

O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância

Rita de Cássia Marchi

Universidade Regional de Blumenau (FURB), Brasil

Resumo

Este artigo estabelece relações entre o que ficou conhecido como a "crise dos paradigmas" na Sociologia da Educação (SED) nos anos 90 e o surgimento da Sociologia da Infância (SI) que propõe um novo paradigma para os estudos sociais da infância. Entre os elementos centrais deste novo paradigma estão o princípio da construção social da infância, o da criança-ator e a reivindicação da autonomia conceitual da infância (ou a "cidadania epistemológica da criança"). O afastamento inicial entre a SED e a SI deu-se em função da SED ter estado sempre voltada, tanto em sua vertente estrutural-funcionalista quanto no âmbito das teorias da reprodução, para as macro relações entre escola e sociedade. O "ofício de criança" e o "ofício de aluno" têm neste contexto uma complexa existência cujo desvendamento auxilia na compreensão das construções teórico-metodológicas no seio destas disciplinas e nas suas tensas articulações.

Palavras-chave

Sociologia da educação; Sociologia da infância; Ofício de aluno; Ofício de criança

Este artigo tem por objetivo estabelecer relações entre o que ficou conhecido como a "crise dos paradigmas" ocorrida na Sociologia da Educação nos anos 90 e o surgimento de um novo campo disciplinar

denominado Sociologia da Infância que vem se consolidando na arena científica internacional desde os anos 80. O desenvolvimento e elucidação teórica dos conceitos de "ofício de criança" e "ofício de aluno" podem ser entendidos como ilustrativos dos movimentos de "deslocamento do olhar analítico" e da "explosão do objeto" ocorridos no âmbito da crise da Sociologia da Educação e cuja (re) elaboração teve a participação crítica da Sociologia da Infância que propõe um novo paradigma para os estudos sociais da infância e da criança.

Cabe lembrar que a Sociologia da Infância, assim como outras disciplinas surgidas no âmbito dos chamados "novos estudos sociais da infância", é devedora do estudo histórico pioneiro realizado por Philippe Ariès nos anos 60. Foi este autor quem, por primeiro, demonstrou ser a infância uma construção social e histórica e não um fato natural e universal das sociedades humanas. Isto posto, este artigo pretende se ater à contribuição que a Sociologia da Infância deu ao desenvolvimento de um novo paradigma para os estudos sociais sobre a infância e as crianças a partir dos anos 80 e a forma como esta disciplina tem repercutido junto à Sociologia da Educação, disciplina que, tradicionalmente, tem se ocupado do estudo da infância e sua educação.

Na forma como se constituiu em Portugal e no Brasil e a exemplo de como se organizou no campo científico francês, a SI tem encontrado interlocução privilegiada e, ao mesmo tempo, tensa, no âmbito dos estudos pedagógicos. Esta tensão ocorre por conta do questionamento promovido sobre o lugar central e, até agora, dominante ocupado pela psicologia do desenvolvimento nestes estudos.

Construída sobre a dupla afirmação da criança como ator e da infância como construção social, a SI tem sido uma disciplina ativa na desconstrução do modelo moderno de infância/criança e de sua reconstrução contemporânea no contexto das profundas transformações que atingem as instituições sociais¹.

O princípio da criança-ator interroga sobre as imagens tradicionais da criança no Ocidente e seu lugar na sociedade. Ele incita a se passar da visão determinista (no quadro estrutural-funcionalista) que coloca a ênfase nos fatores estruturais que pesam sobre ação social para a análise da capacidade de ação (agency) da criança (Sirota, 2006). O princípio da infância como

construção social questiona a idéia desta como categoria definida simplesmente pela biologia e passa a entender seu significado como variável do ponto de vista histórico, cultural e social e sempre sujeito a um processo de negociação tanto na esfera pública quanto na privada. Desta negociação, participam tanto os adultos (e as diversas estruturas e instituições sociais) quanto, em condições desiguais de ação e poder, as próprias crianças.

A gênese e constituição da SI diferem de país para país, mas algumas preocupações e questões centrais são comuns à disciplina: 1) a necessidade de "desescolarizar" a abordagem da criança, pois esta não se resume às questões colocadas pela existência da criança somente enquanto "aluno"; 2) a necessidade de opor ao modelo teórico clássico da socialização o modelo da infância como grupo de idade que tem cultura própria; 3) opor ao modelo determinista da infância o da criança como produto e produtora de cultura, 4) opor ao modelo da vulnerabilidade natural da criança a visão da infância como um grupo de idade que apresenta uma vulnerabilidade estrutural, socialmente construída (Sirota, 2001; Montandon, 2001).

A importância da construção de uma "sociologia da infância" foi defendida já na década de 30 do século XX por Marcel Mauss, mas a infância como objeto sociológico sofreu um processo de "apagamento" ou marginalização que a levou a ser ignorada (de forma conceitualmente autônoma) até muito recentemente (Qvortrup, 1999; Sirota, 2001; Montandon, 2001). As razões para a longa ausência da infância no campo sociológico são discutidas por alguns autores e Sarmiento (2006), particularmente, trata esta "invisibilidade" como tendo duas grandes ordens: a de "natureza social" e a de "natureza epistemológica". A primeira diz respeito tanto à "privatização" ou confinamento da infância ao espaço doméstico ou às instituições sociais de educação e guarda (escolas, asilos, creches, orfanatos, etc.) quanto à "subalternidade" das crianças relativamente ao mundo dos adultos e à sua concepção de seres incompletos ou "em trânsito" para a idade adulta (o que explicaria sua presença inicial nas ciências médicas, na psicologia e na pedagogia). A segunda razão, de ordem epistemológica, é a que enseja a escrita deste artigo e diz respeito às críticas realizadas pela SI às teorias clássicas da socialização no âmbito da psicologia do desenvolvimento.

