



Escolarização, reconhecimento e justiça social: Três questões para a pesquisa em Sociologia da Educação

*Schooling, recognition and social justice:
Three questions for research in Sociology of Education*

*Escolarización, reconocimiento y justicia social:
Tres preguntas para la investigación en Sociología de la Educación*

Rodrigo Manoel Dias da Silva*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil

Resumo

O presente artigo visa analisar as relações entre educação escolar e desigualdades sociais, buscando problematizar os dilemas que perfazem a justiça social nas mediações

* RMDS: Doutor em Ciências Sociais, e-mail: rodrigoddsilva@hotmail.com

entre as práticas escolares e os processos sociais. Diagnostica, após estudo teórico, os principais elementos do programa institucional constitutivo da escolarização, seus limites e seu declínio, e encerra com a identificação de três questões em aberto para a pesquisa em Sociologia da Educação, a saber: quanto aos novos contornos da forma escolar; à justiça social e ao enfrentamento das contradições internas da escola; ao reconhecimento cultural e à capacidade de tais instituições em responder as questões de nosso tempo.

Palavras-chave: Escolarização. Desigualdades. Justiça social.

Abstract

This article aims to analyze the relationship between schooling and social inequalities, seeking to discuss the dilemmas that make up the social justice in mediations between school practices and social processes. Diagnoses after theoretical study, the main elements of the constitutive institutional program of schooling, its limits and its decline, and ends with the identification of three open questions for research in Sociology of Education: the new contours of school form; social justice and the confrontation of the internal contradictions of school; cultural recognition and the ability of such institutions to respond to the questions of our time.

Keywords: Education. Inequalities. Social justice.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la relación entre la escolarización y las desigualdades sociales, tratando de discutir los dilemas que componen la justicia social en las meditaciones entre las prácticas escolares y los procesos sociales. Observa, después estudio bibliográfico, los principales elementos del programa institucional constitutivo de la escolarización, sus límites y su declive, y termina con la identificación de tres preguntas abiertas para la investigación en Sociología de la Educación, a saber: en los nuevos contornos de forma de la escuela; la justicia social y la confrontación de las contradicciones internas de

la escuela; reconocimiento cultural y la capacidad de estas instituciones para responder a las preguntas de nuestro tiempo.

Palabras clave: *Escolarización. Desigualdades. Justicia social.*

Introdução

Uma análise dos processos e das políticas de escolarização exige, primeiramente, o mapeamento das configurações sociais que condicionam as formas escolares e seus desdobramentos quanto à subjetivação e às dinâmicas socializadoras próprias a estas agências formativas. Implica perscrutar as interfaces entre a escolarização e o mundo do trabalho, as questões da política e da ação social, os universos simbólicos das sociabilidades infantis e juvenis, bem como as próprias condições da Modernidade enquanto ordem social. De outra parte, estudar a escolarização articula-se ao estudo da cidadania, dos fenômenos da desigualdade nas sociedades e nas culturas e das lógicas de ação política para seu enfrentamento. A escolarização, portanto, se faz um objeto de problematização sociológica.

O presente artigo visa analisar as relações entre educação escolar e desigualdades sociais, buscando problematizar, sob as lentes da Teoria Sociológica Contemporânea, particularmente da produção francófona, os dilemas que perfazem a justiça social nas mediações entre as práticas e processos sociais e o programa institucional que organiza as formas escolares contemporâneas. Neste sentido, a partir de um estudo teórico, tomaremos a escola enquanto construção histórica, constituída desde a Modernidade e orientada a partir de um programa institucional (DUBET, 2011a) dirigido para a formação de cidadãos e condicionado pelas situações sociopolíticas de seu tempo. Tratar-se-á, pois, de uma análise da forma histórica particular assumida pela escola no mundo ocidental e, como exercício heurístico, suas complexas

posições nos debates sobre justiça social, reconhecimento cultural e enfrentamento das desigualdades as quais se impõem como problemáticas investigativas à Sociologia da Educação.

Modernidade, sociedade salarial e cidadania

Segundo David Lyon (1998, p. 35), a Modernidade é a ordem social que se estabeleceu após o Iluminismo. Este conceito, fundamental ao Pensamento Sociológico, sintetiza processos sociais que transformaram a vida humana em sociedade, caso do urbanismo descrito por Georg Simmel, da racionalização do mundo analisada por Max Weber, do industrialismo e a nova divisão do trabalho social tratada por Emile Durkheim ou o advento do capitalismo e de suas conflitualidades presentes em Karl Marx. De todo modo, a referida ordem social trouxe novas relações sociais, favoreceu deslocamentos espaço-temporais e a produção de formas mais aceleradas de divulgação e circulação do pensamento e, obviamente, outra percepção do indivíduo e de suas representações sobre o mundo em que vive.

