

Educação e implosão social*

André Petitat**

Resumo

As espetaculares implosões conhecidas por diversos países interrogam o sociólogo e particularmente aqueles que percebem a educação como encarnação de esquemas de ação. Por que essas vertiginosas faltas de eficácia dos hábitos duravelmente inculcados? Ao lado da resposta classicamente procurada nas evoluções mais ou menos contingentes, este artigo sugere a existência de mecanismos inerentes aos processos de socialização, alimentando essas brutais evoluções. Em primeiro lugar, a socialização se apresenta como uma *inserção em categorias heterogêneas em interação dinâmica*, o que permite pensar sua dependência em relação às influências categoriais, às tensões e aos conflitos. Em segundo lugar, a interioridade implica um *espaço de jogo* ou *espaço de reversibilidade*, onde cada ator pode virtualmente esconder, mostrar, simular e transgredir as normas de ação das categorias de inserção, enfim, reservar-se à liberdade de desvios abruptos nas suas adesões.

Palavras-chave: Educação. Socialização. Modelo de Educação.

* Artigo publicado pela Revista Francesa de Pedagogia, n. 124, de julho/agosto/setembro de 1998, p. 5-11, com o título “*Éducation et implosion sociale*”. Tradução de Ione Ribeiro Valle, professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1998_num_124_1_1112>.

** Professor honorário da Faculté des sciences sociales et politiques. Institut des sciences sociales. Universidade de Lausanne – Suíça.

A história oferece bons objetos de reflexão aos sociólogos. Ao invés de se ater à continuidade e às regulações, frequentemente é estimulante dirigir sua atenção às descontinuidades e aos acontecimentos (BERTHELOT, 1990; BOUDON, A., 1989; BOUDON, R., 1979; MORIN, 1969; PETITAT, 1982a, 1982b).

A história recente foi marcada por implosões espetaculares. Em alguns anos, regimes aparentemente sólidos ruíram. Não sob golpes de baioneta militares, não falindo economicamente, mas por uma espécie de distanciamento, de desafeição interior que procura se exprimir quando há uma abertura histórica: os regimes dos países do Leste, as ditaduras de Franco e de Salazar, a democracia católica autoritária de Duplessis no Québec vivenciaram esses desmoronamentos súbitos e impressionantes.

Retrospectivamente, os historiadores encontram uma série de boas razões que colocam em evidência os progressos da “toupeira” e de suas galerias invisíveis; séries econômicas, indícios sociais, influências culturais parecem se conjugar para nos ajudar a compreender, no cruzamento do sistema e do acontecimento contingente, o surgimento de uma probabilidade de importante ruptura, retrospectivamente grande, à qual os atores não teriam se dado conta até o momento.

Os líderes da revolução tranquila quebequense laica e estatal foram formados em escolas católicas mantidas por religiosos. Os demolidores do regime soviético foram submetidos a um treinamento ideológico desde sua mais tenra idade até a idade adulta. Nesses dois casos, os recursos educativos do país foram plenamente mobilizados, as escolas funcionavam bem e, com exceção de algumas contestações esporádicas, podia-se acreditar em algo relativamente estável; somente a ausência de uma liberdade efetiva de expressão deixava alguma dúvida aos observadores sobre o grau real de adesão às instituições. Os regimes autoritários, leves ou pesados, levam consigo o não-dito, a mentira e a distância em relação aos estandartes ideológicos (SIMMEL, 1991).

Como pensar essas rupturas históricas a partir da educação? Não que devamos pensá-las unicamente a partir da educação, pois muitas evoluções e acontecimentos são em grande parte estranhos à educação. Outros pontos de vista são portanto legítimos. Mas restringindo-nos voluntariamente a esse ângulo, podemos nos perguntar se não existem mecanismos, inerentes aos processos de socialização, que também poderiam contribuir para dar à evolução essa forma brutalmente implosiva.

Neste texto, propomos dois elementos de resposta:

- 1) uma definição da socialização como processo de inserção numa dinâmica intra/intercategorial, onde as categorias são sempre heterogêneas;
- 2) a noção de distância ou de espaço de jogo em relação às normas, valores, regras e conhecimentos transmitidos.