Importa destacar que o rompimento que a SI promove com as abordagens tradicionais da socialização acontece pelo fato destas

entenderem a criança como objeto passivo da socialização regida pelos adultos e suas instituições. Foi em oposição a esta concepção que se ergueram os primeiros pilares da SI (Ferreira, 2002). A passagem da compreensão da criança como simples objeto ou produto da ação adulta para a de um ator (ou parceiro) de sua própria socialização é, portanto, a grande mudança que se estabelece: a criança não é receptáculo passivo de socialização numa ordem social adulta. Esta releitura crítica do conceito de socialização no quadro estrutural-funcionalista — que leva a considerar a criança como um ator social — também despe de "naturalidade" e "desinteresse" a visão moderna de infância (Pinto, 1997) e isto, por sua vez, nos permite compreender o caráter essencialmente *político* das visões de infância/criança nas sociedades, porque relacionadas à constituição e manutenção de determinada ordem social².

As características dos estudos sociais sobre as crianças no contexto norte americano e europeu — escassez numérica e estatuto de ator negado às crianças — é válida também para o caso brasileiro. Se, na Europa, o sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss exortava já nos anos 30 a criação de uma "sociologia da infância", é somente no fim dos anos 50 que, no Brasil, o sociólogo franco-brasileiro Roger Bastide fez a mesma apelação (Castro, 2005). Mas, igualmente, sem muita repercussão. Assim, também há pouquíssimos exemplos, na área das Ciências Sociais brasileiras, de pesquisadores que tenham se voltado para a infância como objeto de estudo independente. O estudo de Florestan Fernandes nos anos 40, orientado por Roger Bastide, "*As trocinhas do Bom Retiro*", é apontado como uma notável exceção (Nunes, 1999). Um levantamento desta produção na área das Ciências Sociais constata, além da rarefação de estudos, a predominância das visões culturalistas (na linha de Margareth Mead) e da estrutural-funcionalista (na esteira de Parsons), onde as crianças são entendidas como receptáculos passivos de papéis funcionais prescritos pela sociedade ou de competências culturais esperadas para a vida adulta. Aqui, o estatuto da criança é o do "imaturo" cuja inserção no sistema social/cultural deve ser fomentada pelos "agentes socializadores". Esta visão, de pressupostos culturalistas e funcionalistas impedia de abordar as crianças e suas práticas em si mesmas e se mostrava presente tanto no panorama nacional quanto internacional neste início da produção (Nunes, 1999, 2002; Cohn, 2005).

O afastamento inicial entre disciplinas em nome da "autonomia conceitual" da infância ou da "cidadania epistemológica da criança"

Um requisito importante na construção e proposição do chamado novo paradigma para os estudos sociais da infância e das crianças é, portanto, a necessidade de sua declaração como "objetos conceitualmente autônomos"; isto é, em "equidade conceitual" relativamente a outros grupos ou categorias sociais (Ferreira, 2002). Esta perspectiva visa ultrapassar os limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia – áreas do conhecimento que tradicionalmente se ocuparam das crianças na chamada primeira modernidade (Sarmiento e Pinto, 1997). Mas esta perspectiva afasta a SI também de outras sociologias que tomavam a criança e a infância como objetos de estudo, como a sociologia da família e a sociologia da educação. A SI promove, portanto, desde seu surgimento, um afastamento inicial e crítico em relação a todas estas disciplinas e este afastamento teórico foi, em grande parte, como já assinalado, promovido pelas fortes críticas desconstrucionistas endereçadas às "teorias da socialização" que, em sua forma clássica, fundamentavam aqueles campos de investigação.

Nas sociologias da família e da educação, até os anos 90, a infância e a criança eram sempre consideradas a partir das instituições que as erigiram na modernidade (a família, a escola). Isto é, nestas disciplinas, a infância/criança eram objetos subsumidos ou indiretos de análise, sendo investigadas *através* das instituições sociais que têm por *função* a sua socialização. Neste sentido, o foco da investigação esteve sempre voltado a estas instituições e aos processos de socialização e nunca à infância ou às crianças elas mesmas. O fato destas últimas nunca terem sido estudadas com autonomia conceitual fez com que o estatuto de ator social lhes tenha sido muito comumente negado. A crítica que a SI promove, portanto, é a de que nestas disciplinas a criança podia ser compreendida mais como uma "presença ausente", uma espécie de "fantasma onipresente" (Sirota, 1994), à qual não era reconhecida nenhuma forma de protagonismo social e raramente eleita como objeto de estudo por direito próprio.

