

# *A particularidade do processo de socialização contemporâneo*

*Maria da Graça Jacintho Setton*

## *Introdução*

Embora os estudos sobre a problemática da socialização sejam abundantes no campo da sociologia da educação (cf. Foracchi e Pereira, 1973; Foracchi e Martins, 1980; Gomes, 1988, 1989; Van Zanten e Duru-Bellat, 1999), é possível observar um tímido debate sobre a particularidade desse processo de interação social vivido na atualidade (cf. Dubet, 1996, 1998; Charlot, 2000; Dubar, 2000, Lahire, 1998). Este artigo tem como intenção refletir sobre a emergência de novos modelos de socialização. Pretendo abordar o processo de construção da identidade social e pessoal do indivíduo na atualidade, a partir das transformações sofridas no interior das agências tradicionais da educação. Proponho ainda compreender o surgimento de outras instâncias que compartilham a responsabilidade na formação da subjetividade e das representações dos indivíduos no mundo contemporâneo.

Para refletir sobre essas considerações, irei referir-me primeiramente às contribuições de Anthony Giddens (1991). Creio que esse autor, ao articular três dimensões das transformações na modernidade (a ressignificação do tempo/espaço, o desencaixe e a reflexividade), ajuda-nos a mapear uma nova configuração social. Para Giddens, é possível observar o “deslocamento’ das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço”. Nesse sentido,

1. Por cultura de massa entendo o processo mundializado de produção e difusão de mercadorias de caráter simbólico. Remeto-me sobretudo às análises de Morin (1984).

2. A noção de cultura é aqui utilizada com um sentido bastante específico. Extrapolando o sentido antropológico do termo, ou seja, um sistema de valores e normas de comportamento que orientam a prática humana, o conceito de cultura passa a assumir outro significado no século XX, segundo Hall. Ele afirma que, na série de transformações socioculturais da contemporaneidade, é possível observar o crescimento da importância da cultura como fenômeno de mercado, que passa a exercer um papel central na nossa existência cotidiana. Em suas palavras, “a expressão ‘centralidade da cultura’ indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo. A cultura está presente nas vozes e imagens incorporadas que nos interpelam nas telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento-chave no

[...] o advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros “ausentes”, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face [...] isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles (Giddens, 1991, pp. 27-29).

Essa nova arquitetura do social tende a determinar outra forma de percepção do indivíduo em relação ao mundo, potencializando sua capacidade reflexiva, aumentando sua capacidade de articular a multiplicidade de informações a que tem acesso (cf. Benjamin, 1983; Giddens, 1994); e tende, conseqüentemente, a introduzir uma leitura crítica e distanciada sobre o universo social e individual em cada um de nós (cf. Simmel, 1977; Dubet, 1996).

A partir dessas reflexões, Giddens (1991, 1994) consegue sistematizar as principais tendências que caracterizam as transformações culturais – notadamente as relativas ao fenômeno da cultura de massas<sup>1</sup> – ocorridas no último século, associando evolução tecnológica e material às transformações de ordem cultural e/ou subjetiva dos indivíduos. Ele oferece um corpo de conceitos que nos possibilita analisar outras formas de interação e sociabilidade. Giddens apresenta-nos um pano de fundo, contextualiza sociologicamente o surgimento de outra ordem social que influencia profundamente a constituição de um novo homem, a forma como esse homem pensa sobre si mesmo e sobre suas relações, e como ele se orienta e constrói a realidade a que pertence.

Hall (1997) corrobora essa idéia afirmando que “o impacto das revoluções culturais sobre as sociedades globais e a vida cotidiana local, no final do século XX, parece tão significativo e abrangente que justifica a afirmação de que a substantiva expansão da ‘cultura’<sup>2</sup>, que hoje experimentamos, não tem precedentes. Mais do que isso, considera que a menção desse impacto na “‘vida interior’ lembra-nos outra dimensão que precisa ser considerada: a centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social [...]”. Para ele, “é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre ‘interior’ e ‘exterior’, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém” (Hall, 1997, pp. 23-24 e 27).

Dito isso, creio que para refletir sobre o processo de socialização contemporâneo é necessário considerar alguns aspectos relativos à formação da individualidade e da subjetividade do indivíduo atual<sup>3</sup>. Considero relevante repensar esse processo a partir da reconfiguração dos papéis das ins-

tâncias tradicionais da educação, bem como da emergência da mídia como importante agência socializadora ou educadora<sup>4</sup>. Nesse sentido, primeiramente terei de retomar alguns autores clássicos com o intuito de repensar suas contribuições. Buscando desenvolver esse argumento, recuperarei algumas visões paradigmáticas a respeito da função das instituições sociais no processo de socialização e, por último, apontarei as formulações teóricas recentes de François Dubet e Bernard Lahire, que delineiam problemas atuais da socialização.

### *As visões clássicas*

Os estudos clássicos da sociologia da educação abordam dois espaços de socialização tradicionais – a família e a escola (cf. Van Zanten e Duru-Bellat, 1999). Grande parte dos trabalhos desta área, no que se refere ao tema socialização, tem como paradigma maior Émile Durkheim e, mais recentemente, Peter Berger e Thomas Luckmann<sup>5</sup>.

