



# Educação Difusa e Relação Social

André Petitat

**RESUMO – Educação Difusa e Relação Social.** Os sociólogos, já há algum tempo, tomaram consciência do superinvestimento do qual a escola era o alvo, em detrimento da educação difusa em geral. Essa tomada de consciência traduziu-se por uma diversificação dos objetos de pesquisa. O artigo situa-se nessa perspectiva de ampliação do olhar sociológico sobre a educação. Ele parte do ponto de vista de que a educação deriva da inserção em relações – às vezes escolares, mas, a maior parte do tempo, não escolares – e que toda relação comporta uma tripla dimensão de transmissão, de aprendizagem e de socialização.

**Palavras-chave: Educação Difusa. Educação e Relações Sociais. Pesquisa em Sociologia da Educação.**

**ABSTRACT – Diffuse Education and Social Relationships.** Sociologists have for some time become aware of the overemphasis on school to the detriment of diffuse education in general. It has given rise to a diversification of research subjects. This article is set within the framework of a widened sociological viewpoint on education. It takes for granted that education proceeds through insertion into relations and that each relation includes a triple dimension of installation, learning and socialisation.

**Keywords: Diffuse Education. Education and Social Relationships. Research in Sociology of Education.**

## A Educação Deriva da Inserção em Relações

Afirmar que a educação deriva da inserção em relações multifuncionais é absolutamente trivial para os etnólogos e os antropólogos que estudam, ou melhor, estudavam a educação em microssociedades orais, desprovidas de escolas ou de instituições educacionais especializadas. No entanto, as relações não comportam, todas, a mesma dose de atividades orientadas à transmissão de comportamentos, disposições, crenças e competências. Elas se distribuem entre dois polos. Em uma extremidade, as relações funcionam apenas para a aprendizagem. O ator é deixado consigo mesmo; ele entra em relação, observa, age com mais ou menos sucesso, corrige-se, aprende a conhecer atores e dinâmicas relacionais, ele mesmo participa da modificação dessas dinâmicas. Do lado oposto, a relação é sobrecarregada de pausas educativas: mãe que toma um tempo para explicar alguma coisa a seu filho ou artesão que instrui um aprendiz, chamando sua atenção para o bom desenvolvimento de certas operações. Pode mesmo acontecer que a educação integrada às relações cotidianas seja objeto de uma minuciosa regulamentação. A aprendizagem corporativa e a aprendizagem regulamentada nas empresas de hoje fornecem bons exemplos desse tipo de incorporação.

As relações educativas não especializadas são, evidentemente, muito mais numerosas e diversificadas que as relações especializadas. De modo geral, a entrada em uma relação já constituída é acompanhada por uma forte acentuação das dimensões de inculcação – ou educação no sentido mais restrito –, de aprendizagem e de socialização. Quanto mais uma sociedade é móvel, mais as relações que a caracterizam devem ativar essas dimensões. Da mesma maneira, a mutação acelerada de uma relação, sob um ângulo ou outro, exige adaptações, novas aprendizagens e pode induzir novas dinâmicas de socialização. Ao contrário, as relações mais rotineiras entretêm relações estáveis e uma bagagem de crenças e de competências usuais. Nesses casos, frequentemente predomina a dimensão de aprendizagem; as injunções educativas são emitidas apenas quando o processo espontâneo de aprendizagem conduz a ações que escapam do leque do aceitável.

A educação escolar consiste, ela própria, em uma inserção em um tipo particular de relação, a relação institucionalizada entre educadores e educandos. A distinção entre aprendizagem e inculcação aplica-se também à escola, ela corresponde a uma das clivagens pedagógicas mais importantes, entre uma educação centrada na aprendizagem autônoma da criança e uma educação centrada na imposição pedagógica e nas exigências sociais que ela encarna. Evidentemente, outras distinções são aplicáveis e aquela que mais nos interessa aqui diz respeito à importância relativa da escolarização em relação à educação difusa das relações não especializadas: ou a escola constitui um lugar marginal na vida da criança, ocupando apenas uma ou duas horas de seu dia, ou a escola envolve completamente a vida da criança, através do modelo do internato, durante um período mais ou menos longo.