Anthony Giddens (1991) pondera em suas elaborações sobre a multidimensionalidade dos fenômenos que caracterizam o mundo moderno. Percepção, aliás, apropriada tendo em vista a pulverização de descrições e análises sociológicas de situações próprias desta Modernidade, mesmo reflexões sobre sua terminalidade (LYON, 1998). Diversas instituições foram criadas ou recriadas a partir de suas ideologias racionalistas, progressistas ou científicas, inclusive aquelas que dizem respeito à “questão social” (CASTEL, 2010; 2013) e às novas lógicas de ação atinentes às racionalidades estatais ou das relações entre os indivíduos e os Estados Nacionais. Na sequência desta seção textual, revisaremos os argumentos teóricos os quais sustentam que esta modernidade pode ser caracterizada como uma sociedade salarial¹, tendo em vista as contradições entre

¹ Trata-se de uma opção analítica do autor. A partir do argumento da multidimensionalidade dos fenômenos modernos, outras descrições ou leituras poderiam ser consideradas.

trabalho e proteção social, analisaremos a influência destas definições para a consolidação das formas escolares e de atendimento social.

De acordo com Robert Castel, a Modernidade identificou-se com o advento da sociedade salarial, embora o mesmo empenho não corresponda à condição operária. Neste contexto, a “salarização da sociedade cerca o operariado e subordina-o novamente, desta vez sem a esperança de que um dia, possa impor sua liderança” (CASTEL, 2010, p. 417). Tal “salarização” condicionou os processos identitários e tornou-se um importante elemento simbólico nas mudanças sociais subsequentes, onde o trabalho figurou como categoria central, tendo em vista que, dentre outras dinâmicas, as identidades sociais modernas formaram-se a partir de elementos socioprofissionais. Semelhantes condicionamentos podem ser observados quanto à subjetivação, delineada por aquilo que Castel descreveu como “movimento de promoção”: “A sociedade salarial parece arrebatada por um irresistível movimento de promoção: acumulação de bens e de riquezas, criação de novas posições e de oportunidades inéditas, ampliação dos direitos e das garantias, multiplicação das seguridades e das proteções” (CASTEL, 2010, p. 417).

Em termos históricos, a experiência social de assalariado já estava presente na sociedade pré-industrial, entretanto a organização da produção, naquela configuração social, não favorecia tal fenômeno. Após isto, o processo de industrialização produziu uma condição salarial homóloga à condição proletária, visto, por exemplo, a remuneração mínima voltada apenas à reprodução do trabalhador, na ausência de garantias legais e constantes mudanças na localização das primeiras formações industriais. O salário mobilizou uma forma de disciplina do trabalho e o quadro legal que normalizou as relações sociais e socioprofissionais. Castel, desta forma, nos ajuda a compreender que “no seio de uma mesma formação social, o capitalismo, a relação salarial pode assumir diferentes configurações” (2010, p. 419). O salário gradativamente deixa de ser prerrogativa da classe operária e se torna uma condição social.

O sociólogo francês ainda observa que a transição para a relação salarial fordista, anos mais tarde, esteve associada a outras e novas

condições, tais como: a identificação da população ativa; a fixação do trabalhador em seus respectivos postos de trabalho e a racionalização dos processos produtivos; o acesso a novas formas de consumo, pois os operários gradualmente tornavam-se consumidores; o acesso à propriedade social e aos serviços públicos; a inscrição dos direitos trabalhistas em estatutos sociais que passaram a regulamentar os contratos profissionais. A descrição de Castel não apenas diz respeito a uma crônica do salário, como anunciado em seu título consagrado, como se fez uma crônica da Modernidade e de suas contradições.

A sociedade salarial estabeleceu-se entremeada por uma complexa trama histórica, que não obstante, favoreceu o advento de estatutos e direitos sociais derivados das demandas trabalhistas, como foi contemporânea das reformas urbanas, da progressiva tecnificação dos processos produtivos e de sua gestão, da preocupação com as condições dignas de vida e mesmo da sindicalização de grandes coletivos de trabalhadores. Contudo,

Essas transformações em profundidade, tanto do trabalho operário quanto do lugar que ocupa no seio da condição de assalariado, não podem deixar de abalar a concepção do papel que era atribuído à classe operária na sociedade industrial (CASTEL, 2010, p. 459).