Em *A educação – sua natureza e função*, Durkheim define educação como uma

[...] 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, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (1978, p. 41).

A educação consiste, pois, numa socialização metódica das novas gerações. Segundo o autor,

[...] a sociedade se encontra, a cada nova geração, como que diante de uma *tabula rasa*, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Eis aí a obra da educação. Ela cria no homem um ser novo (1978, p. 42).

Na verdade, o homem não é humano senão porque vive em sociedade. [...] É a sociedade que nos lança fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos, e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados. Todo o sistema de representação que mantém

modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais [...]” (Hall, 1997, p. 22). Para uma melhor compreensão do conceito de cultura, ver Thompson (1995), e Cuche (1999), entre outros.

3. As noções de indivíduo, sujeito e ator social serão usadas aqui como sinônimos. Embora consciente das implicações teóricas do uso indiscriminado dessas noções, optei por fazê-lo para não carregar a leitura. Contudo, parto do princípio de que o sujeito social tem uma participação ativa no processo de construção da realidade a que pertence. Numa intensa e contínua troca simbólica, a relação entre indivíduo e instituições sociais é o que mantém e transforma as estruturas do mundo coletivo. A esse respeito ver, Bourdieu (2000; 1992) e Setton (2002b).

4. Com base em Ribeiro (1973), Rocco (1999), Martín-Barbero (1995, 2000, 2002) e Baccega (2002), entendo o sentido da prática educativa não apenas como o processo de aprendizagem de um conhecimento formal e siste-

mático, mas também como uma prática que está presente de maneira difusa e pulverizada no cotidiano das relações sociais, sobretudo no conhecimento pulverizado e possibilitado pelo crescimento da circulação de informações.

5. Durkheim, em seus escritos sobre educação e sociologia que datam do início do século passado; Talcott Parsons e George Mead entre as décadas de 1930 e 1950; Peter Berger e Thomas Luckmann na década de 1960 e Bourdieu nos anos de 1970 e 1980, com sua teoria do *habitus*. Embora todas essas contribuições sejam referências, irei abordar aqui apenas os autores citados. Sobre o conceito de *habitus* na obra de Bourdieu a partir de uma leitura contemporânea, ver Setton (2002b).

6. É interessante salientar que, embora o processo de incorporação das disposições socioculturais seja impositivo, o indivíduo não o sente como tal, mas deseja-o, pois identifica-se com a realidade que o cerca. A partir de outra perspectiva, Fernandes (1994) aborda criticamente essa leitura.

em nós a idéia e o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade (*Idem*, p. 45).

Por isso mesmo, o suposto antagonismo, muitas vezes admitido, entre indivíduo e sociedade não corresponde a coisa alguma no terreno dos fatos. Bem longe de estarem em oposição, ou de poderem desenvolver-se em sentido inverso, um do outro – *sociedade e indivíduo* são idéias dependentes uma da outra. Desejando melhorar a sociedade, o indivíduo deseja melhorar-se a si próprio. Por sua vez, a ação exercida pela sociedade, especialmente através da educação, não tem por objeto, ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana (*Idem*, pp. 46-47).

A partir dessas considerações, seria possível concluir que o agente social para Durkheim é visto como um organismo em que os instintos e os desejos infinitos devem deixar de ser regulados naturalmente. Uma educação normativa e moral deveria assentar a unidade entre indivíduo e sociedade, ambos concebidos como duas faces de uma mesma realidade. Mais do que isso, o sucesso desse processo educacional seria caracterizado pela construção de um ser social totalmente identificado com os valores societários. Nesse sentido, existiria uma total correspondência entre ator e sistema social (cf. Dubet, 1996). Segundo essa leitura, o processo de interiorização das regras de comportamento moral não se constituiria como arbitrário ou impositivo<sup>6</sup>. Ao contrário, a coerção é entendida aqui como uma etapa civilizatória em direção à liberdade. Assim, a educação familiar e escolar estariam longe de ter apenas um valor instrumental, ou seja, ser a aquisição de aprendizagens úteis. Elas exerceriam sobretudo uma influência total na personalidade dos indivíduos<sup>7</sup>.

Nesse mesmo estudo, Durkheim afirma que, diferente da família, voltada a ensinamentos de caráter privado e doméstico, a escola surge como complementar a esta, como instituição responsável pela construção de indivíduos morais e eticamente comprometidos com o ideal público. A sociedade do final do século XIX, segundo o autor, demandava a construção de espíritos solidários e altruístas para consolidar o projeto de modernidade do século XX. A educação moral das instituições família e escola teria a responsabilidade, portanto, de forjar a personalidade de um novo sujeito social, agora identificado com a proposta de uma sociedade burguesa e capitalista.