Esta 'invisibilidade epistemológica' da criança nas ciências sociais pode ser creditada ao chamado "consenso ortodoxo" (Giddens, 1989) que

dominou o *mainstream* sociológico até fins dos anos 60 e que sempre tratou os indivíduos como muito menos cognoscitivos do que eles realmente são. Nesta visão, o comportamento humano é resultado de forças sociais que os sujeitos não entendem nem controlam. No entanto, a partir da década de 70, "brechas" se abrem no "terreno comum" da teoria social e as tradições interpretativas do pensamento sociológico (parcialmente em conjunto com a fenomenologia) voltaram ao primeiro plano teórico reformulando o quadro teórico-metodológico das Ciências Sociais (Giddens, 1989). Neste novo quadro, em meio às "vozes teóricas rivais", elevaram-se grandes temas comuns, sendo um dos mais proeminentes o caráter ativo, reflexivo, da conduta humana³. Foi, portanto, no contexto de reviravolta e crise teórica nas Ciências Sociais e no movimento do chamado "retorno do ator" à cena teórica, que emergiu a SI como um campo de estudos que propõe um novo paradigma para os estudos sociais da infância e das crianças⁴.

Além das questões de metodologia e interpretação propriamente voltadas ao mundo das crianças, estudar a infância por "mérito próprio" significa resgatá-la de sua invisibilidade, isto é, não deduzi-la simplesmente de instituições como a escola e a família ou de seus agentes, pais e professores, que têm sido os únicos socialmente habilitados – *ao lado dos próprios analistas* – para falar sobre e em nome das crianças e da infância. A "familiarização" e a "escolarização" das crianças não é, como lembra Qvortup (1999), somente uma concepção ideológica acerca do lugar que as crianças devem ocupar, mas também um modo metodológico de despojar as crianças do seu direito a serem notadas... e ouvidas! Este fato, segundo o pesquisador, pode ser percebido nas estatísticas que geralmente utilizam a "família" como representando todos os seus membros, subentendendo-se que todos partilham das mesmas condições e interesses⁵. O mesmo pode ser dito sobre as estatísticas escolares onde o aluno/criança é apenas um 'dado' da demografia escolar.

A declaração da "equidade conceitual" da infância e da criança, no entanto, tem encontrado objeções por parte do meio científico. Para demonstrar as dificuldades e as resistências oferecidas à promoção da categoria "infância" como conceitualmente autônoma, alguns autores comparam esta situação à da "descoberta" do gênero como uma nova categoria de análise nos anos 70. Assim, apesar das especificidades da

infância, a reação de alguns setores ao reconhecimento da cidadania epistemológica da criança tem, para Pinto (1997: 54),

...paralelos evidentes com o que se passou há 20 anos com as mulheres, há 30 ou 50 anos com os povos colonizados e há cem anos com os trabalhadores, na medida em que todos foram considerados, em determinado momento, deficitários e incapazes.

É importante que se diga, no entanto, que a autonomia conceitual da infância proposta pela nova SI não significa estudar o objeto de forma isolada das relações sociais que o constituem, pois isto seria ir na contramão de um pensamento relacional como o pretendido por esta sociologia. Significa antes, o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e da inteligibilidade da infância (Sarmiento e Pinto, 1997). Desta forma, impõe-se, para a compreensão do objeto, segundo grande parte destes pesquisadores, estudos em pequena escala, dando "voz e vez" aos atores e suas ações como dotadas de sentido com lógica própria – as "culturas" ou "mundos" infantis. Daí a necessidade do recurso às metodologias interpretativas e etnográficas que "convocam os adultos a desafiar as barreiras de seu próprio adultocentrismo" (Ferreira, 2002: 20)⁶. Deste ponto de vista metodológico, o movimento da sociologia da infância em direção ao ator social, leva 'a sério' o ator social que é a criança, exprimindo a tomada de consciência do seu direito à palavra e o seu reconhecimento como produtora de sentido (Rocha, Ferreira e Vilarinho, 2000).

É importante ressaltar também que o paradigma da criança-ator não significa considerar as ações das crianças no 'vazio social' ou na ausência dos efeitos das propriedades estruturais e das relações sociais de poder e dominação. Significa antes que os processos de socialização não formais e informais e as relações sociais entre pares e os grupos de pares são igualmente importantes de serem considerados. A recém descoberta da criança como ator social e a divulgação/vulgarização deste novo paradigma não pode, portanto, levar a equívocos como o de compreender a 'agência' infantil um fator *tout court* de emancipação social da criança. Não se trata, assim, de passar de um pólo ao outro (da incompetência total à competência total das crianças): afirmar que as crianças são 'ativas' não implica lhes atribuir uma total autonomia independente de todo contexto sociológico e de toda construção teórica (Sirota, 2000)⁷. A questão é bem mais complexa e diz

centralmente respeito ao fato de se ligar, sociologicamente, os níveis micro e macro de investigação, tendo por objetivo compreender o lugar e a ação social das crianças.

De acordo com isto, a maior parte dos sociólogos da infância salienta que, embora particularmente úteis para o estudo da infância, a utilização dos métodos etnográficos não pode deixar de realizar a necessária articulação com as abordagens de caráter macro-social. É por isto que defendem, para a realização destes estudos, a utilização da "teoria da estruturação" de Giddens, que propõe a superação do dualismo clássico em sociologia entre as instâncias micro/macro ou entre ação/estrutura⁸.