Como já observado por Gurza Lavallo, esta dinâmica esteve historicamente associada a outros processos de integração social, de tal maneira que a “cidadania constituiu a cristalização institucional desses novos expedientes de solidariedade abstrata e generalizada” (p. 75). Cidadania correspondia a processos (longos e conflituosos) de “sedimentação de direitos civis, políticos e sociais, mediante os quais equacionaram-se nas sociedades ocidentais os dilemas da subordinação política e da integração social” (2003, p. 78).

Na segunda metade da década de 1950, diversas novas categorias profissionais tornaram-se portadoras de demandas e representações. Questões estatutárias, de salário e de consumo passaram a ampliar o horizonte desta sociedade salarial, ao mesmo tempo em que diversas contradições se intensificaram, tanto quanto as desigualdades sociais aprofundaram-se de modo

persistente. As contradições desta sociedade já foram objeto de diversas análises, desde Karl Marx, porém é necessário observar que, enquanto consequência histórica, a sociedade salarial converteu-se em uma sociedade das proteções.

O conceito de “questão social” encontra sentido nesta sociedade das proteções. Segundo Castel (2013, p. 286):

É como uma aporia fundamental, uma dificuldade central, a partir da qual uma sociedade se interroga sobre sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura. É, em resumo, um desafio que questiona a capacidade de uma sociedade de existir como um todo, como um conjunto ligado por relações de interdependência.

Nas últimas décadas acompanhamos a discussão acerca da emergência de uma “nova questão social”, tendo em vista a fragilização da maior parte dos dispositivos que, até meados do século XX, ofereciam garantias e estabilidade àqueles que estavam no mercado de trabalho. Houve, segundo Castel, o advento de uma nova precarização, a qual desestabilizou a estabilidade e fabricou uma crise nas lógicas que orientavam a ação estatal e, com efeito, um “processo de enfraquecimento ou de ruptura dos vínculos do indivíduo com a sociedade, no sentido da perda da proteção e do reconhecimento social” (PAUGAM, 2013, p. 314).

A nova questão social, hoje, parece ser o questionamento dessa função integradora do trabalho na sociedade. Uma desmontagem desse sistema de proteções e garantias que foram vinculadas ao emprego e uma desestabilização, primeiramente da ordem do trabalho, que repercute como uma espécie de choque em diferentes setores da vida social, para além do mundo do trabalho propriamente dito (CASTEL, 2013, p. 287-288).

Analicamente, podemos verificar três dimensões que se desdobram desta discussão sobre a nova questão social². Primeiramente,

² A produção sociológica acerca da nova questão social fez-se objeto de críticas e controvérsias intelectuais. Pastorini (2004), por exemplo, argumenta que tais perspectivas analíticas incorrem na perda de processualidade social e histórica.

esta questão pode ser caracterizada pelo processo de transformação do trabalho em emprego (CASTEL, 2013). A partir de novos compromissos sociais, o emprego converteu-se em condição para o acesso a garantias estatais, em seguridade social. A relação do indivíduo com os formalismos do Estado dependia de seu posto de emprego, cujo status potenciava-lhe (ou outorgava-lhe) a condição de cidadão. O debate sobre os direitos sociais preconizado por Marshall (1968) parece não mais contextualizar os contornos da cidadania no início do século XXI.

A segunda dimensão em jogo aqui é a persistência nos padrões sociais de desigualdade, por vezes refletida sobre sua multiplicação (DUBET, 2003). O mercado reforça a necessidade funcional de que nem todos os indivíduos devem estar integrados (ou filiados) à sociedade. A figura dos “desfiliados” permanece atual, uma vez que a precarização se intensifica nesta cultura e há uma “uma instalação da precariedade” (CASTEL, 2013, p. 301). A sociedade europeia do pleno emprego e do Estado de Bem Estar experimenta altos índices de desemprego e de sujeitos que jamais se enquadrarão no regime contemporâneo da produção capitalista, ou seja, uma aceleração no processo de desfiliação. Há nesta sociedade uma ruptura decisiva entre trabalho e proteção social.

Uma terceira dimensão, derivada dos estudos de Gurza Lavalle (2003), informa sobre as forças desestabilizadoras da cidadania em seus pressupostos macroinstitucionais ou estatais que permitem sua consolidação na figura de direitos. Hoje, há limitações no alcance e na efetividade da ação estatal em institucionalizar os múltiplos volumes de interesses populares, além de sua vulnerabilidade econômica e da redução de sua capacidade em incorporar elementos de diferenciação social próprios de nosso tempo. Tal paisagem amplia-se para além dos debates europeus, permitindo consistentes reflexões sobre a realidade latino-americana (GURZA LAVALLE, 2003).