Embora até hoje as proposições de Durkheim sejam paradigmáticas, creio que para os objetivos desta reflexão seria interessante retomar algu-

mas considerações. Ao compreender a ação individual atrelada a um projeto exterior, construído por um conjunto de instituições sociais, Durkheim explicita uma concepção passiva do agente social. Ou seja, para ele, a constituição de um ser social e o desenvolvimento da dimensão humana dos indivíduos estariam totalmente condicionados ao estabelecimento de uma ordem coletiva em que se encontraria uma perfeita harmonia entre estímulos externos, objetivos e materializados em valores da coletividade, e estímulos internos e subjetivos dos indivíduos. Embora contemporâneo a uma série de reflexões sobre o caráter conflitivo e ambíguo das relações entre indivíduo e sociedade (cf. Freud, 1974; Simmel, 1977), Durkheim enfatiza e crê na coerência entre valores institucionais e individuais na construção de um projeto moderno de civilização. A escola laica viria a ser o grande veículo educativo, instituição capaz de transmitir um corpo de normas e referências formadoras de uma consciência e de uma personalidade moral e ética.

A repercussão das proposições socializadoras de Durkheim pode ser observada nas contribuições de outros sociólogos que se debruçaram sobre o mesmo tema. É possível identificar que grande parte das abordagens culturais e funcionalistas da socialização acentuam essa característica essencial da formação dos indivíduos, pois a entendem como a incorporação das maneiras de ser de um grupo, uma visão de mundo e uma relação com o futuro, em outras palavras, a interiorização incondicional de valores, normas e disposições sociais que fazem do indivíduo um ser socialmente identificável (cf. Dubar, 2000).

George Mead na década de 1930, Talcott Parsons e Erving Goffman nas décadas posteriores, entre outros, embora com apropriações distintas da obra de Durkheim, parecem ser tributários de algumas contribuições desse autor. Atribuindo às instituições e seus agentes a função da manutenção da ordem social, concebem a construção da realidade a partir de uma coerência de propósitos entre o indivíduo e o espírito de seu tempo. Seja na metáfora do ator representando um papel (cf. Parsons, 1973a e b), seja na noção de *self* (cf. Mead, 1963), ou mesmo na dimensão dialógica e interativa da construção da identidade (cf. Goffman, 1975), esses autores entendem a organização social como um sistema coerente de contínuas adaptações do indivíduo diante dos ditames institucionais.

A busca pela coerência de propostas entre agentes e instituições sociais, tal como a exposta acima, rege também escritos mais recentes, que servem de referência sobre o processo da socialização. Thomas Luckmann e Peter

7. Durkheim (1995) fala, neste caso, sobretudo a respeito da condição dos conventos ou internatos. Um exemplo do ambiente, do cotidiano e do espírito dos internatos pode ser encontrado nas produções cinematográficas de François Truffaut, em *Os incompreendidos*, de 1959, e de Louis Malle, em *Adeus, meninos*, de 1987.

8. O texto “Socialização: como ser um membro da sociedade”, de Peter Berger e Brigitte Berger (1973), embora siga de uma maneira geral o argumento do livro *A construção social da realidade* (editado pela primeira vez em 1966), foi publicado alguns anos depois e não enfatiza o mundo do trabalho como único responsável pelo processo de socialização secundária, como veremos a seguir. A ênfase é dada a todo tipo de ambiente social, fora da esfera doméstica, que possa exercer algum domínio sobre o indivíduo no processo de construção identitária.

9. É importante ressaltar que, de maneira informal, Durkheim já havia feito a distinção entre as funções das instituições família e escola no processo de socialização. Entretanto, são Berger e Luckmann que conceituam teoricamente a distinção entre os dois momentos desse processo.

Berger, no livro *A construção social da realidade* (1983)<sup>8</sup>, retomam e aprofundam as análises anteriores sobre o mesmo fenômeno, acrescentando conceitualmente uma distinção interessante entre socialização primária e socialização secundária<sup>9</sup>. A primeira, segundo os autores, define-se pela imersão da criança em um mundo social no qual vive não como um universo possível entre todos, mas como o mundo, o único mundo existente e concebível, o mundo *tout court*. Essa imersão se faz a partir de um conhecimento de base que serve de referência para que ela consiga objetivar o mundo exterior, ordená-lo por intermédio da linguagem, bem como refletir e projetar ações passadas e futuras. É a incorporação desse saber de base *na e com* a aprendizagem primária da linguagem – oral e escrita – que constitui o processo fundamental da socialização primária, pois assegura a posse subjetiva de um eu e de um mundo exterior (cf. Berger e Luckmann, 1983, pp. 173-190; Dubar, 2000, p. 98).

Para esses autores, os saberes básicos incorporados pelas crianças dependerão não somente das relações entre a família e o universo escolar, mas de sua própria relação com os adultos responsáveis pela socialização. No entanto, o interesse essencial desse livro reside na tentativa de construir uma teoria operatória da socialização secundária, aqui definida como a “interiorização de submundos institucionais especializados” e/ou a “aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente enraizados na divisão do trabalho”. Seriam saberes vistos como maquinarias conceituais que compreendem um vocabulário, um programa formalizado, um verdadeiro universo simbólico veiculando uma nova concepção de mundo, que, ao contrário dos saberes de base da socialização primária, são definidos e constituídos em referência a um campo especializado de atividades, adquiridos sobretudo nas instituições escolares. Para os autores, contudo, a coerência entre saberes de base e saberes especializados não responde a uma dinâmica única (cf. Berger e Luckmann, 1983, pp. 173-190; Dubar, 2000, p. 99). A linearidade ou a complementariedade entre os saberes não estariam garantidas. Ao contrário, estariam sujeitas a uma série de fatores conjunturais da história biográfica e da trajetória social dos indivíduos.