Existe um paradoxo no fato de que uma relação especializada da divisão do trabalho não se reduza completamente à função que a distingue. Como é lembrado frequentemente, uma empresa é mais do que uma máquina de produção. É também um meio de vida, feito de relações de concorrência e solidariedade, de redes de conhecimentos e de amizades etc. Da mesma maneira, a escola não se resume à sua função de transmissão de valores e de competências. É por isso que, às vezes, após as férias, uma parte considerável dos alunos retoma o caminho da escola com sentimentos divididos, entre o frequente desprazer do estudo e o prazer do reencontro com os amigos.

Toda relação educativa especializada ou escolar coloca o problema de sua articulação com as outras relações sociais não especializadas da vida cotidiana. Se a escola prepara, por exemplo, para atividades profissionais, ela poderá propor exercícios que se aproximem de situações externas reais, ou ainda prever estágios profissionais em complemento às aulas. Da mesma maneira, os profissionais em exercício deverão aceitar e disponibilizar um período de adaptação para os ex-alunos que dão seus primeiros passos na profissão.

A maior parte do tempo, a sociologia da educação limita sua atenção às relações educativas especializadas e institucionalizadas, de tipo escolar. A escola se expõe à nossa atenção com a força de sua evidência funcional. O espaço público democrático se encarrega regularmente desse objeto, sobre o qual convergem todos os olhares. A escola vem, assim, esconder os processos educativos em geral, quase como a árvore esconde a floresta.

## **Experiência Singular e Categoria Relacional**

Experimentar uma relação singular não significa experimentar todas as relações que constituem uma categoria relacional. As relações de alguém com seu pai e sua mãe não esgotam as relações pais e filhos, próprias a determinadas sociedades. Na verdade, jamais podemos aceder à integralidade plural dessas relações. Nem mesmo um especialista das interações familiares poderá pretender um conhecimento total. Isso se aplica, da mesma maneira, às relações conjugais, profissionais, religiosas etc. Ficamos sempre mais ou menos presos à nossa experiência singular das relações, mesmo se inúmeros canais relacionais e informacionais nos enriquecem com experiências dos outros e nos oferecem, então, a oportunidade de certa descentração. O acesso a um leque, suficientemente largo, de experiências relacionais realizadas por outros depende da extensão da sua própria rede, da posição hierárquica que se ocupa, das modalidades de circulação de informações etc. É principalmente através das narrativas que a experiência relacional é transmitida. As narrativas que querem expressar a verdade, mas também as narrativas de ficção – do conto às séries da televisão –, oferecem uma diversidade de exemplos e categorias já constituídas e refletidas, mais ou menos redutora ou amplificadora das representações e das práticas usuais.

Ultrapassar a própria singularidade experiencial significa, inevitavelmente, encarar a pluralidade das experiências aferentes a um mesmo tipo de relação social: filho/filha-pai/mãe, irmão/irmã-irmão/irmã, professor-aluno, esposo-esposa, homem-mulher, nobre-plebeu, puro-impuro etc. Minha experiência não é a única experiência possível: a relação ao outro se conjuga sob a forma da analogia e da diferença. Essa experiência do mesmo e do diferente é inseparável da constituição de categorias relacionais, sempre, ao mesmo tempo, homogêneas sob certos aspectos e heterogêneas sob outros (as teorias da categorização convergem para esse ponto). Se socializar, quer dizer, habitar em profundidade mundos relacionais, significa experimentar a pluralidade das práticas e das representações, encarar as oposições de valores, as distâncias de sentidos e de crenças. A própria identidade só é possível em termos de convergências e divergências de sentido.

Por exemplo, se nós interrogássemos uma série de pessoas sobre seu conceito de mulher, hoje, nós obteríamos uma espécie de constelação<sup>1</sup> de sentido alargado, contendo, provavelmente, no centro, um núcleo de convergência e, na periferia, próxima ou distante, zonas satélites mais ou menos próximas ou dispersas. A publicidade atual joga admiravelmente com essa instabilidade de definição, colocando em destaque as múltiplas visões da mulher (empresária, profissional, trabalhadora assalariada, mãe, esposa, dona de casa, servente, amante, aventureira...) e variando sempre os atributos que as caracterizam (crenças, capacidades, roupas, joias, maquiagens, penteados etc.).