De todo modo, não é possível produzirmos um diagnóstico sociológico da Modernidade sem considerarmos os contornos e as contradições do debate sobre a questão social. A emergência de uma sociedade das proteções favorece o desenvolvimento de discussões sobre o que é ser protegido (CASTEL,

2005), mas principalmente em que consistem as desigualdades hodiernas e qual (ou quais) concepção de justiça adensa as estratégias políticas de seu enfrentamento. O debate hoje parece deslocar-se do campo da tessitura de leituras sobre o fenômeno e de suas definições³, para as formulações sobre justiça social. Procuraremos sistematizar tal discussão na próxima seção textual.

Dos múltiplos registros das desigualdades ao debate sobre justiça social

A sociedade das proteções, sugerida por Robert Castel, só faz sentido em um cenário social de recrudescimento das desigualdades. Faz-se necessário definirmos as desigualdades como “um conjunto de processos sociais, de mecanismos e de experiências coletivas e individuais, o que não significa abdicar diante das desigualdades, pelo menos diante das desigualdades injustas” (DUBET, 2003, p. 23). O argumento de François Dubet reconverte o debate sobre justiça ao centro da Teoria Sociológica Contemporânea. Segundo ele,

Se considerarmos a tradição sociológica como a construção de uma representação e de um relato da modernidade, é possível realçar dois grandes eixos, dois grandes tipos de afirmação que transcendem os diversos autores e que não são contraditórios na medida em que eles evidenciam uma das tensões essenciais da modernidade nas sociedades que são ao mesmo tempo democráticas e capitalistas (DUBET, 2003, p. 24).

De uma parte, a afirmação da igualdade democrática na modernidade orientou-se pela igualdade jurídica (ou abstrata) entre os indivíduos. A tradição liberal produziu uma interpretação da modernidade a partir das desigualdades consideradas justas, uma vez que centradas no mérito e na realização pessoal. As teorias do contrato social, de Rousseau a Adam Smith ou Tocqueville, representaram a sociedade

³ Sobre definições da questão social e os instrumentos discursivos e políticos para sua definição, no contexto brasileiro, ver Souza (2004) e Lopes (2008).

como igualitária, produzindo a imagem de competições desportivas como metáfora para refletir sobre as desigualdades (DUBET, 2003). De outra parte, as desigualdades do capitalismo constituem elementos estruturais das sociedades capitalistas. Desde Marx, ainda que o argumento tenha se prolongado a vários campos teóricos, “as classes e as relações de classe tornaram-se objeto central da sociologia” (DUBET, 2003, p. 26).

Conforme Dubet, na esteira dos diagnósticos da seção anterior,

[...] o encontro da igualdade democrática e das desigualdades capitalistas gera a formação do Estado-Providência e de um sistema de proteções e de direitos sociais. Sendo as principais desigualdades provenientes do trabalho, a sociedade salarial organiza a coesão e a integração sociais a partir do trabalho que opõe e une ao mesmo tempo os indivíduos (DUBET, 2003, p. 28).

O autor recupera a hipótese de Castel interpretando a sociedade salarial como um recurso heurístico para a compreensão das formações sociais, mas reforça a emergência de novos critérios de definição das desigualdades. A desigualdade de renda (ou de classe), embora existente, não é mais a única modalidade, se contrasta com as desigualdades regionais, de gênero, de raça, de etnia, de geração, de acesso à saúde, de escolaridade, de local de residência, etc. A constatação da multidimensionalidade das desigualdades tem originado diversas abordagens analíticas. Amartya Sen explorou tanto as dimensões conceituais quanto sua mensuração, mesmo suas correspondências às políticas públicas e ao desenvolvimento social (SEN, 2010). As hipóteses do economista indiano sobre os espaços abertos aos indivíduos, em termos de capacidades e funcionamentos, têm sido exploradas nos meios acadêmicos (KERSTENETZKY, 2000).

Jessé Souza (2004) considera a construção social da subcidadania e a naturalização como elementos de referência para contextualizarmos as desigualdades em sociedades periféricas. Celi Scalon (2010), por sua vez, contextualiza a pobreza e a desigualdade nas políticas públicas. Além disso, a autora acrescenta a necessidade de ampliação das definições de desigualdade, movimento similar ao sugerido por François Dubet acima.

Portanto, a questão da desigualdade não deve se restringir a um debate sobre desigualdade de renda, uma vez que está relacionada a vários tipos de desigualdades como raça, gênero, classe e cidadania, entre outras inúmeras dimensões da realidade social. Ela impõe-se, inclusive, na segregação do espaço em que os indivíduos se inserem e se movimentam, delimitando o lugar de cada cidadão na face urbana (SCALON, 2010, p. 185).