O "ofício de criança" e o "ofício de aluno":

Os conceitos de "ofício de criança" e "ofício de aluno" devem ser compreendidos no quadro interpretativo do paradigma da infância/criança como construções sociais. Tendo-se dado o encontro destas categorias dentro de um mesmo meio (a escola), ambas remetem aos "processos de invenção" (Chamboredon & Prévot, 1973) e de modelagem de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas que fazem da escola o lugar, por excelência, da criança⁹. O lugar onde ela deve exercer seu "ofício" e comportar-se de acordo com a natureza de sua "identidade infantil" tal como esta emana da definição socialmente dada à infância. Estamos diante do enquadramento da criança – ainda na primeira infância – a papéis institucionalmente prescritos. Ou seja, no centro nevrálgico da "institucionalização da infância", visto como um movimento de invenção e de racionalização de atividades para este período da vida. Trata-se, em resumo, do movimento da construção social da norma moderna da infância e do comportamento infantil.

Para Sirota (2001) a emergência da atual SI poderia ser simbolizada pela aparição da noção de "ofício de criança" (*métier d'enfant*) na sociologia da educação francesa. Este termo foi de início introduzido na literatura pedagógica francesa por uma inspetora de escolas maternais (para definir uma escola onde pudessem ser operados livremente os processos de maturação e desenvolvimento das crianças) e posteriormente transferido para o campo sociológico de onde emergiu a noção de "ofício de aluno". Esta

translação, realizada por Chamboredon e Prévot (1973) em análise da obra da referida inspetora e sua influência no modelo pedagógico da escola maternal na França, fez emergir o conceito de "ofício de aluno", embora esta expressão somente tenha surgido, bem mais tarde, na obra de outro sociólogo, Philippe Perrenoud. Este sociólogo, a partir de uma pesquisa-ação a propósito de uma reforma educacional francesa, dedicou-se a construir uma sociologia da avaliação e foi através desta pesquisa sobre a "fabricação da excelência escolar" que surgiram a análise e o retrato do "ofício do aluno" (Sirota, 1993). Se, no início dos anos 90, esta expressão era já correntemente utilizada na sociologia da educação francesa, ela havia sido, no entanto, recentemente introduzida e sua rápida adoção sinalizava a profunda evolução que havia marcado esta disciplina nos últimos dez anos em direção a um "retorno do ator" e à análise dos processos de socialização.

O "ofício de aluno" pode ser definido antes de tudo como a "aprendizagem da regras do jogo" escolar. Ser "bom aluno" não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a "jogar o jogo" da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que revela tanto *conformismo* quanto *competência*. Assimilar o currículo, não somente o formal, mas também o chamado "currículo oculto" (onde se aprendem as regras não explícitas, mas igualmente necessárias da cena pedagógica) é tornar-se um "nativo da cultura escolar", capaz de desempenhar o "papel de aluno" sem perturbar a ordem institucional nem demandar atenção particular (Sirota, 1993).

Narodowski (2001), no campo dos estudos pedagógicos, mas de forma independente à SI, assinalou que, se "criança" e "aluno" correspondem a um mesmo ser, constituem, epistemologicamente, objetos diferentes. Ou seja, ocorre aqui uma "diferenciação" – no nível do objeto – entre as disciplinas que tomam a "infância em seu sentido geral" (psicologia, psicanálise, pediatria) e as que se ocupam da "infância em situação escolar" (psicologia educacional, pedagogia). No caso destas últimas, o seu objeto é a criança "enquanto aluno"¹⁰.

Foi tradicionalmente sobre a criança *enquanto* aluno (como um "dado" da "demografia escolar") que a sociologia da educação centralmente se ocupou, tendo por fundo o quadro teórico da macro-sociologia que se atém às grandes relações entre educação e sociedade: a escola vista 'de fora' e tendo

por paradigma as "teorias da reprodução" de Bourdieu. Isto foi assim até a SI tomar para si o "*métier d'enfant*" como pedra de toque no movimento de revelar que, tanto 'dentro' do 'aluno' (não mais como um papel institucionalizado e um dado estatístico) quanto da 'criança' mora o ator social, co-produtor e não somente reproduzidor do mundo. A criança que toma parte ativa em sua própria socialização e que não pode mais ser vista como restrita à escolarização.

As noções de "ofício de criança" e "ofício de aluno" têm, portanto, uma complexa existência no cruzamento da Sociologia da Educação com a Sociologia da Infância (e, naturalmente, com a teoria sociológica) que acarreta uma discussão teórica nem sempre possível de deslindar, pois nestes conceitos podemos encontrar tanto as concepções clássicas de socialização (que evidenciam os efeitos da interiorização de normas e valores pelas crianças), quanto as concepções contemporâneas (que enfatizam o caráter "negociado" e de "construção" da identidade pelo indivíduo). Neste sentido, Sarmiento (2000) faz notar que, no primeiro caso, temos a "significação explícita" da expressão "ofício de criança" e onde se vislumbra sua raiz funcionalista: as crianças são construídas como seres sociais pelas atividades e funções que lhes são socialmente atribuídas. Ser criança é desempenhar ou exercer o papel social que é atribuído a todos os que estão na infância. Neste caso, o "ofício da criança" tem como sua principal expressão o "ofício de aluno".

Desempenhar os ofícios próprios da infância não é tarefa simples ou isenta de esforço pelas crianças. Neste sentido, a aprendizagem do que acima chamamos de "regras do jogo escolar" pode ser bastante penosa, pois as crianças são induzidas compulsivamente ao ofício de aluno: cabe a elas realizar, com relativo sucesso, não somente tarefas que não escolheram, mas também das quais nem sempre compreendem o sentido ou pelas quais não têm nenhum interesse. E isto tudo no quadro da aprendizagem do louvor e da crítica em função do seu desempenho (Sarmiento, 2000).