Não obstante, para os objetivos desta reflexão, o que interessa é considerar que a leitura que Luckmann e Berger fazem do processo socializador assegura um avanço em relação às concepções anteriores. Embora ainda esteja fortemente vinculada a uma visão culturalista da socialização, essa abordagem sobre o processo de construção social da realidade permite conceber a socialização a partir da perspectiva da mudança social, e não apenas

a partir da reprodução da ordem ou da total coerência e identificação entre indivíduo e sociedade, como pregado por Durkheim. Enfatizando a diferenciação e o aprendizado dos saberes institucionais especializados na ocasião da socialização secundária, notadamente nas instituições escolares técnicas e profissionais, essa teoria abre a possibilidade de definir a mudança social como um processo de transformação de uma identidade adquirida na socialização primária. Nesse sentido, as instituições da socialização não mais poderiam ser consideradas instâncias funcionalmente integradas e complementares umas às outras. Ao contrário, elas teriam certa autonomia, contribuindo para a construção de mundos diferenciados. A coerência e a hierarquização dos saberes não seriam mais garantidas por um sistema único de controle social e de legitimidade cultural. Em outras palavras, os padrões normativos das instituições tradicionais da socialização primária, ao interagirem com os padrões normativos das instituições da socialização secundária, poderiam provocar uma série de conflitos identitários, pois explicitariam lógicas de atuação e concepções de mundo muito distintas (cf. Dubar, 2000, p. 101). Dessa forma, os autores atribuem uma participação ativa do indivíduo nas instâncias socializadoras, conferindo a ele maior autonomia e liberdade reflexiva. Esse indivíduo é concebido como tendo capacidade de dialogar, questionar e escolher um universo de relações, bem como os valores que constituem esse universo diferente dos demais<sup>10</sup>.

Apesar de o avanço teórico das reflexões de Berger e Luckmann em relação à visão clássica do processo de socialização ser inegável, e ainda precedente, é necessário, não obstante, fazer algumas considerações paralelas. Uma delas diz respeito ao caráter datado dessas contribuições, ou seja, ao circunstanciar a socialização secundária em um aprendizado especializado e/ou na imersão de um universo de símbolos vinculados a um mundo profissional, os autores se baseiam na realidade social de uma época. Luckmann e Berger abordam a socialização secundária derivada de uma situação histórica específica do século XX, em que o processo de diferenciação social e de autonomização dos campos do trabalho estavam consolidados e haviam construído e fortalecido novos grupos em interação. Isto é, conceberam aquela realidade a partir das relações nem sempre harmoniosas entre grupos de interesses e profissionais, que opunham identidades grupais e individuais, essas definidas não somente por seus interesses estratégicos, mas também por suas identidades de cultura (cf. Dubar, 2000, p. 102).

10. As reflexões de Berger e Luckmann, segundo eles mesmos, inserem-se no escopo de uma sociologia do conhecimento. Devedores da corrente fenomenológica, os autores buscam um diálogo entre teorias das ciências humanas, na tentativa de construir um entendimento dialético entre estruturas sociais e subjetividades.

11. Os autores também se referem a associações religiosas, profissionais, sindicatos e exército como instituições responsáveis pela socialização secundária.

No entanto, eles poderiam ser tomados como referência para pensar o fenômeno da socialização na atualidade? Creio que suas contribuições deixam margem para refletir sobre outras instâncias socializadoras fora do mundo do trabalho<sup>11</sup>, que ocupariam papel significativo na formação das identidades sociais atuais. Portanto, proponho compreender a articulação entre saberes e concepções de mundo distintos a partir da experiência da socialização contemporânea, com o apoio das reflexões de François Dubet (1996) e Bernard Lahire (1998). Esses autores, ao enfatizarem o impacto da modernização no processo de construção das identidades, podem ajudar na compreensão de algumas proposições.

#### *Uma visão contemporânea*

12. Com sistemas peritos Giddens (1991, p. 35) refere-se a sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas do ambiente material em que vivemos hoje.

Como já foi dito, a intenção deste artigo é entender o processo de socialização a partir da emergência de uma nova ordem sociocultural, identificando a presença de uma maior circularidade de experiências e referências identitárias. Mais do que isso, é importante a heterogeneidade dos espaços em que se produz e se troca informações, saberes e competências. Na sociedade contemporânea, a cultura – no sentido empregado por Hall (1997) –, a informação e o acesso a formas simbólicas em suas diferentes linguagens – tal como identificado por Giddens na expressão dos sistemas peritos<sup>12</sup> – alcançaram um nível de produção e circulação nunca antes visto. O pressuposto aqui, portanto, é o surgimento de um universo cultural plural e diversificado.