A questão que parece transversal às análises contemporâneas das desigualdades refere-se aos seus “limites toleráveis” (SCALON, 2010). Em alguma medida, a problematização desloca-se dos sentidos da proteção e de suas garantias institucionais para os critérios de justiça que organizam as próprias políticas e práticas sociais e a própria cidadania. Na sequência, parece pertinente questionarmos os sentidos de justiça presentes nesta discussão, os quais parecem diluídos ou fragmentados no miolo de certos debates políticos ou acadêmicos.

No livro *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades* (2011b), Dubet procura estabelecer um quadro analítico e comparativo entre duas grandes concepções de justiça social presentes no pensamento contemporâneo, quais sejam: a igualdade de posições (posicional ou de lugares) e a igualdade de oportunidades. Ambas almejam reduzir as tensões e as contradições próprias das sociedades democráticas situadas entre a igualdade universal e as desigualdades capitalistas. De certo modo, a ênfase das duas concepções consiste em tornar as desigualdades aceitáveis, ainda que, ao mesmo tempo, sejam diferentes e antagônicas entre si.

A igualdade de posições deriva-se do contexto histórico próprio da Revolução Francesa e suas afirmações da igualdade e da liberdade. Tal revolução, associada à Revolução Industrial e à Científica, oportunizou a aceleração de processos de mudança social, política e econômica erigidas sob a égide do Capitalismo; porém, esta ideologia do progresso material trouxe severas consequências, pois não foi por acaso que o século XIX ficou conhecido como o século da miséria operária e urbana. Os

tensionamentos entre capital e trabalho, com o advento dos movimentos operários e sindicais, favoreceram a conquista de alguns direitos aos novos (e milhares) trabalhadores urbanos, construindo, conforme já citado, uma “sociedade salarial” capaz de enfrentar a “questão social” (CASTEL, 2010; 2013). Este argumento não só auxilia na compreensão de uma determinada representação da vida em sociedade, como também traz em si um modelo de justiça social. Este modelo inspirou-se “nas ambições socialistas e nas utopias comunistas” (DUBET, 2011b, p. 18, tradução nossa), prioritariamente imbuído na redução das desigualdades entre as posições sociais. Nos países europeus, o modelo desencadeou um Estado de Bem Estar Social relativamente forte, cujo principal instrumento de intervenção política foi a redistribuição econômica. Ou seja, não podemos deduzir que este modelo de justiça social configurou-se apenas como filosofia abstrata ou como uma ordem moral, antes tem representado um conjunto de escolhas políticas e de práticas sociais. Pois,

Isso não impediu que a igualdade de posições tenha sido promovida (e siga sendo amplamente apoiada) por atores individuais e coletivos que tenham convertido a luta de classes em compromissos sociais e em regras de direito. Criou-se um mecanismo que transforma os conflitos sociais em participação política, em redução de desigualdades e em integração social (DUBET, 2011b, p. 22).

Esta ideia de justiça orientou-se pela redução das diferenças entre as posições sociais, tanto no que concerne à proteção dos atores por meio de garantias salariais, como pela consolidação de direitos à educação, à saúde, à habitação, à aposentadoria, etc. Nestes termos, Dubet nos esclarece que a justiça posicional decorre dos conflitos entre capital e trabalho típicos do mundo moderno, os quais compuseram a agenda histórica dos movimentos operários e dos partidos políticos da esquerda. Sendo assim, posteriormente este modelo representou a garantia de serviços estatais em “um contrato de solidariedade ampliado” (2011b, p. 25), onde a igualdade de acesso à escola republicana tornou-se um exemplo emblemático.

Tal modelo também apresenta suas contradições. A escola republicana, por exemplo, buscava assegurar condições escolares que reduzissem as diferenças entre as posições, entretanto “sem alterar a estrutura social e suas hierarquias” (p. 27). Podemos observar outra contradição deste modelo de justiça social quando refletimos sobre a situação social das mulheres nos últimos dois séculos. As mulheres obtiveram diversos avanços no plano da garantia de direitos quanto ao trabalho, porém permaneceram por muito tempo definidas como sujeito em um mundo masculino que as restringe. Mais do que isso, para Dubet, “o atraso das mulheres em matéria de igualdade expõe a tensão interna na igualdade de posições entre a lógica da igualdade e a lógica da seguridade social” (DUBET, 2011b, p. 28).