Enquanto a maior parte do tempo nós pensamos o sentido em termos identitários, seria necessário pensá-lo mais em termos de tensões das diferenças, de tensões das variações de sentido. A partir daí é possível alcançar o jogo dos atores, seus conflitos e seus acordos, suas negociações sempre instáveis, seus mal-entendidos e seus subentendidos, seus esforços, frase após frase, narrativa após narrativa, para tentar se compreender, seus não ditos, suas mentiras e seus exageros; resumindo, os jogos permanentes em torno do sentido, pelos quais este se metamorfoseia em uma mobilidade permanente. O sentido da ação se apresenta como uma constelação de sentidos, constantemente trocados e negociados no próprio curso da ação.

## **As Três Dimensões Educativas de toda Relação**

A educação no sentido genérico comporta três dimensões principais. Conforme o ponto de vista seja o do ator *educador*, o do ator *aprendiz* e o da inserção relacional, falar-se-á de inculcação, de aprendizagem e de socialização.

A dimensão da inculcação remete à ação que visa suscitar no outro certo número de disposições sensorio-motoras, cognitivas e afetivas que os atores estimam mais ou menos desejáveis em virtude de sua representação mais geral acerca da relação, bem como do papel específico que conferem ao outro.

A dimensão da aprendizagem se refere a atividades múltiplas, tendo em vista se familiarizar com diversas disposições sensório-motoras, cognitivas e afetivas que os educandos estimam mais ou menos desejáveis em virtude de sua representação mais geral acerca da relação, bem como do papel específico que conferem a si próprios.

A dimensão de socialização designa dois aspectos: a) a capacidade mais ou menos efetiva de funcionar dentro de um determinado quadro relacional (domínio do contexto, dos códigos e dos jogos em torno dos códigos) e b) o efeito de integração ou de não- integração, ou mesmo de exclusão, produzido pela inserção em uma lógica relacional.

Destacamos que a inculcação, a aprendizagem e a socialização provêm de mecanismos simultaneamente conscientes e inconscientes. Se tudo se resumisse à consciência, o sociólogo poderia se limitar às reflexões dos atores. Como esse não é o caso, seu trabalho é também teórico (Habermas, 1987).

Resumamos em algumas linhas as considerações precedentes no que se assemelha a uma definição de perspectiva.

Toda relação social – constituída ou em via de constituição, fixa ou em movimento – comporta dimensões educativas, em meio às quais podemos distinguir entre inculcação, aprendizagem e socialização. Entrar em uma relação é experienciar, ao menos parcialmente, a pluralidade de suas possibilidades e, eventualmente, de suas transformações.

A educação deriva da inserção em dinâmicas relacionais singulares (entre pais e filhos, amigos, cônjuges, patrões e empregados, compradores e vendedores, educadores e educandos etc.). No decorrer dessa inserção ativa, os atores – novos e antigos, transitória ou permanentemente – iniciam-se na pluralidade das práticas e das representações atualizadas, acedendo a um leque mais ou menos longo de experiências relacionais realizadas por outros, e exploram o espaço de jogo em torno das convenções sociais.

A dinâmica de inserção, a heterogeneidade categorial e o espaço de jogo sócio-simbólico asseguram uma socialização que, frequentemente, oportuniza uma produção social.

## **Relação Escolar e Relação Multifuncional**

A fim de não complicar a comparação, foquemos apenas a escola de Estado moderna, sem preocupação com outras formas escolares históricas. A relação pedagógica se apresenta como uma relação assimétrica do ponto de vista do saber, dos valores e do poder. Os objetivos, os programas e as modalidades pedagógicas da escola são objetos de definições políticas e de debates democráticos. Os alunos são regularmente avaliados, promovidos ou reprovados de acordo com seu desempenho. Eles recebem um diploma se satisfizerem às exigências de um programa. Eles esperam tirar proveito de tal documento no mercado de trabalho.

Destacamos, primeiramente, que a escola tem a vantagem de ser visível, fisicamente localizável, o que não ocorre com a educação inserida em relações que não tem por finalidade principal a educação. A especialização funcional revela, então, que a multifuncionalidade mistura a função educativa a outras funções que, em geral, a dominam, por isso uma indistinção que torna a investigação mais difícil.