Nesse sentido, é necessário buscar contribuições que assegurem o diálogo e as relações de interdependência entre indivíduo e sociedade, tal como Luckmann e Berger o fizeram na década de 1960, mas que incorporem também a especificidade do momento cultural moderno. Sensíveis à problemática da socialização no mundo atual, François Dubet e Bernard Lahire contribuem na tarefa de explicitar uma nova forma de se compreender as experiências de socialização vividas na contemporaneidade.

No livro *Sociologia da experiência*, François Dubet (1996) reflete sobre a crise de paradigma dentro da sociologia como disciplina acadêmica. Aponta um certo esgotamento das contribuições da sociologia clássica nas questões relativas ao ator e ao sistema social. Segundo ele, essa sociologia, representada por Durkheim, Parsons e, de certa forma, por Norbert Elias, define o ator individual pela interiorização do social, ou seja, a ação individual seria a realização das normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns a atores e sistemas.



Não obstante, com base em pesquisas empíricas, Dubet questiona essa interpretação. Crê que não é mais possível explicar a ação social a partir do modelo anterior e sugere a noção de *experiência* para designar as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de princípios de orientação. A noção de experiência social parece ser, segundo ele, a menos inadequada para designar as condutas sociais que não são redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais. Seriam condutas organizadas por princípios estáveis, mas heterogêneos (cf. *Idem*, p. 93). É essa heterogeneidade que permite falar de experiência, esta definida pela combinação de várias lógicas de ação. A representação clássica da sociedade deixa de ser adequada nos casos em que os indivíduos são obrigados a gerir, simultaneamente, várias lógicas de ação que remetem a diversas lógicas do sistema social. Para ele, as combinações de lógicas de ação que organizam a experiência social do indivíduo moderno não têm centro, não assentam sobre nenhuma lógica única ou fundamental. A experiência social, na medida em que sua unidade não é dada, gera necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a si mesmos (cf. *Idem*, p. 94). Para Dubet, a experiência social é uma maneira de construir o mundo. O indivíduo não está inteiramente socializado, não porque lhe preexistam elementos “naturais” e irredutíveis, mas porque a ação não tem unidade, não é redutível a um programa único. Segundo o autor, existe alguma coisa de inacabado e de opaco na experiência social do indivíduo contemporâneo, porque não há adequação absoluta entre a subjetividade do ator e a objetividade do sistema. Não existe uma socialização total, mas se processa uma espécie de separação entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade de seu papel. E essa socialização não é total, não porque o indivíduo escape do social, mas porque sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes (cf. *Idem*, pp. 94-96).

Para Dubet, a heterogeneidade dos princípios da ação remete à heterogeneidade dos sistemas de ação e à própria heterogeneidade dos mecanismos de determinação das lógicas da ação. É essa pluralidade que permite falar de ator e não de agente, pois a construção de uma coerência da experiência e de uma capacidade de ação é uma exigência. As experiências sociais são combinatórias subjetivas de elementos objetivos. A sociologia da experiência não separa ator de sistema, não recusa sua unicidade. Mas afirma que, se a unidade das significações da vida social não está no sistema,

só pode ser observada no trabalho do ator social, trabalho pelo qual constrói sua experiência (cf. *Idem*, p. 107).

Uma sociologia da experiência incita a que se considere cada indivíduo como um intelectual, como um ator capaz de dominar, conscientemente, pelo menos em certa medida, sua relação com o mundo. O ator não é redutível aos seus papéis, nem aos seus interesses. O indivíduo não adere totalmente a nenhum de seus papéis, que têm como tarefa articular lógicas de ação, que o ligam a cada uma das dimensões de um sistema. O ator é obrigado a combinar lógicas de ação diferentes e é a dinâmica gerada por essa atividade que constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade (cf. *Idem*, pp. 105-107).

Essa heterogeneidade de experiências socializadoras identificada por Dubet é também familiar a Bernard Lahire. Para ele, aquilo que vivemos com nossa família, na escola, com amigos ou no trabalho, não é sinteticamente somado de maneira simples. Sem postular uma lógica de descontinuidade absoluta, pressupondo contextos diferentes, pode-se pensar as experiências como não sendo sistematicamente coerentes, homogêneas e compatíveis. Cada vez mais o contato precoce com outros universos além da família está presente em nossas vidas. Lahire afirma ainda que é difícil conceber um universo coerente e harmonioso em relação ao universo familiar. Para ele, é necessário constatar que a experiência da pluralidade de mundos tem todas as chances de ser precoce nas sociedades atuais. Vive-se simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados e não equivalentes (cf. Lahire, 2002, pp. 27-31).

Lahire afirma que entre a família, a escola, os amigos e/ou as múltiplas instituições culturais com quem ou em que a criança e o jovem são levados a conviver, apresentam-se situações heterogêneas, concorrentes e às vezes contraditórias, no que se refere aos princípios da socialização. A coerência dos esquemas de ação que os indivíduos podem interiorizar depende, portanto, da coerência dos princípios de socialização a que estão submetidos. Desde que um indivíduo esteja simultânea e continuamente no seio de uma pluralidade de mundos sociais, não homogêneos e às vezes contraditórios, ou no seio de universos sociais relativamente coerentes, mas apresentando em certos aspectos contradições, ele está exposto a um estoque de esquemas de ação não homogêneos, não unificados, e conseqüentemente a práticas heterogêneas, variando segundo o contexto social que será levado a valorizar (cf. *Idem*, pp. 32-36).