Socialização, heterogeneidade e dinâmica categoriais

O imenso crescimento da escolarização na sociedade moderna tende a focar nossas representações. Ela faz da socialização uma relação institucional entre meios (absorção heterônoma ou aquisição ativa) e fins (integração conforme ou adaptação crítica). Nessa lógica, o movimento da história é introduzido pela mediação do pedagogo que tenta “aprender a aprender”, “aprender a se adaptar”, “aprender a transformar”. Na perspectiva escolar, a socialização aparece como o produto de um conjunto de dispositivos institucionais implícitos ou explícitos que leva à interiorização de conhecimentos, valores e esquemas de ação.

Que essa relação refletida e institucionalizada entre meios e fins constitui hoje uma realidade educativa pesada, ninguém pensa em negar. Sabemos também que não se pode confundir educação e escolarização, e que a primeira ultrapassa a segunda; mas a maioria dos sociólogos interessa-se pela educação familiar apenas como antecâmara preparatória à escola, aos sucessos ou aos fracassos escolares (BOURDIEU, 1970; DURU-BELLAT; HENRIOT-VAN ZANTEN, 1992; HÜSEN, 1975; JENCKS, 1979; KELLERHALS; MONTANDON, 1991; LAHIRE, 1993).

Podemos pensar a socialização fora desse esquema? Uma pequena volta à antropologia não é inútil. Nas micro-sociedades orais, estudadas sob o ângulo que nos interessa por M. Mead (1963, 1966, 1973), R. Benedict (1946), B. Malinowski (1932) e alguns outros (EISENSTADT, 1956; ELVIN, 1959; ERNY, 1972; RABAIN, 1979), as novas gerações são progressivamente inseridas nas categorias de homens e de mulheres, de jovens e de velhos, de ricos e de pobres, de uma clã ou de outra. A ideia de preparação antes da inserção não existe verdadeiramente. A primeira inserção constitui a fase normal, preparatória à segunda inserção, alguns rituais marcam certas passagens da vida. A criança se torna mulher ou homem e finalmente ancestre seguindo as etapas de um percurso balizado. Ela é apreendida pelas divisões e distinções; só tem por assim

dizer que colocar o pé no estribo, para ser conduzida e levada pela própria dinâmica das relações inter- e intra-grupos, nas quais pode encontrar ao mesmo tempo identidade e diferença.

A cada etapa da vida, o ser humano parece ator no jogo relacional que o assimila ou o opõe a outros: crianças envaidecidas por conduzirem a canoa, meninas que reclamam diante dos trabalhos domésticos, meninos que negligenciam seus tabus, etc. A dinâmica de inserção categorial não tem nada de uma mecânica bem lubrificada. Mesmo as menores sociedades de algumas centenas de pessoas conhecem situações de fracasso, com, na extrema periferia, marginais completos e, no centro, aqueles que pertencem ao núcleo categorial mais compacto, mas que não ocupam, e de longe, todo o espaço.

Os trabalhos dos antropólogos atentos às diferenças seguem o mesmo sentido daquele de Eleanor Rosch (1978) sobre a heterogeneidade categorial. Uma categoria social não é composta de elementos idênticos. Ela é sobretudo constituída de um núcleo central em torno do qual gravitam modelos, definições e interpretações diferentes, até os limites da exclusão, até as categorias alternativas. Os pacíficos *Arapesh*¹ não o são sempre e os ferozes *Mundugumor*² contam entre si seus inadaptados pacíficos e conciliadores; entre centro e periferia, todas as cores do arco-íris estão presentes (MEAD, 1963).

Além disso, as relações ente clãs, entre homens e mulheres, etc., não são estáveis. Tal clã cresce em poder, inventando uma mitologia adequada; tal outra sufoca por falta de descendentes. Enfim, tal conflito suscita tensões, estreita as ligações intracategoriais e alarga o fosso intercategoriais (DOISE, 1979; SHERIF, 1966; TAJFEL, 1981). As novas gerações, assim como os adultos, vivem esses conflitos, seu desenvolvimento e sua supressão, implicam-se neles com mais ou menos distância e proximidade. Elas são convidadas a se adaptar (ou a repelir) essas dinâmicas, com seus deslocamentos de definição categorial.

Após essas observações, podemos nos aventurar na formulação da seguinte definição: *a socialização consiste em um processo de inserção numa dinâmica intra- e intercategoriais, onde as categorias são sempre mais ou menos heterogêneas.*

Essa definição rompe com uma série de oposições que provavelmente são produtos da mediação escolar: entre *conteúdos simbólicos* e *práticas sociais* (a escola opera uma seleção dos conteúdos separando-os das práticas); entre *conteúdos simbólicos* e *conteúdos interiorizados* (a questão da interiorização/encarnação está imediatamente dada na relação pedagógica); entre *adultos* e *crianças* (o

fechamento escolar tende a cristalizar juridicamente e normativamente as relações entre um pedagogo e um aluno).