A maior parte das relações, como a amizade, o casal, as relações pais e filhos, acontecem em um entremeio entre autonomia e dependência normativas. Desde que os protagonistas não violem certos direitos e deveres fundamentais, eles dispõem de uma enorme liberdade na definição de suas relações. Isso significa que as relações cotidianas ordinárias, sobretudo sob o ângulo de suas funções educativas, escapam completamente da padronização. Por exemplo, a democracia não impede a existência de famílias patriarcais ou matriarcais rígidas, mesmo que ela as torne pouco prováveis; contudo, ela tampouco previne o inverso, quer dizer, famílias esfaceladas ou anômicas, com funções educativas frouxas e perturbadas. Nada a ver com a relativa uniformidade administrativa da escola de Estado; mergulhamos em uma pluralidade visivelmente maior.

Não é o caso de se empreender aqui uma análise aprofundada das analogias e das diferenças entre relações escolares e relações não escolares, mas unicamente dar uma ideia da questão. Como todas as nossas trocas reportam-se, principalmente, a bens, influência, sentimentos e saberes, avaliemos brevemente, sob esses ângulos, as proximidades e as distâncias.

Tomemos o polo dos bens. Um contraste forte aparece entre o mundo da produção-distribuição privada dos bens de serviço e aquele da escola de Estado. Um é relacionado ao contrato mais ou menos livre entre os atores, ao passo que o outro é relacionado a uma decisão política e à centralização-redistribuição de recursos fiscais. A formação em empresa, assumida pelos empresários, é necessariamente submissa a exigências de rentabilidade em prazo mais curto do que a formação em escola do Estado. Os valores do individualismo possessivo terão a tendência de dominar as relações comerciais e produtivas privadas, ao passo que os valores da democracia e da cidadania estarão mais vivos na escola pública.

Passemos às trocas centradas nos saberes, em que os contrastes são igualmente vivos, embora concernentes a outros aspectos. A mídia escrita e audiovisual veiculam informações reais e fictícias – em tese não censuradas no regime democrático – aos receptores, em princípio livres para evitá-las ou criticá-las. Nós estamos, então, longe do professor que impõe programas predefinidos a alunos obrigados a segui-los durante a escolaridade obrigatória. No entanto, convergências existem. O jornalista que seleciona e interpreta a realidade cotidiana se atribui, facilmente, um papel de formador de opinião. O escritor que procura divertir exerce também uma influência sobre seu leitor. De maneira geral, a indústria cultural da mídia procede de acordo com o modelo pouco interativo do *regador*, mas se sabe agora que seus efeitos são mediados por outras relações, que fornecem chaves de leitura e de seleção.

As campanhas de toda sorte ocupam um lugar ligeiramente à parte, pois elas visam a modificações explícitas de opiniões, de saberes e de comportamentos, a partir de conteúdos e de estratégias predeterminadas. As campanhas estatais ou paraestatais (álcool, droga, AIDS, fumo, alimentos...) diferem das relações escolares sob os ângulos da pedagogia utilizada e da garantia de recepção, mas elas se aproximam sob os ângulos da legitimidade pública e do financiamento, o que as distingue das campanhas publicitárias com objetivos comerciais.

Nesse mesmo polo do saber, encontramos também nossas relações com *especialistas*, muitas vezes fortemente carregadas de dimensões educativas: com o médico, o psicólogo, o mecânico, o técnico em informática etc. Essas relações comportam uma assimetria de saberes análoga àquela do mestre e do aluno. Contrariamente ao aluno designado a um mestre, podemos facilmente mudar de médico, mas é bem mais difícil de escapar da nossa ignorância nesse setor. A conexão saber-poder toma formas diferentes num caso e noutro.

No polo do poder, nossas relações com as administrações públicas (polícia, justiça, sistema fiscal, urbanismo construções etc.) nos posicionam em desigualdades de poder que tem afinidades com aquelas vividas na escola, uma vez que nós estamos, em cada caso, submissos ao poder público. Nas duas situações somos igualmente lembrados de nossos deveres e incitados à aprendizagem de meandros da lei e das sutilezas de sua aplicação.

