja vista o interesse deste artigo.

Como afirma Nogueira (2003), o estudo das trajetórias escolares não seria uma novidade na Sociologia da Educação, visto que já desde os anos 60 os sociólogos, sobretudo os franceses, a partir de metodologias longitudinais em grande escala, passaram a se interessar pelas relações entre os percursos dos indivíduos no interior do sistema de ensino e seu meio social de pertencimento. Porém, neste primeiro momento, reafirma-se que as preocupações se direcionavam sobre as macrorrelações, deixando de considerar a dimensão das biografias escolares.

Sem desconsiderar a importância destes primeiros estudos, cabe mencionar que é somente a partir da década de 80 que surgem novas inquietações, quando se observou o pouco conhecimento sobre as interrelações entre família e escola, principalmente sobre a socialização familiar e sua conexão com as trajetórias escolares dos filhos. Numa releitura dos trabalhos de cunho “reprodutivista”, tentava-se reconstituir histórias de vida escolar (trajetórias) e as estratégias que as famílias põem em prática, percebendo os processos subjetivamente vividos e interpretados por estes indivíduos (BRANDÃO, 1998).

Desde o referencial teórico de Bourdieu, no curso dos anos 1990, no Brasil, foram produzidas importantes pesquisas, basicamente de natureza qualitativa (ZAGO, 1994; NOGUEIRA, 1998; SOUZA e SILVA, 1999; VIANA, 1998; BRANDÃO 1998; entre outros). Estas pesquisas se destacam em razão da incorporação das relações família-escola. Apesar de ainda não se ter um balanço da produção existente desde este objeto de estudo sociológico, nestes últimos anos verifica-se, por intermédio do GT de Sociologia da Educação da ANPED, que houve um aumento significativo de investigações abordando esta inter-relação.

Novas pesquisas têm encetado a atualização e a ampliação dos objetos, incluindo investigação sobre as camadas médias e escolarização das elites, ultrapassando os temas que circundavam as classes populares. Muito embora este movimento seja recente, dois estudos já despontam como os precursores desta nova tendência, são eles: Almeida & Nogueira, 2002; Brandão, 2003. Eles se destacam pela construção de um novo olhar sobre este objeto; focalizam o universo dos grupos sociais favorecidos em suas relações com a escola e com a cultura dita “legítima”, o que implica abordar as diferentes formas de riqueza social nos destinos escolares dos indivíduos. Estas autoras também privilegiam as análises de Pierre Bourdieu quando partem de uma visão sobre a ordem social como um espaço hierarquizado

de posições as quais obedecem a princípios multidimensionais de divisão e diferenciação social (capital cultural, econômico, social, simbólico).⁷

Na atualidade, também se desenvolvem estudos que consideram as trajetórias em relação ao trabalho, as quais se notabilizam, na maioria dos casos, pelo entrecruzamento com as escolares. Numa alusão à microsociologia, tal iniciativa se constitui na “descida à caixa preta”, porque consiste na análise daquilo que configura a escola, a sala de aula, a comunidade local e as histórias de vida. Hoje, a tentativa continua sendo aliar ou articular os dois enfoques (micro e macro) no fortalecimento dos estudos sociológicos da educação. Diante deste pressuposto, convém salientar que a sociologia da vida cotidiana tem sido, muitas vezes, identificada como microsociologia. Segundo Pais (2003), em sua interessante obra **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**, essa idéia é polêmica, senão controversa, uma vez que a sociologia da vida cotidiana ultrapassa as terminologias opositoras: as micro e as macroestruturas, pois a ela o que interessa são os processos mediante os quais as micro e as macroestruturas são produzidas. Deste modo, o autor argumenta que “nesta topologia social e simbólica os seus interstícios e margens não são subprodutos das estruturas sociais, porém, partes integrantes dessa vida, dimensões dela, com o mesmo status ontológico que o estrutural” (PAIS, 2003, p 43).