Essa definição poderia aplicar-se à própria escola, às subdivisões escolares relativas umas às outras, às subdivisões mais ou menos heterogêneas dos programas, às tensões e conflitos inter- e intracategoriais, entre alunos, entre professores, etc.

A vantagem de tal definição é de aderir o processo de socialização à dinâmica evolutiva das categorias, à respiração contraditória intra – e intercategorial.

Numa sociedade que balança nos conflitos, na incerteza, mesmo na guerra civil, a socialização adapta-se às rupturas, às adesões incondicionais, às posições de recuo, de colaboração, de heroísmo... As novas gerações são levadas por dinâmicas desmedidas de oposições, por estereótipos e ações impensáveis em tempos mais pacíficos. Conflitos podem assim acumular-se e explodir (ou desaparecer) sob a iniciativa das jovens gerações que se adaptam acentuando (ou tomando distância) uma tendência a trabalhar nas relações intra- e intergrupos.

A distância escondida ou exprimida

Nossa definição apresenta portanto uma vantagem dinâmica em relação à visão da encarnação, mas ela ainda não dá conta da possibilidade das implosões sociais súbitas. Para isso ainda é preciso estender com audácia a crítica da visão escolar da inculcação simbólica. A socialização consiste tanto na iniciação a um espaço de jogo em torno dos conteúdos simbólicos quanto em uma interiorização de conhecimentos, valores e esquemas de ação.

Sem tal espaço de jogo, cada ator seria previsível a partir de seus esquemas de ação interiorizados e nossa vida social se pareceria, ou se aproximaria muito de um formigueiro. Na realidade, cada ator pode virtualmente deslocar-se sobre três eixos que lhe oferecem 1) a possibilidade de exprimir ou de não exprimir seus pensamentos e representações; 2) a possibilidade de exprimir autenticamente o que ele pensa ou ressentir ou, ao contrário, de proceder a deformações; 3) a possibilidade enfim de respeitar ou de não respeitar as regras convencionais das trocas (PETITAT, 1996a, 1997). A criança inicia-se às propriedades diversas desse *espaço de reversibilidade simbólica virtual* à medida que se desenvolve (PETITAT, 1996b). Aos três anos, ela faz claramente a diferença entre seus pensamentos e suas referências (WELLMAN, 1990). Ela aprende também que o outro não pode ler suas representações mentais. Entre três e quatro anos, ela

inventa suas primeiras mentiras, sobretudo para evitar as más consequências do desvio das convenções oficiais aos quais ela se implica clandestinamente (CHANDLER; FRITZ; HALA, 1989). Aos seis-sete anos, ela está apta a induzir falsas crenças de segundo grau (Jean faz falsamente Maria acreditar que ele pensa que...) (WIMMER; PERNER 1983; MILLER, 1993). Próximo aos 18 anos, ela acrescenta o terceiro grau ao seu arco.

O outro pode se abrir ou se fechar. O conhecimento nos é liberado com o segredo, a confiança com a desconfiança. Estabelecemos ligação entre o interior e o exterior graças a signos convencionais, eles também traiçoeiros (ECO, 1975; PETITAT, 1998). A definição social do signo duplica pela tomada de distância subjetiva possível, graças às três dimensões da reversibilidade simbólica. Objetividade e subjetividade simbólicas são mediadas por um espaço de reversibilidade que funda sua autonomia recíproca e alimenta os processos de criação e de erosão das formas sociais.

Numa sociedade democrática, onde a liberdade de pensamento é garantida, em um contexto familiar sobretudo permissivo, a tensão entre o pólo do velado e o pólo do que se dá ordinariamente para conhecer é a seu nível o mais fraco. Ao contrário, numa sociedade assimétrica e autoritária, os numerosos riscos incorridos nas relações levam a uma tensão superior entre os dois pólos do espaço de reversibilidade virtual (BOK, 1982; SCHLENKER, 1980; SIMMEL, 1991; TEDESCHI, 1981). O cruzamento dos dois eixos deste espaço nos oferece oito categorias relacionais muito conhecidas:

Polo da desconfiança

- 1) Mentira, enganação, manipulação, hipocrisia;
- 2) Mentira altruísta ou lúdica;
- 3) Não-dito transgressor; 4) Não-dito íntimo;
- 5) Exageração, ironia mordente;
- 6) Parábola, alusão;
- 7) Desvelamento discreto, ilegítimo;
- 8) Desvelamento de si e do outro.