O que pode ser compreendido aqui é que a Sociologia da Infância surge deste *deslizamento* das ciências sociais em direção à criança ela mesma e seus mundos de vida, depois de haver se concentrado por muito tempo e quase que exclusivamente no papel de aluno que esta desempenha.

O foco único da sociologia da educação sobre a instituição escolar tem sua razão histórica na própria fundação da disciplina por Emile Durkheim no final do século XIX e em sua re-elaboração por T. Parsons nos anos 50 do século XX. Esta vertente estrutural-funcionalista esteve sempre abertamente preocupada com a *função* das instituições sociais centrais e a compreensão teórica dos processos sociológicos de coesão social. Assim, a socialização da criança como processo vertical de inculcação e transmissão de valores e saberes aos 'imatuross' visando sua formação em indivíduos plenamente adaptados ao meio social a que estão destinados tem, na visão funcionalista da educação, o paradigma da criança como "objeto do trabalho social" (Sirota, 2005) ou o paradigma da criança como um "projeto político do outro" (Marchi, 2007).

A concepção funcionalista (vertical e unilateral) dos processos de socialização/educação é substituída, na sociologia da infância, pela concepção que podemos chamar de 'multi-dimensional', onde a criança é vista como um parceiro, um também agente de sua própria formação. E não somente da própria, mas também da de seus pares e, mais que isto, da "parentalização" que se estabelece a partir de sua presença na família (Sirota, 2005). Aqui, o processo de socialização passa a ser, portanto, entendido como um processo contínuo, múltiplo em sua direção e fins, tanto os mais imediatamente visados e, portanto, visíveis, quanto os menos perceptíveis, porque comumente não reconhecidos pela visão tradicional de socialização. A visão funcionalista, além da *forma*, também limita os *agentes* do processo de socialização e os *territórios* em que este tem lugar. A sua análise crítica permite, portanto, reconhecer uma recomposição referente aos territórios-instituições tradicionais de socialização – como a escola e a família – mas também dos novos campos que, contemporaneamente, tomam a infância e as crianças por 'alvo', como o mercado e a mídia.

Neste sentido, não se pode mais tomar a socialização apenas em seu sentido clássico e sim numa perspectiva interacionista que considera a socialização um processo contínuo, embora submetido a crises de ajuste constante: do indivíduo a si mesmo, ao outro e ao ambiente social (Mollo-Bouvier, 2005)¹¹. Assim, trata-se de compreender o que mudou no novo estatuto da infância e que atravessa o atual conjunto das instâncias de socialização neste rearranjo próprio da contemporaneidade, onde a criança é

levada a construir sua própria experiência em um "quebra-cabeças" de referências e normas (Sirota, 2005)¹².

A socialização não é, portanto, uma espécie de "programação cultural" (Pinto, 1997) em que a criança absorve passivamente as influências das realidades com que entra em contato: a criança é, desde que nasce, um "ser ativo" neste processo¹³. Disto se pode concluir, junto com os sociólogos da infância, que as crianças têm consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas e que são capazes de efetivamente expressá-los (haver, porém, alguém que os escute e leve em conta, já é uma outra discussão). Além disto, como salientam estes sociólogos, existem realidades sociais que somente a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas. É neste sentido, como visto acima, que a etnografia tem sido apontada como metodologia particularmente adequada ao imperativo de 'dar voz' às crianças fazendo-as participar na produção dos dados sociológicos sobre suas maneiras de ser, sentir, agir e pensar.

A "crise dos paradigmas" na Sociologia da Educação e sua relação com a

Sociologia da Infância

Em meados dos anos 90 divulgou-se um debate em torno do que ficou conhecido como a "crise dos paradigmas" no interior da Sociologia da Educação. O que se anunciava na época era o surgimento de uma "nova fase" na história desta disciplina que, segundo a visão de analistas, decorria do fato do "paradigma da reprodução" haver entrado "em crise" devido os sinais de esgotamento do modelo de análise macroestrutural causador de uma certa "esterilização" (ou paralisação) teórica na disciplina (também chamada de "glaciação teórica"). Isto é, a compreensão de que as crianças das classes populares estavam fadadas ao "fracasso escolar" e que as crianças das classes favorecidas tendiam ao "sucesso" já estava muito bem estabelecida e comprovada do ponto de vista macro sociológico, mas, se já se conheciam os resultados desta desigualdade social reproduzida no meio escolar, ainda eram incógnita os processos pelos quais estes resultados eram obtidos. A pergunta deixava, portanto, de ser o *por quê* da reprodução da

desigualdade e passava a ser o *como*: de que forma, por quais meandros o processo acontecia no dia-a-dia escolar? (Sirota, 1993; Nogueira, 1995).