Assim, reforça-se cada vez mais a coerência nas investigações, no sentido de ter como preocupação a articulação dos métodos da macrosociologia e microsociologia, bem como conceitos estruturas/interações, abandonando meras oposições fictícias. Nesta complexa rede em que se insere o estudo das trajetórias escolares, cabe entender um pouco mais a respeito do conhecimento integrado. Desta forma, o emprego do conceito de “trajetórias” pode demonstrar-se um tanto complicado, porque, conforme alude Pais (2001), pode circunscrever-se à linearidade.

Para ultrapassar o tratamento linear não basta estar atento simplesmente ao que se passa com outros conceitos, como vida familiar, vida escolar, vida profissional, vida grupal. É preciso entender que eles, sucessivamente, se incorporam mutuamente, quer em seu devir, quer em suas conexões. Desta maneira, as trajetórias se cruzam às esferas da vida articulando seus componentes.

Segundo Sposito (2002), as pesquisas mais recentes têm recorrido a estas novas abordagens, incluindo aquelas que sinalizam os estudos às formas associativas e de expressão cultural, por exemplo, dos segmentos juvenis. As novas formas de sociabilidade estariam associadas a um novo entendimento dos processos socializadores contemporâneos, diferentemente dos paradigmas abordados pela sociologia clássica, vista por Durkheim - estudos sobre socialização⁸ - e Weber - estudos sobre as lógicas de ação. Muitos autores vêm questionando a centralidade de agências tradicionais socializadoras como a família, a escola e o trabalho e as lógicas de ação ou de condutas que as orientam, estas estariam passando por crises e ganhando novos significados (DUBET, 1996; ZALUAR, 1985; PAIS 1993, 2001; 2003; DAYRELL, 2002; SPOSITO, 1997, 2002).⁹

Como explicita Pais (1993), a maneira como os jovens vêm sendo socializados, quer pela família, quer pela escola, quer pelo trabalho, quer pelas diversas experiências alimentadas por suas expectativas futuras, resultantes muitas vezes de processos de socialização, não sinaliza mais uma correspondência unívoca

⁷ O primeiro deles “A Escolarização das Elites: um Panorama Internacional da Pesquisa”, organizado por estas duas pesquisadoras, perfaz uma coletânea de textos que abordam os processos de formação das elites em várias dimensões, apontando experiências de países como o Brasil, França, Suíça, Rússia, Suécia, Estados Unidos e Inglaterra. Nesta obra, é mencionada a raridade em encontrar pesquisas sobre este eixo condutor no Brasil. O segundo, que culminou no artigo “Elites acadêmicas e escolarização dos filhos”, é resultado de uma pesquisa que foi desenvolvida no âmbito do SOCED/PUC-RIO, nos anos 1999 e 2000, de caráter exploratório, “Trajetórias escolares e processos de socialização”.

⁸ O conceito de socialização tem um mau presságio entre alguns cientistas sociais, devido ao eixo que tem sido utilizado, principalmente no marco da visão funcionalista de sistemas para expressar a forma como os membros de uma determinada sociedade chegam a compartilhar os mesmos valores, princípios e normas sociais. No entanto, o termo não tem porque ser entendido num sentido homogeneizador. Martin Baró (1989) propõe entender a socialização como aqueles processos psicossociais em que o indivíduo se desenvolve historicamente como membro de uma sociedade. Três configurações são

importantes: 1) um processo sempre caracterizado temporal e espacialmente, que requer examinar as circunstâncias de cada situação histórica concreta; 2) socialização é um processo de desenvolvimento da identidade pessoal. Não é que existe primeiro o indivíduo, por um lado, e a sociedade, por outro, como duas realidades acabadas e interdependentes. A pessoa vai se configurando, vai chegando a ser diante da sociedade, como afirmação de sua individualidade. Socializar-se não é uma simples mudança de um estudo a outro, mas um passo até o ser.. No processo de socialização, a pessoa não muda, a pessoa se faz, a pessoa emerge. A sociedade não é algo externo à identidade, mas um elemento configurador essencial de seu ser pessoal. Essa concepção rompe com a tradicional dicotomia entre natureza e meio ou sociedade e indivíduo (ELIAS, 1994, p. 3). A socialização é um processo desenvolvido da identidade social. A identidade da pessoa depende de um modo muito primordial da identidade que seu grupo social lhe proporciona. Por isso, a identidade é, sobretudo, um pertencimento objetivo, ao fazer parte de um grupo, a pessoa adquire o caráter peculiar desse grupo e desenvolve aqueles aspectos específicos que o grupo faz possível.