Polo da confiança

Tomemos uma a uma e tentemos aplicá-las, *sob o ângulo da distância aos valores*, a uma sociedade autoritária como a ex-sociedade soviética, sobretudo nas últimas décadas:

1) A mentira do ponto de vista dos valores chama-se *hipocrisia instrumental* em sua versão extrema, *oportunismo* associado à simulação de uma fé autêntica nas versões mais frouxas. De um lado, os *apparatchiks*³ (ou uma fração substancial dentre eles) pregam uma ideologia que nem eles acreditam mais verdadeiramente, mas, sem poder nem querer se exprimir livremente sobre esse assunto, o fazem por medo ao mesmo tempo de sofrer uma condenação de seus pares e de perder seus privilégios. De outro lado, uma boa parte dos operários e dos agricultores também é condenada à mentira e ao faz de contas, pois perderam suas ilusões na excelência do regime mas temem fortemente emitir críticas diante de um poder que estende suas influências até o trabalho, o alojamento e o futuro dos seus filhos.

2) Sempre sob o ângulo dos valores, *a mentira de proteção de outrem* se traduz por uma solidariedade entre os membros da classe burocrática, visando salvaguardar a fachada; essa solidariedade também pode se transformar em guerra feroz de clãs e de denúncias, segundo as relações de força. O mesmo jogo entre solidariedade e delação também existe entre os dominados, nos quais não se pode subestimar as divisões e as concorrências.

A mentira lúdica é em geral pouco apreciada pelos bajuladores das ideologias religiosas e políticas. As histórias críticas e engraçadas correm clandestinamente. Na obra romanesca *La plaisanterie*, Kundera (1968) apresenta uma ilustração surpreendente: um “Viva Trotsky!” que se pretendia divertida custa à um estudante do partido a exclusão da universidade e a prisão, votadas por camaradas que revelaram sua distância ao dogma na primeira abertura histórica!

3) O *não-dito transgressor* é uma variante muito comum da mentira; ele tem a vantagem de fazer a economia da construção de uma realidade deformada e se contenta em induzir falsas representações pelo mutismo. Ele é útil tanto aos dominantes quanto aos dominados. Útil mas insuficiente quando as tensões se tornam tais que se exigem engajamentos oficiais de valores. A pessoa é então colocada diante de uma escolha entre o alívio declarado e a oposição.

4) e 7) Os regimes totalitários respeitam muito pouco as barreiras entre o *privado* e o *público*. Seu ideal seria adentrar até o fundo das consciências,

poder a todo o momento fazer irrupção na intimidade da amizade, do casal, da família, pois tudo pode se esconder atrás de uma *intimidade legítima*: pensamentos críticos partilhados, atividades ilegais. O totalitarismo aumenta portanto a tendência à intrusão na esfera privada, dos dois lados da barreira, pois ele suspeita de tudo o que pode servir de cobertura e de esconderijo. E isto a tal ponto que os conflitos externos penetram nas famílias, implantando a desconfiança política até mesmo nos conflitos de face a face com forte densidade emotiva: uma mistura frequentemente temível. Mas a abertura das castas, as escutas telefônicas, a utilização dos mais próximos para fazer pressão, os terríveis métodos da polícia política, *a lavagem cerebral, as redes de delatores* não são um monopólio soviético.

5) e 6) Passemos para o lado do *desvelamento, de si ou do outro*. Num poder preocupado com sua aparência, tudo pode se voltar contra o autor de uma crítica. Para ter o direito de cidade [ou direito de cidadania], o desvelamento é forçado a recorrer a máscaras semi-oficiais, a ares de parábolas, a críticas “constitutivas”. Uma espécie de *langue de bois*⁴ fornece as fórmulas para interpretar as reversões da política, para explicar os fracassos, para representar os sucessos. Rituais de autocríticas ligados aos deslocamentos das relações de força são outra forma de desvelamento velado, socialmente imposto.