Nesse mesmo polo é necessário igualmente mencionar as relações de trabalho, fortemente caracterizadas pela subordinação de saberes e de *savoir-faire* na escala do poder da empresa. Toda transformação dos métodos, dos procedimentos e dos produtos gera tensões educativas e adaptativas que mobilizam dirigentes e executantes em negociações às vezes difíceis.

Cheguemos finalmente ao polo dos sentimentos. As relações de amizade, relativamente igualitárias nos planos do saber e do poder, não visam à educação recíproca. Elas desempenham, entretanto, uma função importante na formação das opiniões e dos valores, provavelmente porque elas envolvem maciçamente a dimensão do afeto. A mesma coisa acontece com as relações amorosas, que muitas vezes se complicam pela assimetria de poder. O período inicial, particularmente, corresponde a descobertas e idealizações recíprocas que podem ter repercussões decisivas sobre a orientação posterior dos envolvidos.

Do mesmo modo, as relações com pai e mãe desenvolvem-se, principalmente, em torno do afeto e do poder, além de desigualdades de saberes e de *savoir-faire*. É desnecessário frisar sua importância educativa, inclusive sobre a construção dos valores, das regularidades e das regras.

O normativo, que sobrecarrega de afetos as trocas de bens e serviços, de poder e de saberes, está fortemente ligado aos sentimentos. Como as mudanças simbólicas compreendem virtualmente posturas devastadoras, ou, simplesmente, desviantes, não há outras alternativas a não ser a de valorizar umas e desvalorizar outras, a de perceber as transgressões, a de julgar e de punir. Toda alteração coloca então em jogo valorizações e desvalorizações, regularidades e

regras apreciadas e depreciadas; todas remetem, assim, a um diálogo do bem e do mal que não esconde suas ambições pedagógicas.

## **Escola, Educação Difusa e Mudanças Sociais**

Educação, invenção e cultura andam juntas. Quando os etólogos falam sobre culturas dos chimpanzés, eles se referem a uma variação das práticas de uma sociedade a outra, a capacidades inventivas e à transmissão de invenções (Whiten et al., 1999). Contrariamente a representações correntes, a educação participa diretamente da produção e da difusão do novo. Foi, principalmente, a focalização na escola que popularizou essa ideia de educação reprodutora, pois a separação escola-sociedade gera rupturas e dilatações, como também instrumentalizações, que destacam sua dimensão reprodutora. Ressaltamos, entretanto, que no topo do edifício, no nível do doutorado, particularmente nos laboratórios de pesquisa universitária, admite-se, ao menos em princípio, a junção entre inovação, educação e difusão.

De modo geral, inventar uma nova modalidade relacional implica em ajustamento recíproco e, simultaneamente, a abertura de um espaço de jogo em torno desse novo jogo relacional. Dificilmente o ajustamento recíproco pode ser concebível sem a intervenção do tripé aprendizagem (novas modalidades iniciadas por um e/ou outro em uma interação), transmissão (pressões recíprocas) e socialização (habitação de um novo mundo familiar, confortável ou desconfortável). Na educação difusa, como a dimensão educativa, mais do que se separar, adere à relação, é muito mais fácil de admitir a participação da educação nas rupturas inovadoras e em suas generalizações.

Muitas rupturas na reprodução das formas sociais são impensáveis em termos escolares, pois a escola não representa mais do que uma ponta do iceberg educativo. O necessário deslocamento do olhar sobre a educação difusa não fornece respostas simples, pois o social é feito de lógicas relacionais, às vezes convergentes e às vezes divergentes; isso significa que as dimensões educativas, próprias às diversas relações, não operam necessariamente no mesmo sentido. Às vezes elas se neutralizam, às vezes se sincronizam e se acumulam provocando enormes transformações.

Por considerar apenas a ação escolar, compreende-se mal a queda do Muro em 1989 ou ainda a Revolução Tranquila (*Révolution Tranquille*) quebequense nos anos de 1960. Nesses dois casos, os sistemas escolares murmuram, sem alterações particulares, antes do abalo telúrico; a transmissão ideológica funciona de maneira satisfatória e homogênea. Nesse gênero de configuração, muitas vezes frequente, tanto em pequena quanto em grande escala, os agentes da ruptura são formados pelo sistema do qual eles serão os coveiros. Pode-se concluir que sua formação escolar foi deficiente? Provavelmente não. A resposta está mais em olhar na direção de outras relações discordantes, ou mesmo dissidentes, nas quais esses mesmos agentes estão ativamente inseridos, relações a partir das quais eles podem revisitar criticamente sua formação escolar.