com a realidade que estes esperam. Nas oportunidades de emprego, tipos de trabalho, lazeres, sociabilidades, constituição das famílias, parece emergir novas formas de interação orientando as lógicas de ação.

De acordo com o autor, as mutações decorrentes nas sociedades atuais provocam deslocamentos das fronteiras antes delimitadoras dos campos de ação destas instituições, estariam mais sujeitas a desmoronamentos, ainda que persistam suas lógicas disciplinadoras. A tendência mesmo é dispersar de maneira mais fluída por todo o tecido social. Os muros que garantiam uma autonomia destas instituições encontram-se colocados em xeque. Fica cada vez mais complexo distinguir o fora e o dentro destas agências, o problema passa pela própria definição dos poderes e campos de ação. Os centros organizadores, a partir dos quais a sociologia clássica se desenvolveu, se modificaram. Isto não quer dizer que os conceitos de classe e sociedade desapareceram, mas se tornaram insuficientes para dar conta da complexidade das formas e forças sociais. Todavia, seus efeitos singularizaram-se em estilos, combinações e processos complexos, o que exige inventar novos conceitos mais finos, próximos da pluralidade das experiências vivenciadas.

Neste mesmo caminho, Dubet (1994, apud CHARLOT, 2000) já apontava idéias para estas reflexões quando construiu o conceito de “experiência social escolar”, considerando a questão da subjetividade. Este autor afirma que a noção de “ação”, central na sociologia clássica, não é mais relevante para entender a vida social. Dado o amplo processo de fragmentação, torna-se impossível reduzir a sociologia ao estudo das posições sociais. Porquanto, critica a sociologia clássica em sua visão de sociedade como unidade funcional – o ator seria o sistema, que apenas interioriza as normas e os valores sociais em posições definidas. Essa sociologia não mais satisfaz, já que apenas explica os indivíduos a partir de determinados lugares específicos no sistema, deixando de lado a subjetividade que os engendra. Os atores e as instituições não podem ser vistos sob uma única lógica, isto significa dizer que as condutas sociais não se reduzem a meras aplicações de códigos interiorizados ou a cadeias de escolhas estratégicas fazendo da ação uma série de decisões racionais; essas condutas não estão diluídas no fluxo contínuo de uma vida cotidiana feita de interações sucessivas, elas não são mais organizadas por princípios estáveis, mas sim por princípios heterogêneos. É nesta heterogeneidade que o autor fala da experiência social que se define a partir da combinação de várias lógicas de ação. Sob este enfoque, o ator não seria mais socializado somente por orientações das instituições, conseqüentemente, sua identidade não seria construída apenas pelas marcas do sistema, mas elaborada socialmente por meio das diversas experiências numa relação processual dinâmica (MELUCCI, 2002).

Ainda conforme Dubet e Martuccelli (1996 apud CHARLOT, 2000), é a experiência social do indivíduo que constrói uma identidade, um significado para suas ações sempre dialogando e articulando com as lógicas de ação que já se encontravam estabelecidas. Pelo exposto, concebe-se que, em seu conhecimento crítico da estrutura da sociedade, no encontro e desencontro entre si e os outros, como membros de vários grupos sociais com os quais eles mantêm relações complexas, de pertencimento e negação, de adequação, distância e de identificação, é que nascem as experiências heterogêneas.