Desta forma, o que ficou conhecido como o *deslocamento do olhar* analítico na Sociologia da Educação aconteceu no sentido de transitar da macro para a micro análise, uma descida à chamada "caixa preta" que havia sido, até então, a escola, compreendida como um "aparelho ideológico" de Estado e, portanto, das classes dominantes. Os pesquisadores da educação começaram a entrar na escola, nas salas de aula, no pátio de recreação com o intuito de ver de perto como se processava o cotidiano escolar com seus diversos atores em presença. Mas, isto não significou, como remarca Nogueira (1995), passar de um nível de análise ao outro, mas de buscar, pela primeira vez, na Sociologia da Educação, a articulação entre as instâncias macro e micro. Este olhar voltado agora para a sala de aula se caracteriza por uma reorientação metodológica que tem na observação, seja ela participante ou etnográfica, o seu vértice; mas também por uma mudança epistemológica, pois não se trata mais somente de saber o que os atores dizem que fazem, mas também de observar o que eles realmente fazem. É sobre esta observação que se constrói doravante a compreensão sociológica (Sirota, 1993).

Esta mudança no interior da Sociologia da Educação dizia respeito ainda, à chamada *explosão do objeto*: a atenção que a Sociologia da Educação passaria a dispensar a novos objetos de pesquisa até então não reconhecidos como próprios da disciplina. Isto é, aquilo que se consideravam objetos dos quais somente a pedagogia deveria se ocupar passaram a ser reconhecidos como 'práticas sociais' e, portanto, objetos legítimos do estudo sociológico.

Neste movimento de surgimento de novos objetos e novas perspectivas de abordagem e de análise, a Sociologia da Educação se aproximou, portanto, da metodologia e referencial teórico da antropologia e também da história da educação (Nogueira, 1995).

Olhando-se retroativamente todo este movimento, o que se percebe é que a "mudança de paradigma" no interior da Sociologia da Educação esteve fortemente relacionada à constituição de um novo campo disciplinar que viria propor a construção de um novo paradigma para os estudos sociais da infância e da criança. Neste sentido, as mudanças ocorridas na Sociologia da

Educação decorriam de uma mudança paradigmática ainda mais radical e era a que estava sendo proposta pela Sociologia da Infância, tanto em sua versão francófona, que surgiu diretamente vinculada aos estudos em Sociologia da Educação, quanto em sua versão anglófona, que emergiu de forma totalmente independente a estes estudos (Sirota, 2001)¹⁴. Aqui se propunha pensar a criança e a infância em relação à sociedade mais ampla e não somente em situação familiar ou escolar.

O que aqui pretendo refletir de forma ainda incipiente é sobre como o afastamento inicial que ocorreu entre disciplinas afins como são, particularmente, a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância pode ser (re)convertido em contribuição recíproca. Neste sentido, o momento durante o qual foi necessário realçar as 'diferenças' entre estas disciplinas parece ter chegado ao fim e, doravante, para o progresso de ambas, faz-se necessário trabalhar em conjunto com o objetivo de aproveitar o quê de valioso cada disciplina tem a oferecer. Se os estudos sociais contemporâneos sobre a infância e a criança não podem mais permanecer restritos aos espaços e problemas relacionados somente à sua educação (tanto na escola quanto na família), também é verdade que a infância contemporânea permanece em grande parte determinada por este recorte institucional. E é isto, sabemos, o que também a constitui enquanto uma *estrutura* social. Consoante, a intensificação da interdisciplinaridade dos estudos sobre a infância (um campo que é, por sua natureza, necessariamente multidisciplinar) é parte imprescindível de uma proposta que vise fazer progredir estes estudos de forma particular em cada campo e de uma forma geral e integrada a todos eles.

Em obra sobre o futuro epistêmico dos estudos sobre a infância, Prout (2005) faz uma crítica às formas de compreensão da infância desde a emergência dos estudos sobre o fenômeno no século XIX. Para este autor, tanto a "abordagem redutora" (que explica a infância em termos de um único princípio, seja ele biológico ou social) quanto a "abordagem aditiva" (que leva em conta a "mistura" das instâncias natureza e cultura na constituição da infância) defendem que os estudos sobre a infância devem seguir caminhos distintos. Para estas abordagens, natureza e cultura permanecem, portanto, como entidades distintas e incomensuráveis. Trata-se, no entanto, para este autor, de repensar uma forma que permita a infância ser vista

simultaneamente como parte da cultura e da natureza, sem que se entenda nenhuma destas instâncias como entidade distinta, autônoma ou pura. Trata-se, portanto, de abandonar a visão dualista e excludente que caracteriza o pensamento baseado em dicotomias (neste caso, a existente entre natureza e cultura). Os pesquisadores deveriam partir da compreensão do caráter "híbrido" da infância, constituída por "redes heterogêneas da realidade social" que são *simultaneamente reais como a natureza, narradas como o discurso e coletivas como a sociedade* (Prout, 2005: 75).

Desta forma, ampliando o leque da interdisciplinaridade sobre o objeto considera-se que devemos pensar no necessário e inevitável diálogo até aqui realizado de forma bastante descontraída ou mesmo antagonista entre as ciências biológicas e médicas, as ciências sociais e as ciências da educação.