Outro exemplo clássico: se a transmissão escolar nos informa sobre a formação *acadêmica* do operário qualificado ela, em geral, nos fala muito pouco sobre sua construção identitária como sindicalista. Pois uma e outra provêm de relações diferentes. A cultura sindicalista passa pela família, pelos amigos, pela organização e pela imprensa sindicais, ou ainda por outras relações. Como compreender, também, a revolução que interferiu nas modalidades de passagem para a vida adulta, nos anos de 1960 e 1970? Não é no nível das relações escolares que a impulsão da ruptura foi produzida. Ao contrário, no plano das aspirações, a escola freou o movimento mais do que o acelerou. No plano estrutural, a massificação da universidade, aumentando uma zona intermediária entre adolescência e vida adulta, provavelmente abriu um espaço de liberdade virtual no qual os estudantes mergulharam, estabelecendo um modelo transicional que os adolescentes apressaram-se em adotar.

Poder-se-iam multiplicar os exemplos da supervalorização dos efeitos do sistema escolar e da subestimação da educação difusa. Esta induz a chaves de leitura da cultura escolar que podem neutralizar, ou até mesmo inverter, certos efeitos esperados pela instituição (as teorias da leitura e, de modo mais abrangente, da recepção modificaram radicalmente nossa compreensão das narrativas e da informação, provocando uma ruptura profunda com as abordagens estruturais e reintroduzindo retórica, estratégia, tensão e, sobretudo, pluralidade nos circuitos da produção e das trocas culturais).

## **De que Modo Abordar a Relação como Âmbito Educativo?**

Certas enquetes, nacionais ou internacionais, avaliam o grau de eficácia da escola. Isso só é possível porque a escola designa objetivos precisos ao trabalho pedagógico, um tanto semelhante à empresa, com suas normas de produtividade e qualidade. É impossível proceder do mesmo modo com as famílias, os casais ou com os amigos. Nesses casos, nada de homogeneização dos objetivos e dos meios, mas uma pluralidade densa, como também aprendizagens diferentes, que dizem muito mais respeito às modalidades da vida em comum do que ao domínio de saberes acadêmicos particulares.

Não exageremos, no entanto, a diferença. Sabe-se bem que entre os objetivos e os meios proclamados e o cotidiano dos estabelecimentos escolares há uma distância importante, onde se instala precisamente a pluralidade das gestões locais e a pluralidade das práticas e das representações em desenvolvimento em cada sala de aula. Aqui também as categorizações oficiais abrigam uma heterogeneidade fervilhante.

Voltarmos-nos em direção à educação difusa não significa perder o que a sociologia da escola ganhou ao mergulhar nas caixas pretas dos estabelecimentos escolares e das salas de aula. Aqui também é necessário proceder do particular ao geral, da experiência singular da relação à pluralidade dinâmica da categoria relacional reconstruída.

Não estamos em um deserto sociológico. Como já percebia Simmel, a troca produz o social; ela *socializa* no sentido de colocar em conexão, em relação. Essa *socialização* supõe um ajustamento recíproco que já contém dimensões educativas, dimensões mais evidentes ainda quando o ator se insere em uma relação já constituída. A atenção de Simmel visava muito mais à lógica das interações do que as inserções educativas sem, entretanto, negligenciar estas últimas (ver, por exemplo, seu trabalho sobre as sociedades secretas).

Faz mais de quarenta anos que Becker (1963) publicou seu livro *Outsider*, no qual ele descreve a inserção em um grupo de fumantes de maconha, com tudo o que isso acarreta: aprendizagem, sobretudo, mas também transmissão e, por fim, socialização. Uma grande parte dos estudos sobre desvio adotou esse ponto de vista. Do lado da religião, os trabalhos sobre a conversão, a entrada em um grupo ou a saída de um grupo, se aproximam fortemente daquilo que nos interessa aqui (Neitz; Spickard, 1989). Seria necessário citar também inúmeros estudos em sociologia da ciência, da arte, do trabalho, da família etc., que se preocupam, frequentemente, desde perspectivas inspiradas pela escola de Chicago ou pela etnometodologia em descrever o que poderíamos chamar de *entrar em relação* ou familiarização com um universo relacional (Becker; McCall, 1990).