Por não ocupar posições semelhantes em todos os espaços sociais, o in-

divíduo vive experiências variadas e às vezes contraditórias na contemporaneidade. Um ator plural é então produto de experiências – cada vez mais precoces – de socialização em contextos sociais múltiplos. Pertence simultaneamente, no curso da trajetória de sua socialização, a universos sociais variados (cf. Lahire, 1998, 2002; Dubet, 1996, 1998)<sup>13</sup>.

Diante disso, é possível afirmar que, contrários ao posicionamento clássico que, *grosso modo*, concebe as instâncias da socialização com a função de transformar valores e normas sociais em papéis identitários, os autores consideram, não obstante, que a sociedade contemporânea se caracteriza pela heterogeneidade de princípios de ação. Lahire e Dubet observam um afastamento gradual, mas contínuo, entre a coerência das práticas dos atores e os espaços institucionais em que circulam.

Eles chamam a atenção para o fato de que, à medida que os universos de referências sociais e identitários compartilhados se multiplicam e se diversificam, à medida que uma pluralidade de opções e escolhas está ao alcance dos indivíduos, estes terão, conseqüentemente, cada vez mais oportunidades de deliberar. Nesse caso, os atores sociais não se reduziram a uma identificação coerente com papéis sociais identitários e com padrões normativos institucionais atribuídos a eles, nem interiorizariam linearmente projetos institucionais, mas articulariam uma gama variada de padrões e valores identitários. Portanto, é possível conceber suas práticas e experiências sociais com base em uma combinação de várias lógicas de ação, que os ligam a uma variedade de espaços institucionais (cf. Dubet, 1996; Lahire, 2002). Mais do que isso, é possível afirmar que a identidade social e individual, na contemporaneidade, não se realizaria mais a partir de uma correspondência contínua entre indivíduo e sociedade, entre papéis propostos pelas instituições e sua integral identificação pelos indivíduos. O que se observa é uma tendência à articulação e à negociação constante entre valores e referências institucionais diferenciados e as biografias dos sujeitos.

### *Considerações finais*

Até a década de 1960, a sociologia refletiu sobre as instâncias família e escola sobretudo como duas instituições separadas (cf. Van-Zanten e Duru-Bellat, 1999; Sengalen, 1999a). Não antagônicas, é claro, mas cada uma delas com sua função e com seus papéis complementares na formação e na socialização dos indivíduos. De um lado, a família, como espaço de afeto, espaço privado responsável por um patrimônio e uma herança cultural de

13. É importante considerar que essas afirmações levam a outras contribuições de Dubet (1998), como quando define o processo de desinstitucionalização como um modo de produção dos indivíduos nas sociedades contemporâneas. Refere-se sobretudo à perda da força das instâncias tradicionais da educação na responsabilidade de construir identidades coerentes com suas propostas institucionais.

base (cf. Sengalen, 1999a, 1999b; Berger e Luckmann, 1983; Bourdieu, 1979). De outro, a escola, como espaço público de formação, de educação moral, social e profissional dos indivíduos (cf. Durkheim, 1978; Berger e Luckmann, 1983). Instituições de socialização, coerentes e em perfeita sintonia com seu público, ambas investem em um projeto integrado, voltado para o desenvolvimento da ordem do sistema social (cf. Dubar, 2000; Setton, 2002a).

No entanto, a partir de meados do século passado nos países desenvolvidos ocidentais e capitalistas, e notadamente a partir da década de 1970 no Brasil, com o crescimento de um mercado de bens simbólicos, podemos visualizar outra configuração sociocultural. Em poucos anos, a sociedade brasileira viu-se imersa em uma realidade cultural desconhecida até então. Surge timidamente, mas aos poucos se consolida, um mercado difusor de informações e de entretenimento com um forte caráter socializador (cf. Ortiz, 1988; Thompson, 1995; Hall, 1997). Estamos falando do surgimento da cultura de massa, que, com toda sua diversidade e seu aparato tecnológico, com a capacidade de publicizar conselhos e estilos de vida (cf. Morin, 1984), passa a difundir uma série de propostas de socialização. Partilha, pois, com a família e a escola, uma responsabilidade pedagógica. Nesse contexto, é possível considerar uma nova articulação entre as instâncias educadoras. Família e escola, tradicionalmente detentoras do monopólio de formação de personalidades, aos poucos perdem seu poder na construção das identidades sociais e individuais dos sujeitos (cf. Dubet, 1996; Lahire, 1998). Novos modelos familiares e novas propostas pedagógicas surgem, constituindo uma pluralidade de projetos educativos (Singly, 2000a e b; Dayrell, 2000; Setton, 2002a; Martín-Barbero, 1995, 2000, 2002; Rocco, 1999).