Notas

- 1 No plano empírico, pode-se dizer que a SI surgiu no contexto da entrada da infância na atual agenda da opinião e política pública e da atual discussão política sobre os direitos da criança.
- 2 Não cabe nos objetivos e limites deste artigo aprofundar a discussão sobre o caráter político da infância e sua educação. Uma introdução ao tema pode ser encontrada em Charlot (1979), Narodwski (2001), Jenks (2002).
- 3 Para Ferreira (2002), mais do que um "regresso do ator" é a "descoberta do ator-criança" que está em causa na SI.
- 4 Sirota (2006) assinala que, em um segundo momento, a SI emergiu também do recrudescimento das teorias do individualismo, especialmente, no campo científico francês.
- 5 O fato das crianças atualmente passarem grande parte do tempo fora de casa sugere que o uso próprio que fazem do tempo não pode mais ser reduzido a um elemento apenas da organização do tempo dos pais: as crianças agindo fora de casa representam mais a si mesmas do que a seus responsáveis (Qvortrup, 1999).
- 6 Embora tomar a criança como informante seja hoje 'lugar comum' nas pesquisas, as possibilidades e dificuldades de caráter tanto metodológico quanto ético nas técnicas de investigação das Ciências Sociais são ainda assunto de intenso debate na SI.
- 7 Para Prout e James (1990), o fato das crianças serem reconhecidas como atores sociais não obscurece o dado de serem um grupo social que em poucas situações consegue representar-se independentemente e o fato de que suas vidas são quase sempre determinadas ou limitadas pelos adultos. Além disto, as crianças têm pouca ou nenhuma influência sobre as políticas educacionais e os processos legais e administrativos que têm profundos efeitos nas suas vidas.

- 8 A "teoria da estruturação" de Giddens tem elementos muito semelhantes ao conceito de "estruturas estruturantes" de Bourdieu. Esta semelhança está na idéia da existência de estreitas e complexas relações entre o ator e as estruturas sociais, estas entendidas como produzindo e, ao mesmo tempo, sendo produzidas por aqueles. Bourdieu tem sido relacionado a Giddens como um teórico da "estruturação" pois o conceito de *habitus* diz respeito a como o ator social está envolvido na produção/construção de estruturas sociais, havendo assim, também neste autor, uma "dualidade da estrutura" onde esta não é apenas o resultado, mas também o meio reflexivo da ação (Lash,1997).
- 9 Para Narodowski (1999, 2001), se a infância, para a pedagogia, é um fato dado ou um pressuposto indiscutível a partir do qual se constrói, teórica e praticamente, o aluno, as escolas são instituições especializadas em produzir adultos.
- 10 Em estudo sobre a institucionalização da educação escolar na modernidade, Boto (2002) assinala o mesmo.
- 11 Compreender o processo de socialização através da perspectiva interacionista permite que, ao considerá-lo um processo aberto e pluridimensional, onde também as crianças têm participação ativa, se relativize a denúncia de uma "má-socialização" produtora de juízos estigmatizantes sobre determinadas crianças (Mollo-Bouvier, 2005). Prout e James (1990) também se referem ao caráter de "reprodução da ordem social" embutida nas teorias de socialização onde o seu "sucesso" produz crianças integradas à norma e, em casos de "falha", crianças que são vistas como "desviantes".
- 12 Este *puzzle* moderno da socialização é um jogo que complexifica e multiplica os atores em cena na construção da experiência social das crianças contemporâneas.
- 13 Algumas críticas já têm sido endereçadas ao princípio da "criança ator", visto como uma 'obviedade' que ainda luta por ser estabelecida devido à 'invisibilidade' da infância/criança como objetos de estudo legítimos e autônomos. Outras críticas alertam para o fato deste princípio estar ainda circunscrito à clássica dicotomia ação/estrutura e de não ser capaz, portanto, de apreender o fenômeno infância em sua complexidade, instabilidade e pluralidade contemporâneas. Considerando os limites e objetivos estabelecidos para este texto, a discussão destas críticas não poderá, no entanto, ser aqui realizada, devendo tornar-se objeto de análise em outra ocasião.
- 14 Foi do âmbito da sociologia da educação que, no campo científico francês, emergiu a maior parte dos sociólogos da infância; enquanto que, no campo de língua inglesa (com quase 15 anos de antecedência em relação aos franceses), os sociólogos da infância emergiram das mais diversas áreas do conhecimento (medicina, economia, estudos feministas, estudos folcloristas, etc.)

Referências

- CASTRO, Lucia R. (2005). *Under the "economy of protection": the child in the brazilian society*. Comunicação apresentada no International Conference – Marginality and voice: childhood in sociology and society, Germany, Bergische Universität Wuppertal, pp. 23-25.

- BOTO, Carlota (2002). O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In M. C. Freitas & M. Kuhlmann Jr. (Orgs.), *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude & PREVOT, Jean (1973). Le "Métier d'Enfant" – définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, XII, 7.
- CHARLOT, Bernard (1979). A Idéia de Infância. In B. Charlot, *A Mistificação Pedagógica – Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- COHN, Clarice (2005). *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- FERREIRA, Manuela (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! – as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- GIDDENS, Anthony (1989). *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- JENKS, Chris (2002). Constituindo a criança. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, FPCE/UP, nº 17, pp.185-215.
- LASH, Scott (1997). A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética, comunidade. In U. Beck; A. Giddens & S. Lash, *Modernização Reflexiva – Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna*. São Paulo: EDUEP.
- MARCHI, Rita de C. (2007). A Sociologia da Infância: o novo paradigma e a teoria sociológica clássica e contemporânea. In R. C. Marchi, *Os Sentidos (paradoxais) da Infância nas Ciências Sociais: um Estudo de Sociologia da Infância Crítica sobre a "Não-criança" no Brasil*. Tese de Doutorado em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade* (Dossiê: Sociologia da Infância – Pesquisa com crianças), Campinas, CEDES, v. 26, nº 91, pp. 391-403.
- MONTANDON, Cléopâtre (2001). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua Inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 112, pp. 33-59.
- NOGUEIRA, Maria Alice (1995). Tendências Atuais da Sociologia da Educação. *Leituras & Imagens*. UDESC/FAED.
- NARODOWSKI, Mariano (2001). *Infância e Poder: Conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Ed. da Universidade de S. Francisco.
- NARODOWSKI, Mariano (1999). Adeus à Infância (e à escola que a educava). In L. H. Silva. *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Ed.Vozes.
- NUNES, Ângela (1999). *A Sociedade das Crianças A'uwê-Xavante: por uma Antropologia da Criança*. Lisboa: Ministério da Educação.
- NUNES, Ângela (2002). O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In A. Silva; A. V. Macedo & A. Nunes (Orgs.), *Crianças Indígenas – Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global Editora.