Notemos que esse tipo de abordagem se estendeu à própria escola, renovando a metodologia tradicional e gerando um conjunto importante de trabalhos inovadores (ver, notadamente, Sirota, 1988; Dubet; Martuccelli, 1996; Barrère, 1997; Charlot, 1999; Delalande, 2001). Não esqueçamos o bom trabalho de Willis (1977), em que ele articula lógicas relacionais escolares e extraescolares. Vários sociólogos colocaram em evidência a importância de diferenças relacionais aparentemente marginais no desenvolvimento das crianças e, notadamente, no seu êxito escolar posterior (Lahire, 1995; Felouzis, 1997). A heterogeneidade da rede relacional familiar ou escolar age, evidentemente, para o melhor e para o pior.

A pesquisa sobre educação difusa não deveria se concentrar somente nas ações situadas historicamente como as mais regulares, nem se orientar na direção de uma espécie de ação mediana. As diferenças de sentido da ação, mesmo minoritárias, são importantes, pois nelas se ancoram contradições e dissidências, em resumo, a dinâmica da ação e a invenção de novos sentidos. Antes da construção de lógicas puras de ação (tipos ideais), que permitam uma apreensão racional das ações empíricas, é necessário sublinhar a característica multidimensional das interações, seu aspecto volumétrico, em que se desenvolvem oposições, diferenças, constelações centrais e dispersões periféricas.

Terminemos com um bemol. Se, ao menos num primeiro momento, a descrição minuciosa da experiência relacional é provavelmente a abordagem mais adequada para evidenciar os procedimentos educativos interativos difusos, ela também comporta limites. Pois nós temos um conhecimento reduzido de nós mesmos, dos outros e de nossas relações. Agimos atribuindo um sentido ou sentidos à nossa ação, ecoando o(s) sentido(s) que nós atribuímos à ação de outrem, mas sabe-se bem que um trem esconde frequentemente outro e que há influências que escapam à nossa consciência. A abordagem compreensiva deve, então, estabelecer uma articulação com as abordagens causais e estruturais.

## Conclusões

O axioma implícito deste texto supõe que a sociedade é composta de indivíduos que mantêm múltiplas relações. A unidade não é nem o indivíduo nem a relação, mas ao menos dois indivíduos-em-relação; às vezes a relação transcende os indivíduos e às vezes os indivíduos transcendem a relação. Esta gangorra é, no final das contas, assimétrica, pois os indivíduos tendem constantemente a ultrapassar suas formas relacionais cristalizadas. Como diz Simmel, sem a cristalização das formas, nada de transmissão nem de acúmulo possíveis, portanto, nada de superação concebível. A educação é um momento de uma dinâmica relacional permanente entre cristalização e superação.

Escutamos já uma objeção: ao deslocar a prioridade em direção à educação difusa, será que não nos debruçamos sobre uma sociologia da educação que é uma sociologia da produção-reprodução de indivíduos-em-relações (a própria sociedade sendo definida como um conjunto de conjuntos de indivíduos-em-relações)? É verdade, mas esta objeção é aceitável? Antes de recusar tal ampliação de perspectivas, não é necessário lamentar o estreitamento do campo que nos propõe a sociologia da educação de hoje, correlato à hipertrofia de seu interesse pela escola? Afinal de contas, esta hipertrofia parece ser muito mais devida a uma questão de recursos do que a uma escolha epistemológica racional. A escola, que mobiliza uma porção considerável de recursos estatais, tem meios de fomentar uma reflexividade sociológica (e também psicológica, histórica, pedagógica etc.) que esclarece suas opções, muito mais que as relações familiares, amigáveis, amorosas etc.