A justiça posicional possui limites e o principal deles refere-se ao modelo redistributivo que organiza os princípios da igualdade de posições. As sociedades que conseguiram organizar Estados de Bem Estar relativamente fortes são globalmente menos afetadas por processos de desigualdade, porém países onde isso não se deu da mesma maneira, vide o caso francês, o Estado tornou-se conservador ou corporativo. Isso significa que as disputas por direitos de redistribuição (ou de cidadania) ficam dispersas em uma miríade de disputas e apostas políticas setorizadas. Neste aspecto, é como se a “questão social” caracterizada por Castel (2010) se fragmentasse em múltiplas pequenas questões atinentes a coletivos específicos (médicos, professores, operários, camponeses, etc.). Nas margens da igualdade posicional estão situados grupos considerados minoritários ou socialmente discriminados, caso de regiões ou territórios desfavorecidos, diferenças geracionais, grupos etários, grupos étnicos, etc.

Na sequência, Dubet busca caracterizar a igualdade de oportunidades. Se por um lado atribuiu a gênese da igualdade posicional aos tensionamentos entre capital e trabalho produzidos desde a Modernidade, confere à igualdade de oportunidades o nascimento no contexto da destruição do Antigo Regime e da emergência dos valores iluministas, na França. Neste aspecto, se potencializou historicamente enquanto alternativa para o enfrentamento das desigualdades capitalistas. Hoje,

tal perspectiva tem sido reivindicada pela esquerda e pela direita, tanto quanto está no cerne das principais teorias da justiça, desde John Rawls.

A igualdade de oportunidades repousa sobre uma ficção e sobre um modelo estatístico que supõe que, em cada geração, os indivíduos são distribuídos de maneira proporcional em todos os níveis da estrutura social independentemente de suas origens e de suas condições iniciais (DUBET, 2011b, p. 54).

Quanto à escola, este modelo anula as heranças socioculturais e as diferenças de escolarização enquanto variáveis heurísticas, pois se interessa em enfatizar o mérito dos indivíduos, pressupondo que este produza menos desigualdades. A igualdade de oportunidades tem sido privilegiada na construção lógica e argumentativa das políticas contemporâneas, com ênfase em sua preocupação com aqueles agrupamentos não representados ou sub-representados nas reivindicações por direitos e cidadania. A equiparação de situações discriminatórias, as políticas de cotas e as medidas jurídicas protetivas são instrumentos utilizados para a produção de justiça social.

Este modelo, evidentemente, apresenta seus limites:

Como a igualdade de posições, a igualdade de oportunidades não é perfeita. Substitui identidades e coalizões de interesses por outras que são igualmente rígidas. Em última instância, aceita mais desigualdades que o modelo das posições, ainda que não sejam necessariamente as mesmas. De maneira mais fundamental, se apoia sobre um dos princípios de justiça mais frágeis e mais discutíveis: o mérito (DUBET, 2011b, p. 92).

O autor ainda observa que ambos os modelos de justiça social podem ser desejáveis, porém faz-se necessário elencar prioridades e compreender as representações de vida social que lhes são subjacentes. Em termos de compromisso intelectual, Dubet aposta na igualdade posicional, ainda que de modo relativo, pois este modelo parece consolidar um sistema de direitos, obrigações e garantias sociais estendidos a toda a

população. Ao mesmo tempo, o referido modelo favorece, *a posteriori*, a igualdade de oportunidades, tal como anteriormente descrito, uma vez que visa reduzir as distâncias entre as posições.

Escolarização, reconhecimento e justiça: questões em aberto para pesquisas em Sociologia da Educação

A forma escolar difundida no Ocidente orientou-se pelo modelo da escola republicana francesa, esta forma é chamada por François Dubet como “programa institucional” (2011b). De acordo com o sociólogo,

Para dizer em poucas palavras, a escola republicana assumiu por sua própria conta a forma de socialização universal adotada pela Igreja, tendo modificado totalmente os valores e as finalidades, mas mantido o mesmo mecanismo. Ela queria fabricar cidadãos utilizando as mesmas técnicas que a Igreja que queria fabricar crentes. Em outras palavras, a cidadania foi construída por meio de um processo de socialização dos mais tradicionais, apesar da modernidade dos valores postos em prática (DUBET, 2011a, p. 293).

Este programa consolidou-se a partir de quatro elementos significativos. Primeiramente, Dubet cita o caráter sagrado de seus princípios e sua homogeneidade. Tais princípios seriam exteriores à instituição, operando a partir de manutenção, transmissão de valores universais e da construção de uma identidade nacional específica. De modo similar ao trabalho desenvolvido pela matriz institucional da Igreja católica e seu primado da dominação ideológica, as escolas públicas “deveriam impor o espírito das Luzes e da nação” (2011a, p. 294). O segundo elemento constitutivo do programa institucional da escolarização moderna informa sobre o trabalho vocacionado desenvolvido pelos profissionais empenhados no referido propósito. A vocação “funda a legitimidade e a autoridade daquele que trabalha com outrem e que por isso se beneficia”, uma vez que “assim como o padre porta uma parte do divino, o professor primário encarna um pouco da República, da razão, da grande cultura [...]” (DUBET, 2011a, p. 294).