- PINTO, Manuel (1997). A Infância como Construção Social. In J. Sarmento (Org.), *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: IEC/Universidade do Minho.
- PROUT, Alan (2005). *The Future of Childhood*. London: Routledge Falmer.
- QVORTRUP, Jens (1999). Childhood in Europe: a new field of social research. In C. Lynne et al. (Orgs.), *Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. New York: Walter de Gruyter.
- ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela & VILARINHO, Maria Emilia (2000). *Por uma sociologia da infância ao serviço da cidadania participativa das crianças*. IV Congresso Português de Sociologia – Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos. 17-19 abril. Universidade de Coimbra. Portugal.
- SARMENTO, Manuel J. (2000). *Os Ofícios da Criança*. Congresso Internacional – Os mundos sociais e culturais da infância. Actas vol. II. Braga: IEC/Uminho.
- SARMENTO, Manuel J. (2006). Imagens Sociais e (In)Visibilidade da Infância. *Relatório da Disciplina*. Braga: IEC/Universidade do Minho.
- SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel (1997). As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto & M. Sarmento (Orgs.), *As Crianças – Contextos e Identidades*. Braga: IEC/Universidade do Minho.
- SIROTA, Régine (1993). Le Métier d'Élève. *Revue Française de Pédagogie*, n. 104. Paris: Institute National de Recherche Pédagogique.
- SIROTA, Régine (1994). L'enfant dans la sociologie de l'éducation: un fantôme ressuscité? *Revue de l'Institute de Sociologie* ("Enfances et Sciences Sociales"). Université Libre de Bruxelles. n. 1-2.
- SIROTA, Régine (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, pp. 7-31.
- SIROTA, Régine (2005). L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance – évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation. In G. Bergonnier-Dupuy (org.), *L'Enfant Acteur et/ou Sujet au Sein de la Famille*. Paris: Ed. Erès.
- SIROTA, Régine (2006). Petit objet insolite ou champ constitué? La sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux? In R. Sirota (org.), *Éléments pour une Sociologie de l'Enfance*. Rennes: P.U.R.

THE "STUDENT TASK" AND THE "CHILD TASK": ARTICULATIONS BETWEEN THE SOCIOLOGY OF EDUCATION AND THE SOCIAL STUDIES OF CHILDHOOD

Abstract

This article establishes the relationships between what is known as the "paradigm crisis" in the Sociology of Education (SED) in the 90's and the appearance of a new paradigm for the social studies of childhood. As the central elements of this new paradigm we have the principles of childhood social construction and of child-actor and the requirement of the conceptual autonomy of childhood. The initial separation between the Sociology of Education and the social studies of childhood was due to the fact the SED has been traditionally focused, both on its structural-functional side and on the reproduction theories space as well, on the macro-relationships between school and society. The "child task" and the "student task" have here a complex existence whose clarification reveals the paths which have been exploited in the theoretical-methodological constructions inside these disciplines and in their tense articulations.

Keywords

Sociology of education; Social studies of childhood; Student task, Child task

LE «MÉTIER D'ÉLÈVE» ET LE «MÉTIER D'ENFANT»: LES ARTICULATIONS ENTRE LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION ET LA SOCIOLOGIE DE L'ENFANCE

Résumé

Cet article établit des relations entre ce qui était appelé comme étant la « crise des paradigmes » dans la sociologie de l'éducation (SED) dans les années 90 et l'apparition de la sociologie de l'enfance (SI) qui propose un nouveau paradigme pour les études sociales de l'enfance. Comme éléments centraux de ce nouveau paradigme nous trouvons le principe de la construction sociale

de l'enfance, celui de l'enfant-acteur et la revendication de l'autonomie conceptuelle de l'enfance. L'éloignement du début entre ces disciplines s'est fait en fonction du fait que la SED ait été traditionnellement tournée, aussi bien en ce qui concerne son côté structurel-fonctionnaliste que dans le cadre des théories de la reproduction, vers les macro-relations entre l'école et la société. Le «métier d'enfant» et le «métier d'élève» possèdent ici une existence complexe dont l'étude révèle les chemins parcourus dans les constructions théorico-méthodologiques au sein de ces disciplines et dans leurs articulations (parfois) tendues.

Mots-clé

Sociologie de l'éducation; Sociologie de l'enfance; Métier d'enfant; Métier d'élève

Recebido em Setembro/2008

Aceite para publicação em Junho/2009