Neste sentido, levando em consideração os jovens, embora estejam localizados num determinado grupo social ou forma associativa, não se limitam apenas a este vínculo como forma de pertencimento num espaço único da estrutura social. Não estão submetidos apenas a uma lógica de orientação. Como assinala Dayrell (2002), os jovens estão inseridos numa sociedade em processos de socialização recebendo mensagens que estão disponibilizadas segundo suas necessidades, interesses e representações. Assim, as fontes e agências socializadoras clássicas como a escola e o trabalho estariam mostrando uma certa fragilidade como referenciais de normas e valores, sendo que a família seria ainda uma instituição que continua como forte núcleo de referência formativa.

Existe uma rede de pertencimentos que os identifica, essa, por sua vez, constitui aquilo que se tem chamado de rede de significados dos processos identitários, em que o próprio jovem interpreta e dá sentido a sua vida mediante suas experiências, faz escolhas, age sobre sua realidade, sendo fruto de múltiplos processos.

A investigação realizada por RAITZ (2004) indica que os traços familiares recorrentes, quando se observam as trajetórias dos jovens e de seus familiares em relação ao trabalho, acabam por revelar um sentimento paradoxal.¹⁰ Algumas vezes este aparece como condição da ética do provedor, em outros momentos, aponta a ética do trabalho em seu sentido mais valorativo. O início precoce no trabalho, a responsabilidade, o esforço, a renda, independência, pressão familiar e ética do provedor se misturam aos impulsos éticos da família na motivação para o trabalho, em que algumas vezes este aparece como valor moral e dignidade, tendo a família como maior impulsionadora.¹¹ Os resultados mostram que os jovens vivem num mundo de incertezas, de continuidades e discontinuidades, de permanência e multiplicidade, é cada vez mais difícil para os jovens fazerem suas escolhas, até porque as opções são diminutas. O contraditório aparece entre os encontros e desencontros que configuram as imposições e as possibilidades de realizações do mundo que os cerca.

As permanências, abandonos e retornos escolares representam um constante movimento circulante em seus cotidianos no sentido de garantir reconhecimentos em trajetórias múltiplas que se moldam, se ressignificam e se modificam em busca de aprendizagens e conhecimentos, ao mesmo tempo em que o cotidiano, o presente, incorpora a permanência materializada em tarefas rotineiras em relação à escola e ao trabalho. Dormir tarde e acordar cedo passa a ser a rotina destes jovens e se torna uma dificuldade a ser enfrentada no dia-a-dia na busca de seus projetos e sonhos, da mesma forma para os que estão desempregados e acordam cedo em busca de trabalho.

A multiplicidade aparece nas alternativas, estratégias e tentativas, no desdobrar dos sacrifícios para aliar trabalho e estudo, as horas vagas são poucas, o esforço pessoal passa a ser uma tentativa de inclusão pelo que já foi produzido em suas trajetórias. Neste sentido, como diz Melucci (2002), o eu não deixa de ser impermeável, ao mesmo tempo que penetra o desenraizamento do já constituído, do já vivido. O permanente e o múltiplo, o ir e vir constantes, marcam o desejo de chegar a ser muito mais do que se foi na construção de suas identidades. Estes voltam à escola com o desejo de obter um emprego, especialmente aqueles que escolheram um supletivo como meio mais rápido de escolarização. Nestes

⁹ Sugere-se, assim, um olhar atento para a heterogeneidade das experiências sociais e das expressões culturais que introduzem novas lógicas de ação no cerne das transformações em curso nas sociedades contemporâneas.

¹⁰ Pesquisa de Doutorado realizada com jovens das classes populares e camada média na Ilha de Santa Catarina, entre os anos 2002 e 2003, cujo estudo objetivou analisar a rede de significados dos processos identitários dos jovens nas relações que estabelecem com a família, o lugar e o sentido do trabalho, a experiência com o desemprego, seus projetos e sonhos, a escola e as interfaces com a educação profissional, compondo assim suas trajetórias escolares, de trabalho e familiares.