8) O *desvelamento autêntico de outrem* remete a todas as atividades que visam fazer respeitar os valores colocando em dia os desvios secretos. A ausência de uma clara distinção entre os poderes políticos, econômicos e judiciários oferece aos dominantes mais possibilidades de resguardar-se. Ela oferece pouca garantia aos dominados virtualmente ameaçados desde que exerçam um direito de olhar ou de crítica sobre as atitudes de seus dirigentes.

O *desvelamento autêntico de si*, de suas dúvidas, de suas críticas, de sua distância interior aos valores proclamados interessa a poucos atores, pois faz correr riscos consideráveis. Alguns, com um senso muito forte dos valores sociais, se engajam apesar de tudo nessa via da dissidência anunciada, da minoria oprimida. Os regimes totalitários não podem suportar a expressão livre das críticas, pois seus dirigentes estão persuadidos, muitas vezes com razão, de que a livre expressão, mesmo limitada, pode abrir uma falha na qual toda a sociedade vai se precipitar.

Como se vê, as tensões político-ideológicas – e provavelmente todas as tensões sociais – que não conseguem se exprimir livremente repercutem de

uma maneira ou de outra sobre os apelos às diversas formas do escondido e do mostrado.

Uma sociedade é ameaçada de implosão quando partes importantes das camadas dirigentes não aderem mais que superficialmente aos ideais proclamados, chegando mesmo a traí-los secretamente, num cinismo e numa hipocrisia avançados, e quando as camadas dominadas vivem no conformismo das aparências, no não-dito e na mentira protetores, apavorados pela repressão exemplar das minorias que escolhem lutar a peito descoberto.

Numa tal sociedade, a distância interior às regras, aos valores e às normas é impulsionada ao seu máximo. A inculcação ideológica, escolar e outra, parece continuar normalmente, os *meetings* oficiais continuam reunindo as massas, os rituais são celebrados com pompa, mas na realidade a adesão é fraca ou nula, o que se traduz por sentimentos de aborrecimento, de frieza formal, de vazio, de teatralização, de inautenticidade.

Dando-nos a possibilidade de comunicar de maneira complexa nos estados interiores a outrem, a revolução simbólica também nos presenteia com a intimidade e a discrição, do não-dito, da mentira e da traição de nossas convenções. *A socialização implica forçosamente a iniciação aos jogos complexos do encobrimento e do desvelamento.* E esses jogos experimentam variações segundo o estado da tensão social, o grau de repressão e de controle das aparências. Daí movimentos bruscos de reequilíbrio que correspondem a reduções de tensão entre o ser e o parecer.

Conclusão

A inserção em *categorias heterogêneas* oferece aos iniciados a possibilidade de entrar em contato não com um único modelo categorial monolítico, mas com uma pluralidade de modelos que evoluem em torno de um centro estatisticamente mais compacto (por exemplo, não um único modelo de homem ou de mulher, mas uma pluralidade mais ou menos próxima do standard central).

A inserção numa *dinâmica intercategorial* também coloca à disposição do conhecimento, ainda que de maneira mais distante, modelos que não são somente os de seus próprios grupos de inserção, mas também os dos grupos opostos (por exemplo, não apenas o conhecimento dos modelos de homens, mas também daqueles relativos à condição feminina). Os processos confusos da

socialização sempre oferecem a possibilidade teórica de uma saída das categorias de inserção inicial e de uma entrada em categorias opostas (menino ou menina, homem ou mulher, que adotam um modelo do sexo oposto; filho de operário que se torna patrão).

A pluralidade dos modelos categoriais implica necessariamente o distanciamento interior e/ou exterior dos modelos, portanto a exploração das virtualidades do espaço de reversibilidade simbólica virtual, com todas as suas tonalidades de apresentação e de camuflagem.

A inserção na dinâmica infra- e intercategoriaal assegura uma socialização que adere às evoluções internas, às transformações externas assim como aos usos sociais correntes do escondido e do mostrado. Nas situações virtualmente implosivas, uma proposição importante de atores tem interiormente desertado ou estão a ponto de desertar da fachada de modelos embaraçosos e de pseudoconvicções mantidas com uma frouxidão crescente.