O programa institucional deveria ser realizado em um local protegido das desordens do mundo. Outro elemento menciona que a estrutura das escolas deveria espelhar-se na estrutura simbólica das ordens religiosas. No quarto tópico, François Dubet constata as relações entre a socialização e a subjetivação da seguinte maneira:

O programa institucional estabelece um princípio de continuidade entre a socialização e a subjetivação, e funciona a partir do modelo da *inner-directed personality*: quando a socialização repousa sobre valores universais, produz uma bússola interna graças à qual o indivíduo uma consciência moral autônoma. Não há, portanto, contradição entre obediência e a liberdade, entre o conformismo e a afirmação da subjetividade (DUBET, 2011a, p. 296).

Este programa institucional produziu ressonâncias objetivas sobre as políticas e os programas de massificação escolar. A democratização da escolarização estava associada à produção de valores universais de interesse do Estado e, na mesma medida, a busca de coesão social, de integração nos processos produtivos vigentes desde a Revolução Industrial. Contudo, tal como a referida sociedade salarial e as ações estatais que lhe deram suporte formal, o programa institucional da escolarização encontrou seus limites e têm apresentado suas fragilidades. As metas oriundas deste programa — nacionalização, homogeneização, unidade — parecem esmaecer-se no universo das migrações contemporâneas e dos multiculturalismos e da multiculturalidade (TIRAMONTI, 2005).

O programa de formação cidadã, pensado desde a gênese das formações sociais modernas, se vê entrelaçado pela ampliação das responsabilidades sociais da escola. Diversas análises enfatizam a secundarização das tarefas de ensinar e a respectiva crise nos processos escolares de transmissão cultural (TIRAMONTI, 2005), bem como a emergência da sociedade informacional e os questionamentos às formas clássicas de socialização (SETTON, 2005). Outras abordagens problematizam os princípios de justiça inerentes às suas práticas educacionais (DUBET, 2008), tanto quanto as múltiplas disputas e tensionamentos atinentes a sua agenda

política, econômica e social (SILVA, 2010). As demandas por reconhecimento cultural igualmente questionam e evidenciam o declínio do potencial regulatório das instituições, considerando-se, principalmente, as problematizações oriundas de movimentos socioculturais de comunidades tradicionais, feministas ou de gênero, suas críticas à História oficial do Ocidente e aos mecanismos homogeneizadores da educação formal.

Diante destas mutações no programa institucional da escolarização, suas contradições oferecem novos objetos reflexivos para a Sociologia. Assumindo, então, a escola como objeto privilegiado da investigação sociológica, concluímos esta abordagem destacando três grandes desafios que tal paisagem social oferece à pesquisa em Sociologia da Educação.

1) Investigar os novos contornos da forma escolar

A escolarização moderna representou a consolidação de um contrato ampliado de solidariedade social (DUBET, 2011a). No contexto de fortalecimento dos Estados Nacionais, tanto em seus aspectos sociopolíticos quanto ideológicos, a escolarização tomou parte em processos de reafirmação institucional das lógicas estatais, seja na definição de direitos em uma “sociedade salarial”, seja na difusão de valores consagrados à manutenção do poder político dos Estados. A escolarização tornou-se artifício privilegiado para a formação de cidadãos, socializados em uma trama histórica relacionada às condições materiais daquela sociedade e inseridos em um processo de civilização. Estudar a escolarização exigia compreender sua posição institucional, seu programa formativo, em relação ao Estado.

Com o declínio do potencial regulatório das instituições (TIRAMONTI, 2005; DUBET, 2011a) e a crise do Estado e da cidadania (GURZA LAVALLE, 2003), a escola se vê interpela e acusada quando se trata de diagnosticar os dilemas políticos dos países (TENTI FANFANI, 2007). Há um hiperdimensionamento de suas tarefas e a escola assume uma miríade de novas funções sociais, do atendimento à saúde estudantil a programas gerais de “contenção social” (TIRAMONTI, 2005), principalmente em contextos urbanos de vulnerabilidade social.