Nesse sentido, retomando, quais as implicações da presença de uma nova configuração cultural para o campo da educação? Creio que, fundamentalmente, a importância encontra-se nos aspectos referentes à socialização, ou seja, nas maneiras de aprendizado formal e informal, na adaptação e na percepção que o indivíduo contemporâneo passa a ter sobre o mundo e sobre ele mesmo.

O fenômeno da cultura de massa, responsável pela circulação de informações, favorecido pela fragilidade das instituições tradicionais de educação, constrói um ambiente favorável à difusão de valores e padrões de conduta diversificados e por vezes heterogêneos. Nesse contexto, aponta para uma nova arquitetura das relações sociais, em que as ações educativas não

se realizam apenas nos espaços institucionais tradicionais. Ao contrário, essa nova configuração cultural alerta para outras modalidades educativas, circunstanciando a particularidade do processo de socialização na contemporaneidade. E é nesse quadro que a nova ordem cultural impõe um impacto ao processo de construção da identidade e da subjetividade do indivíduo nas formações sociais atuais. Ao dar ênfase ao caráter massivo da difusão da informação, com enfoque na ampla difusão dos bens culturais, e ao considerar a reestruturação das instâncias tradicionais da educação, chama a atenção o fato de que a pluralidade e a heterogeneidade das informações em circulação contribuem para o surgimento de uma nova percepção do indivíduo sobre si e sobre os grupos que o rodeiam; contribuem para o surgimento de novas formas de interação social, novas formas de aproximação e/ou afastamento entre os indivíduos e grupos (cf. Giddens, 1991, 1994; Dubet, 1996; Simmel, 1977); e oferecem condições de ampliar e diversificar o conhecimento do indivíduo sobre o mundo, aumentando suas predisposições e/ou disposições interpretativas e reflexivas.

Assim, poderíamos conceber os sujeitos sociais com um potencial reflexivo maior, passando a orientar suas práticas e ações, a refletir sobre a realidade, construí-la e experimentá-la a partir de outros parâmetros que não sejam mais exclusivamente locais e institucionais. Em outras palavras, as biografias individuais e coletivas contemporâneas, segundo essa perspectiva, não estariam mais definidas e traçadas apenas a partir de experiências próximas no tempo e no espaço, transmitidas pelos agentes tradicionais da educação. Ao contrário, poderiam ser influenciadas por modelos e referências produzidos e vividos em contextos sociais longínquos e/ou virtuais, possibilitados por essa nova configuração cultural.

Para finalizar, é importante salientar que essa circulação e a intensidade de penetração de novas formas de pensar e agir, em outras palavras, a circularidade de novas maneiras de conceber e interpretar o mundo, serão sempre apropriadas e experimentadas de forma particular e singular, pois estão continuamente sujeitas aos condicionamentos sociais e às trajetórias individuais ou de grupos. Não se trata de um processo homogêneo e massificado. Trata-se sempre de experiências individuais que se apropriam da heterogeneidade e da complexidade do mundo social a partir de um repertório conquistado *a priori* e um devir construído no presente.

### Referências Bibliográficas

- BACCEGA, Maria Aparecida. (2002), “Televisão e escola: aproximações e distanciamentos”. Trabalho apresentado no XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação Intercom, Bahia, Salvador.
- BENJAMIN, Walter. (1983), “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”. In: *Walter Benjamin*. São Paulo, Abril, pp. 165-196 (col. “Os Pensadores”).
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. (1983), *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes.
- BERGER, Peter & BERGER, Brigitte. (1973), “Socialização: como ser um membro da sociedade”. In: FORACCI, Marialice M. & SOUZA MARTINS, José (orgs.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. São Paulo/Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, pp. 200-214.
- BOURDIEU, Pierre. (1979), *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris, Minuit.
- \_\_\_\_\_. (1992), *Réponses – avec Löic J. D. Wacquant*. Paris, Seuil.
- \_\_\_\_\_. (2000), *Esquisse d’une théorie de la pratique – précédé de trois études d’ethnologie kabyle*. Paris, Seuil.
- CHARLOT, Bernard. (2000), *Da relação com o saber, elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artmed.
- CUCHE, Denys. (1999), *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, Edusc.
- DAYRELL, Juarez. (2000), *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (2002) “O rap e o funk na socialização da juventude”. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação, 28(1): 117-136, jan./jun., São Paulo, USP.
- DUBAR, Claude. (2000), *La socialisation*. Paris, Armand Collin.
- \_\_\_\_\_. (1997), *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, Editora Porto.
- DUBET, François. (1996), *A sociologia da experiência*. Lisboa, Instituto Piaget.
- \_\_\_\_\_. (1998), “A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização”. *Contemporaneidade e Educação*, ano III, 3: 27-33, mar., São Paulo.
- DURKHEIM, Émile. (1978), *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos.
- \_\_\_\_\_. (1995), *A evolução pedagógica*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FERNANDES, Heloisa. (1994), *Sintoma social dominante e moralização infantil*. São Paulo: Edusp/Escuta.
- FORACCI, Marialice M. & SOUZA MARTINS, José (orgs.). (1980), *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro/São Paulo, Livros Técnicos e Científicos.