¹¹ A visão dos pais destes jovens sobre o trabalho possibilita pensar a respeito de uma parte da rede formativa que faz do cotidiano vivido por estes jovens uma experimentação múltipla, suas experiências são marcadas por uma diferenciação em relação à identidade que tentam construir a partir do trabalho. Sob a ótica de seus pais, este lugar aparece algumas vezes de forma diferenciada e concomitantemente se assemelha.

processos diversos, nota-se que os jovens vivem diferentes situações escolares, de trabalho e de vida, em que cada vez mais a preparação e a elaboração de um projeto para o mundo do trabalho tornam-se complicadas.

A multiplicidade de tempos e papéis que são requeridos em suas experiências acaba por dividir a experiência cotidiana, criando-se circunstâncias num campo aberto de escolhas, pressões, controles e manipulações. Mediante as falas destes jovens, verifica-se que não deixam de perceber as mudanças no mundo do trabalho e sua relação com a escola, por mais que alguns não gostem, a preocupação com a escolaridade está presente, a permanência na escola também se apresenta como possibilidade para o trabalho, apesar de que, para alguns, o trabalho impede a volta à escola. Conforme alguns, prolongar a escolaridade seria o caminho mais próximo e estimulante para a satisfação pessoal e um trabalho mais realizador. Não deixam de perceber que a multiplicidade de papéis exigidos lhes impõe capacidade de mudar a forma, permanecendo os mesmos. As mudanças em seus trajetos escolares, de formação e de trabalho, para além da necessidade de aquisição de conteúdos cognitivos, os colocam diante de situações que os levam a enfrentar novos e inesperados problemas, neste ponto, a identidade tem jogo, oscila, se contradiz.

É nesta relação com o passado, o presente e o futuro que os jovens encontram sua unidade e continuidade. A identidade passa a ser sentida como um exercício permanente que necessita de interação, de reconhecimento recíproco entre nós e os outros, contendo uma tensão não resolvida entre a definição de nós mesmos e o reconhecimento que os outros nos dão. Assim, a identidade é reforçada quando no interior das famílias os pais agem de forma solidária, os jovens se sentem parte de um espaço que reforça, garante a identidade, são reconhecidos a partir do que fazem. Isso ajuda a superar alguns conflitos que se introduzem nas relações familiares.

Pode-se dizer que o encantamento e a recusa da escola pressupõem a dialética de afirmação e negação, de permanência e multiplicidade. Neste sentido, as modificações no pensar, no fazer-se cotidianamente redefinem-se em múltiplas identidades, as escolhas fazem parte do jogo, os jovens se espelham em si mesmos como meio para enfrentar os desafios e as mudanças na construção de suas identidades.

Considerações finais

A Sociologia da Educação, como um campo da ciência moderna, tem sofrido modificações significativas ao incorporar novos objetos de pesquisa. O **esforço** se deve ao abandono das tradições marcadamente positivistas e funcionalistas as quais pressupunham a separação entre sujeito/objeto, subjetividade/objetividade. A noção de complementaridade vem substituir a segmentação e a preponderância das instituições como determinantes da ação humana. Porquanto, como afirma Corcuff (2001, p. 25) “trata-se de um espaço de problemas e questões, sobre os quais trabalham pesquisadores muito diversos quanto a seus

itinerários intelectuais, aos recursos conceituais usados, aos métodos empregados ou a suas relações com o tratamento empírico”, o que implica novas perspectivas de análise sobre a respeito dos problemas sociais. Neste percurso, busca-se recolocar o indivíduo dotado de subjetividade, pois autor e sujeito do mundo, e não mais como um simples *agente* nas relações sociais.

Esta abertura teórico-metodológica possibilitou à Sociologia da Educação uma franca conexão com outros campos da ciência como a História, numa abordagem sócio-histórica, a Antropologia, numa abordagem etnográfica, e a inclusão de temas anteriormente negligenciados como a relação professor-aluno, a sala de aula, a instituição escolar, o currículo, as histórias de vida docentes e discentes, entre outras. A literatura internacional, assim como a nacional, em número considerável, expressa o esforço dos pesquisadores em educação em compreender os fenômenos escolares em sua relação com a sociedade, sempre na direção de descortinar os mecanismos de produção e reprodução das desigualdades sociais e educacionais.