- 2) Investigar a justiça social e o enfrentamento das contradições internas da escola

O programa institucional da escola e os processos políticos de escolarização passam por significativos deslocamentos. Prerrogativas de avaliação, de aprendizagem e de organização endógena da instituição são questionadas a partir de seus princípios de justiça e de suas lógicas de ação (DUBET, 2008). É a escola uma instituição justa? Será o mérito um elemento suficiente para a organização da vida escolar? O que fazer com os estudantes que apresentam insuficiências de aprendizagem? Onde situar as estratégias de melhoria da estrutura da escola? Como pensar os dilemas profissionais e subjetivos dos docentes em contextos de desvalorização do programa institucional que lhes dava segurança? No limite, a Sociologia da Educação encontra férteis campos reflexivos e de intervenção social quando consegue identificar e analisar estas brechas ou contradições internas aos fazeres da escola e dos atores sociais nela engajados.

- 3) Investigar o reconhecimento cultural e a capacidade da escola em responder às questões de nosso tempo.

As demandas por reconhecimento cultural (FRASER, 2000) engendram novas pautas para as políticas contemporâneas de escolarização (SILVA, 2010). O multiculturalismo problematiza a capacidade da escola em responder às principais questões de nosso tempo, tendo em vista que a escolarização, ao longo da História, se alicerçou na unidade e na homogeneização social. Segundo Wieviorka, o multiculturalismo significa a formulação de “uma política pública inscrita nas instituições, no direito, na ação governamental (ou local) para dar às diferenças culturais ou, ao menos a algumas dentre elas, um reconhecimento no espaço público” (2006, p. 152). Mesmo diante da polissemia do multiculturalismo, o aprofundamento dessas relações entre multiculturalismo e reconhecimento cultural exige reflexões sistemáticas sobre os papéis inclusivos e democráticos que precisam orientar as escolas contemporâneas, a atuação de seus profissionais, a formação de professores e, em geral, seus propósitos de formação de sujeitos.

Para finalizar, é necessário salientar que essas questões não configuram um processo homogêneo e definitivo, mas oferecem indícios dos

deslocamentos em curso nas políticas contemporâneas de escolarização, suas contradições e as novas condições de ação que encontram os atores nestas instituições. Tais considerações se impõem como problemáticas investigativas fundamentais para a Sociologia da Educação em nosso tempo.

Referências

- CASTEL, R. *A insegurança social: o que é ser protegido?* Petrópolis: Vozes, 2005.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CASTEL, R. As transformações da questão social. In: BOGUS, L.; YASBEK, M. C.; BELFIORE-WANDERLEY, M. (Orgs.) *Desigualdade e a questão social*. 4. Ed. São Paulo: Educ, 2013. p. 283-312.
- DUBET, F. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- DUBET, F. *O que é uma escola justa?* São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 289-305, 2011a.
- DUBET, F. *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011b.
- FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.) *Democracia Hoje*. Brasília: Ed. UNB, 2001. p. 245-282.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GURZA LAVALLE, A. Cidadania, igualdade e diferença. *Lua Nova*, n. 59, p. 75-93, 2003.
- KERSTENETZKY, C. L. Desigualdade e pobreza: lições de Sen. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 15, n. 42, p. 113-122, 2000.

LOPES, J. R. Processos sociais de exclusão e políticas públicas de enfrentamento da pobreza. *Cadernos CRH*, v. 21, n. 53, p. 349-363, 2008.

LYON, D. *Pós-modernidade*. São Paulo: Paulus, 1998.

MARSHALL, T. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

PASTORINI, A. *A categoria “questão social” em debate*. São Paulo: Cortez, 2004.

PAUGAM, S. O homem socialmente desqualificado. In: BOGUS, L.; YASBEK, M. C.; BELFIORE-WANDERLEY, M. (Orgs.). *Desigualdade e a questão social*. 4. Ed. São Paulo: Educ, 2013. p. 313-347.

SCALON, C. Pobreza e desigualdade na agenda das políticas públicas. In: MELO, J. L.; LOPES, J. R. (Orgs.). *Desigualdades sociais na América Latina: outros olhares, outras perguntas*. São Leopoldo: Oikos, 2010. p. 181-191.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, v. 17, n. 2, p. 33-350, 2005.

SILVA, R. M. D. Os direitos culturais e a política educacional brasileira na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 26, n. 1, p. 123-136, 2010.

SOUZA, J. A gramática social da desigualdade brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 19, n. 54, p. 79-96, 2004.

TENTI FANFANI, E. *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

TIRAMONTI, G. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 889-910, 2005.

WIEVIOKA, M. *Em que mundo viveremos?* São Paulo: Perspectiva, 2006.

Recebido: 15/01/2016

Received: 01/15/2016

Aprovado: 15/01/2016

Approved: 11/15/2016