- FORACCI, Marialice M. & PEREIRA, Luis (orgs.). (1973), *Educação e sociedade*. Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional.
- FREUD, Sigmund. (1974), “O mal-estar na civilização”. In: \_\_\_\_\_. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XXI. Rio de Janeiro, Imago.
- GIDDENS, Anthony. (1991), *As conseqüências da modernidade*. São Paulo, Editora da Unesp.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras, Celta.
- GOFFMAN, Erving. (1975), *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Vozes.
- GOMES, Jerusa G. (1988), “Do campo à cidade: as transformações nas práticas educativas familiares”. *Cadernos de Pesquisa*, 64: 48-56, fev., São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (1989), “Socialização: um problema de mediação?”. *Revista Psicologia*, 1: 57-65, São Paulo, USP.
- HALL, Stuart. (1997), “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo”. *Educação e Realidade*, 22 (2): 15-45, Porto Alegre.
- LAHIRE, Bernard. (1998), *L'homme pluriel*. Paris, Nathan.
- \_\_\_\_\_. (2002), *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, Vozes.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. (1995), *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ.
- \_\_\_\_\_. (2000), *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo, Senac.
- \_\_\_\_\_. (2002). *La educación desde la comunicación*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- MEAD, George. (1963), *L'esprit, le soi et la société*. Paris, Puf.
- MORIN, Edgar. (1984), *Cultura de massa no século XX – o espírito do tempo – 1. Neurose*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária.
- ORTIZ, Renato. (1988), *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo, Brasiliense.
- PARSONS, Talcott. (1973a), “Papel e sistema social”. In: \_\_\_\_\_. *Homem e sociedade*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, pp. 47-55.
- \_\_\_\_\_. (1973b), “A interação social”. In: \_\_\_\_\_. *Homem e sociedade*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, pp. 56-59.
- RIBEIRO, José Quirino. (1973), “Formas do processo educacional”. In: FORACCI, Marialice M. & PEREIRA, Luis. (orgs.). *Educação e sociedade*. Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional, pp. 70-87.
- ROCCO, Maria Tereza F. (1999), “Televisão e educação: um canal aberto”. In: FIGUEIREDO, Vera Lúcia (org.). *Mídia e educação*. Rio de Janeiro, Gryphus, pp. 51-73.
- SENGALEN, Martine. (1999a), *História da família*. Lisboa, Terramar, vol. 4.

- \_\_\_\_\_. (1999b), *Sociologia da família*. Lisboa, Terramar.
- SETTON, Maria da Graça J. (2002a), "Família, escola e mídia: um campo com novas configurações". *Educação e Pesquisa*, Revista da Faculdade de Educação da USP, 28 (1): 107-116.
- \_\_\_\_\_. (2002b), "A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma interpretação contemporânea". *Revista Brasileira de Educação*. Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, jan./abr., pp. 60-70.
- SIMMEL, Georg. (1977), *Filosofia del dinero*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- SINGLY, François de. (2000a), *O eu, o casal e a família*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- \_\_\_\_\_. (2000b), *Família e individualização*. Rio de Janeiro, Editora FGV.
- THOMPSON, John B. (1995), *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis, Vozes.
- VAN ZANTEN, Agnès & DURU-BELLAT, Marie. (1999), *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin.

## Resumo

### *A particularidade do processo de socialização contemporâneo*

O objetivo deste artigo é refletir sobre o processo de socialização do indivíduo contemporâneo a partir do ponto de vista do educador, mais especificamente sob a ótica da sociologia da educação. A autora aborda a particularidade do processo de socialização pela sua contextualização em uma nova configuração sociocultural, tendo como base a concepção de modernidade de Anthony Giddens. Procura também abordar esse fenômeno a partir das contribuições de Émile Durkheim, Peter Berger, Thomas Luckmann e, mais recentemente, François Dubet e Bernard Lahire, enfatizando os limites das concepções clássicas da socialização diante do surgimento de uma cultura midiática. Palavras-chave: Socialização; Cultura de massa; Identidade social; Instituições sociais.

## Abstract

### *The Particularity of contemporary socializing process*

The aim of this paper is to look at the contemporary individual's socializing process from the standpoint of the educator, more specifically, from the Sociology of Education point of view. It deals with the particularity of the socializing process through its contextualization in a new socio-cultural configuration, based on Anthony Giddens' concept of modernity. It also deals with this phenomenon taking Émile Durkheim, Peter Berger, Thomas Luckmann and, more recently, François Dubet e Bernard Lahire's contributions, highlighting the limits of classical socialization concepts facing the emergence of a media-boosted culture.

Keywords: Socialization; Mass culture; Social identity; Institutions.

Texto recebido em 3/5/2003 e aprovado em 15/12/2003.

Maria da Graça Jacinto Setton é professora de Sociologia da Educação do Curso de Pedagogia, Licenciatura, e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP. É mestre em Sociologia pela PUC-SP e doutora também em Sociologia pela FFLCH-USP. Fez pós-doutorado na École de Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. E-mail: gracaset@usp.br