Quando Durkheim elabora sua definição de educação, ele não a formula em termos escolares, mas efetivamente em termos gerais de reprodução social, mesmo que ele restrinja a educação à relação entre adultos e crianças. Tal limitação é questionável e, a bem da verdade, é insustentável na atualidade. Simmel, pelo fato de se interessar pelas lógicas e pelas dinâmicas relacionais, evita identificar a educação com a interiorização ou a incorporação. Ele já se situa em uma problemática de inserção e de ajustamento interativo. Por exemplo, a troca monetária ou a sociedade secreta seguem lógicas que orientam as interações educativas entre seus participantes.

Desde então, muita água correu por debaixo da ponte, inclusive no sentido de um refinamento do olhar e da interrogação sociológicas. Nós nos aproximamos das dinâmicas interativas e somos mais aptos para apreender a sua força *socializadora*. Após este desvio, aqui estamos em melhor posição para reconstruir conjuntos de dinâmicas relacionais. E, nesse trabalho de reconstrução, a sociologia da educação difusa deveria ocupar um lugar de destaque, pois ela está implicada na reprodução e no transformar de toda relação. Isso deveria nos incitar à colaboração, não somente interdisciplinar, mas prioritariamente e, sobretudo, intradisciplinar, pois a educação diz respeito a todos os outros compartimentos da sociologia: justiça, gênero, família, religião,

saúde, trabalho etc. Do mesmo modo que a sociologia do tempo, ela é transversal; transversalidade por enquanto mais virtual, mas que uma acentuação das tendências atuais poderia tornar mais efetiva<sup>2</sup>.

*Recebido em março de 2011 e aprovado em junho de 2011.*

### Notas

1 Nota Editorial: No original, em francês, *nuage* (nuvem, mas no sentido de *amas*); *amas* é um termo da astronomia que se traduz por aglomerado globular, que é um tipo de aglomerado estelar. Como a ideia, no texto, é de um conjunto com interação intensa entre os elementos, optamos por *constelação*, para compatibilizar o emprego de um termo mais conhecido e da metáfora astronômica.

2 Nota Editorial: Este artigo foi publicado na revista *Education et Société*, n. 16, 2005, p. 155-166. Sua tradução e publicação na Educação & Realidade foram autorizadas pelo autor.

### Referências

- BARRÈRE, Anne. **Les Lycéens au Travail**. Paris: PUF, 1997.
- BECKER, Howard. **Outsiders**. New York: The Free Press of Glencoe, 1963.
- BECKER, Howard; McCALL, Michael (Org.). **Symbolic Interactions and Cultural Studies**. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- CHARLOT, Bernard. **Le Rapport au Savoir en Milieu Populaire**. Paris: Anthropos, 1999.
- DELALANDE, Julie. **La Cour de Récréation**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **À l'École**. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil, 1996.
- FELOUZIS, Georges. **L'Efficacité des Enseignants**. Paris: PUF, 1997.
- HABERMAS, Jürgen. **Logique des Sciences Sociales et Autres Essais**. Paris: PUF, 1987.
- LAHIRE, Bernard. **Tableaux de Famille**. Paris: Seuil/Gallimard, 1995.
- NEITZ, Mary Jo; SPICKARD, James. Steps Toward a Sociology of Religious Experience. **Sociological Analysis**, v. 51, n. 1, p. 121-139, 1990.
- SIROTA, Régine. **L'École Primaire au Quotidien**. Paris: PUF, 1988.

WHITEN, Andrew et al. Cultures in Chimpanzees. **Nature**, v. 399, p. 682-685, jun. 1999.

WILLIS, Paul. **Learning to Labor**. Wesmead: Gower Publishing, 1977.

André Petitat é professor da Faculté des Sciences Sociales et Politiques da Université de Lausanne, Suíça. É pesquisador no campo da Sociologia, tendo a Sociologia histórica da educação como um de seus centros de interesse. Possui dezenas de publicações, entre as quais se encontra o livro *Produção da Escola, Produção da Sociedade*: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente, publicado pela Artes Médicas, em 1994.

E-mail: andre.petitat@unil.ch

Tradução: Joselma Duarte Santiago Nunes (Universidade Federal de Sergipe), sob supervisão de Dominique Boxus (Universidade Federal de Sergipe).

Revisão da Tradução: Nalú Farenzena