Referências

- ALMEIDA, A. M. F. de & NOGUEIRA, M. A. e (Orgs). **A Escolarização das Elites: um panorama internacional da pesquisa**. São Paulo: Vozes, 2002.
- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRANDÃO, Z. Desafios do Processo de Pesquisa sobre a Relação de Famílias de Camadas Médias e Escola. In: **Sociologia da Educação** (trabalhos apresentados no GT Sociologia da Educação da 23ª ANPEd), Caxambú-MG, 1998.
- BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites Acadêmicas e Escolarização dos Filhos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.24, n.83, p590-526, agosto 2003.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COHN, G. Durkheim: a busca da unidade num mundo dividido. In: **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 de novembro 1997. Caderno Mais, p. 5-10.
- CORCUFF, P. **As novas sociologias: construções da realidade social**. Bauru/SP: EDUSC, 2001.
- _____. O Jovem como sujeito social. In: Texto apresentado na **25ª reunião da ANPEd**, Caxambu/MG, 2002.
- DUBET, F. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.
- DUBET, F. et MARTUCCELLI, D. **À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Seuil, 1996.
- ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Trad. Atílio Brunetta. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1998.
- GOMES, C. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1985.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- MARTIN-BARÓ. **Sistema, grupo y poder**. San Salvador: UCA, 1989.
- MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MELUCCI, A. **Il gioco dell'io: il cambiamento de sè in una società global**. Milano: Feltrinelli, 1992. "Tradução livre", realizada pela equipe do Seminário Avançado EDP 153: a obra de Alberto Mellucci e suas contribuições para a educação. PPG/EDU/UFRGS, 2002.
- _____. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** São Paulo: ANPED. Número Especial, n. 5 e 6, 1997.
- NOGUEIRA, M. A. Favorecimento Econômico e Excelência Escolar. In: **Sociologia da Educação** (trabalhos apresentados no GT Sociologia da Educação na 26ª ANPED), Poços de Caldas-MG, 2003.
- _____. Tendências atuais da Sociologia da Educação. In: Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. **Revista Leituras e Imagens**. Florianópolis: UDESC, 1995.
- _____. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED. Número 7, 1998.
- NOGUEIRA, M. A. & NOGUEIRA, C.M.M. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação e Sociedade. São Paulo, n. 78, p.15-36, 2002.
- PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
- _____. **Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Ambar, 2001.
- _____. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SINGLY, F. de. **L'appropriation de l'héritage culturel**. Lien social et politiques, Printemps, 1996, n. 35.
- SOUZA E SILVA, J. **Por que uns e não outros?** Caminhada de estudantes da Maré para a Universidade. Tese de Doutorado – PUC-RIO, 1999.
- SPOSITO, M. Estudos sobre juventude em educação. In: Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial, 5 e 6. São Paulo: ANPED, 1997.
- _____. **A produção de conhecimentos sobre juventude na Área de Educação no Brasil**. Texto extraído da homepage <http://www.hottopos.com/harvard4/marilia.htm>, de 20/06/2002.
- RAITZ, T. R. **Jovens, trabalho e educação: rede de significados dos processos identitários na Ilha de Santa Catarina**. Tese de Doutorado – FAGED/UFRGS, 2004.
- VASCONCELLOS, M. D. A Sociologia da Educação na França: Um percurso produtivo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 553-573, agosto, 2003.
- VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. Tese de Doutorado – FAE/UFMG, 1998.
- ZAGO, N. Relação escola família: elementos de reflexão para um objeto de estudo em construção. In: Sociologia da Educação (trabalhos apresentados no GT Sociologia da Educação da ANPED) Porto Alegre: p.146-156, 1994.
- ZALUAR, A. **A máquina e a revolta**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