O modelo da encarnação de valores socialmente transcendentem tem poucas coisas convincentes a dizer para nos ajudar a compreender os fenômenos de implosão social. O esquema de interpretação proposto neste breve artigo coloca em evidência *dois aspectos inerentes ao processo de socialização*, mas frequentemente ocultados pelo esquema, conservador ou crítico, de inculcação/interiorização dos conteúdos simbólicos. Estes dois aspectos têm em comum o fato de reaproximar o ator dos lugares de elaboração e de aplicação prática *dos conteúdos simbólicos e de sublinhar o espaço de jogo do ator entre uma pluralidade de modelos em ligação dinâmica e também entre uma pluralidade das modalidades de encobrimento/desvelamento das relações aos modelos*. Resta oferecer a prova – estamos bem conscientes de que nossas poucas alusões são insuficientes – de que essa maneira de abordar a socialização nos permite melhor alcançar as dinâmicas implosivas das quais a história tem nos legado numerosos exemplos.⁵

Notas

- 1 Povos da Nova Guiné.
- 2 Povos da Nova Guiné.
- 3 Termo russo utilizado sobretudo na linguagem coloquial para designar um funcionário do Partido Comunista da União Soviética ou dos governos liderados por este partido, ou seja, um agente do “aparato” governamental

ou partidário que ocupa cargos de responsabilidade burocrática ou política.

- 4 Ou “*língua de floresta*”, fraseologia utilizada por certos partidos comunistas ou pela imprensa de diversos estados onde eles estão no poder, caracterizada pela abundância em formas fixas e em estereótipos que procuram não comprometer.
- 5 Seguindo essa lógica de análise, pode-se dizer que: *a socialização consiste em uma inserção progressiva numa dinâmica entre categorias sempre mais ou menos heterogêneas (entre homens e mulheres, entre crianças, adolescentes e adultos, entre dominantes e dominados...).* No decorrer dessa inserção ativa, os novos atores, transitoriamente ou duravelmente, com adesões superficiais ou profundas, se iniciam e participam das práticas e das representações centrais e periféricas das diversas categorias em iteração, e exploram o espaço de jogo em torno das convenções sociais. *Dinâmica de inserção, heterogeneidade categorial e espaço de jogo sócio-simbólico asseguram uma socialização que adere à evolução das categorias nas quais as novas gerações investem sistematicamente nas aberturas históricas fazendo da socialização a ocasião de uma produção social.* Essa definição, sem excluir as lógicas do interesse ou da interiorização, evita colocá-las no centro, substituindo uma lógica de adaptação/participação pragmática por uma dinâmica entre unidades categoriais sempre heterogêneas e interdependentes.

REFERÊNCIAS

- BENEDICT, R. *The chrisanthemum and the sword*. Boston: Houghton Mifflin, 1946.
- BERTHELOT, J.-M. *L'irintelligence du social*. Paris: PUF, 1990.
- BOK, S. *Secrets*. New York: Pantheon Books, 1982.
- BOUDON, A. *Effets pervers et ordre social*. Paris: PUF, 1989.
- BOUDON, R. *La logique du social*. Paris: Hachette, 1979.
- BOURDIEU, P. *La reproduction*. Paris: Minuit, 1970.

- CHANDLER, M.; FRITZ, A.; HALA, S. Small-scale deceit: deception as a marker of two-, three- and four-year-olds' early theories of mind. *Child Development*, n. 60, p. 1263-1277, 1989.
- DOISE, W. *Expériences entre groupes*. Paris: Mouton, 1979.
- DURU-BELLAT, M.; HENPIOT-VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. Paris: A. Colin, 1992.
- ECO, U. *Trattato di semiotica generale*. Milano: Bompiani, 1975.
- EISENSTADT, S. N. *From generation to generation: age groups and social structure*. London: Routledge and Kegan, 1956.
- ELVIN, V. *Maisons des jeunes chez les Muria*. Paris: Gallimard, 1959.
- ERNY, P. L'enfant et son milieu en Afrique noire: essai sur l'éducation traditionnelle. In: SCHEUCH, E (Éd.). *Perspectives des sciences sociales en Allemagne aujourd'hui*. Paris: Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, 1972. p. 169-201.
- GOFFMAN, E. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit, 1973.
- HÜSEN, T. *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. Paris: OCDE, 1975.
- JENCKS, C. *L'inégalité: l'influence de la famille et de l'école en Amérique*. Paris: PUF, 1979.
- HAHN, J.-F. *Esquisse d'une philosophie du mensonge*. Paris: Flammarion, 1991.
- KELLERHALS, J.; MONTANDON, C. *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1991.
- KUNDERA, M. *La plaisanterie*. Paris: Gallimard, 1968.
- LAHIRE, B. *La culture écrite et les inégalités scolaires: sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: PUL, 1993.
- MALINOWSKI, B. *La sexualité et sa répression dans les sociétés primitives*. Paris: Payot, 1932.
- MEAD, M. *Mœurs et sexualité en Océanie*. Paris: Plon, 1963.
- MEAD, M. *L'un et l'autre sexe*. Paris: Denoël-Gonthier, 1966.
- MEAD, M. *Une éducation en Nouvelle-Guinée*. Paris: Payot, 1973.

- MILLER, G. *Deceptive communication*. Londres: Sage, 1993.
- MORIN, E. *La rumeur d'Orléans*. Paris: Seuil, 1969.
- PETITAT, A. *Production de l'école, production de la société*. Genève: Droz, 1982a.
- PETITAT, A. Le paradigme de la reproduction et ses limites. *Revue européenne des sciences sociales*, Marseille, n. 63, p. 5-27, 1982b.
- PETITAT, A. Espace du secret et de la connaissance. *Revue européenne des sciences sociales*, Marseille, ano 34, n. 103, p. 159-174, 1996a.
- PETITAT, A. Secret, représentation et normativité. *Cahiers ERIÉ*, Lausanne, p. 23-36, 1996b.
- PETITAT, A. Secret et morphogenèse sociale. *Cahiers internationaux de sociologie*, n. 102, p. 139-160, 1997.
- PETITAT, A. *Secret et formes sociales*. Paris: PUF, 1998.
- RABAIN, J. *Les enfants du lignage. Du sevrage à la classe d'âge*. Paris: Payot, 1979.
- ROSCH, E. *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
- SCHLENKER, B. R. *Impression management*. Monterey, CA: Brooks-Cole, 1980.
- SHERIF, M. *Group conflict and cooperation*. Londres: Routledge and Kegan, 1966.
- SIMMEL, G. *Secret et sociétés secrètes*. Paris: Circé, 1991.
- TAJFEL, H. *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- TEDESCHI, J. T. *Impression management theory and social psychological research*. New York: Academic, 1981.
- WELLMAN, H. M. *The child's theory of mind*. Cambridge, Mass: MIT, 1990.
- WIMMER, H.; PERNER, J. Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, n. 13, p. 103-128, 1983.

Education and social implosion

Abstract

The spectacular implosions experienced by various countries raise questions for sociologists, particularly those who see education as the embodiment of schemes for action. Why have habits that were inculcated through much struggle been severely ineffective? Along with the response classically sought in the more or less contingent developments, this article suggests that there are mechanisms inherent to socialization processes that feed these brutal evolutions. First, socialization is presented as *insertion* in *heterogeneous categories* in *dynamic interaction*, which allow analyzing their dependence on influential categories, tensions and conflicts. Second, interiority implies a *space of interplay* or a *space of reversibility*, where each actor can virtually hide, display, simulate and transgress the norms of action of categories for insertion, that is maintain the liberty of the abrupt deviations in their adhesions.

Keywords: Education. Socialization. Education Model.

Éducation et implosion sociale

Résumé

Les spectaculaires implosions connues par divers pays interrogent le sociologue et particulièrement ceux qui perçoivent l'éducation comme incarnation de schèmes d'action. Pourquoi ces vertigineux manques d'efficacité d'habitus durablement inculqués? À côté de la réponse classiquement recherchée dans les glissements historiques plus ou moins contingents, l'article suggère «existence de mécanismes inhérents aux processus de socialisation et alimentant ces brutales évolutions. En premier lieu, la socialisation se présente comme une *insertion* dans des *catégories hétérogènes* en *interaction dynamique*, ce qui permet de penser sa dépendance envers les mouvances catégorielles, les tensions et les conflits. En second lieu, l'intériorité implique un *espace de jeu* ou *espace de réversibilité*, chaque acteur pouvant virtuellement cacher, montrer, simuler et transgresser les normes d'action des catégories d'insertion, bref, se réserver la liberté de brusques rocadés dans ses adhésions.

Mots-clés: Éducation. Socialisation. Modèle d'éducation.

André Petitat

E-mail: andre.petitat@unil.ch

Tradução

Ione Ribeiro Valle

E-mails: ionevalle@ced.ufsc.br / ione.valle@pq.cnpq.br

Recebido em: 12/2/2012

Versão final recebida em: 2/3/2012

Aprovado em: 5/3/2012