

PROCESSOS CONTEMPORÂNEOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SEUS EFEITOS NA FABRICAÇÃO DE IDENTIDADES JUVENIS: UM ENSAIO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

CONTEMPORARY SCHOOLING PROCESSES AND THEIR EFFECTS ON THE FABRICATION OF YOUTH IDENTITIES: A SOCIOLOGY OF EDUCATION ESSAY

Henrique Pereira RAMALHO¹

Resumo: Ao adotar uma matriz baseada no método hermenêutico, este ensaio configura um subsídio para a compreensão da relação historicamente estabelecida entre o sistema escolar e as *juventudes* que acolhe, educa, socializa, institucionaliza, “domestica” e/ou emancipa. Operamos com as questões metodológicas: *i*) que análise podemos fazer dos sistemas de ressignificação das *juventudes* decorrentes da escolarização? *ii*) qual a interpretação que sobressai do propósito da tutela em operar com os processos de escolarização como mecanismos de *fabricação* das *juventudes*? *iii*) que possibilidades nos são oferecidas sobre a compreensão da(s) identidade(s) de aluno oficialmente prescrita(s)? Os fenômenos associados à *alunização* dos jovens convocam-nos para uma concepção de escola, de sistema educativo e de políticas educativas que delineiam uma ressignificação da juventude como grupo social de atores subordinados a determinadas condições sociais de que nem sempre são coautores. Antes, porém, são um “produto” dessas condições, isentados de qualquer *ethos* de emancipação pessoal e social.

Palavras-chave: Escolarização e alunos. *Fabricação* de identidades juvenis. Planificação social.

INTRODUÇÃO

A considerar que, na sociedade contemporânea, os atores sociais não são exclusivamente socializados a partir das orientações formais instituídas pelas vias oficiais (leia-se, escolares), com repercussões na construção da sua identidade segundo as prerrogativas do sistema escolar, a exposição dos jovens no universo afeto à sua escolarização é demasiado forte para passar despercebida. Além disso, e tomando como emprestado o termo “fabricação de identidades” de Martin Law, (2001, p. 117), o facto de se admitir que as *juventudes* estão, cada vez mais, sujeitas às influências sociais e culturais - seja em termos materiais, seja na base de significações simbólicas - de universos e espaços suscitadores de experiências de socialização altamente diferenciadas, fragmentadas ou desconexas, heterogêneas e, até mesmo, concorrentes (DUBET, 1994; LAHIRE, 2002; 2005), devemos-nos manter alerta para o modo particular como os processos de escolarização tendem a influenciar o universo juvenil *fabricado* a partir da escola pública profusamente normalizada a partir de um centro administrativo que chama a si as decisões mais estruturais do Sistema. Tal empréstimo justifica-se pelo

¹ Professor no Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu (Portugal). E-mail: hpramalho@esev.ipv.pt  <https://orcid.org/0000-0002-5512-1278>.

<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v22esp.04.p41>

facto de se verificar, pelo ímpeto da escolarização e da sua reestruturação nas sociedades contemporâneas, o quão é importante a gestão da identidade dos jovens para a compreensão das políticas educativas, dos sistemas educativos e do funcionamento da sociedade em geral, a que subjaz a ideia de *fabricação* de identidades oficiais associadas ao *ofício de aluno* (PERRENOUD, 1995).

Aquelas experiências têm um poderoso efeito na forma dos jovens pensarem, vivenciarem e darem sentido à sua própria experiência de ser um ator em processo de escolarização, desmontando-se, desde já, uma perspetivação monolítica sobre a escola e o que ela representa para os alunos e para a *fabricação* das suas identidades juvenis.

Não obstante, acercamo-nos de uma conceção de identidade de aluno - mesmo formalmente decretada - suficientemente flexível para albergar uma noção de juventude plural. Aquela identidade tem um potencial que vai para além de, apenas, refletir o Sistema, sugerindo-se que a construção de *juventudes* ocorre em múltiplas dimensões, sendo a escolarização apenas uma delas, aqui conotada metaforicamente com a ideia de *fábrica* e de processo de *fabricação* coincidente, com a ideia de *ofício de aluno*.

Com o objetivo de contribuir com referenciais teóricos para a compreensão das manifestações e estilos de vida das juventudes na perspetiva do processo contemporâneo de escolarização, o foco deste ensaio analítico e interpretativo centra-se nas seguintes linhas de análise: *i*) a identidade de aluno oficialmente prescrita simboliza o Sistema que o “fábrica” à imagem de uma conceção de juventude adequada e funcionalmente escolarizada em função da (re)formulação dos objetivos escolares e, mais latamente, económicos e sociais; *ii*) o Estado tutela a formatação das *juventudes*, recorrendo a uma produção discursiva que tende a normalizar a circunstância de *ser aluno*; *iii*) os sistemas de ressignificação das *juventudes* sujeitos aos atuais processos de escolarização.

A HERMENÊUTICA COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA

Correndo os riscos normais decorrentes do ato de fazer opções metodológicas e, conseqüentemente, paradigmáticas, estamos conscientes que, também neste ensaio sociocrítico, se trava um “[...] debate metodológico [...] bastante nebuloso” (POZZEBON; PETRINI, 2013, p. 56). Estando circunstanciado na linha das teorias críticas (ADORNO, 1980), tenderá, este mesmo ensaio, a opor-se à linha metodológica e empírica da razão instrumental, em prol de uma teoria do conhecimento social mais autónoma (FREITAG, 2004; JAY, 2008).

As incursões teórico metodológicas por nós adotadas seguem a matriz do *círculo hermenêutico* (TAYLOR, 1971; MANTZAVINOS, 2014), operando com as seguintes questões metodológicas: *i*) que significado(s) podemos atribuir às identidade(s) de aluno oficial e centralmente prescrita(s)? *ii*) qual o propósito da

tutela em operar com os processos de escolarização como mecanismos de *fabricação* das *juventudes*, com destaque para o efeito de normalização da condição social de *ser aluno?* *iii*) que sentidos podemos atribuir atuais processos de escolarização na atual planificação social, com efeitos na ressignificação das *juventudes*?

Em torno destas interrogações, assumimos o nosso objeto de estudo:

O que se tenta estabelecer é uma certa leitura de textos ou de expressões e as bases a que se recorre para essa leitura só podem ser outras leituras. O círculo também pode ser formulado mediante as relações entre a parte e o todo: tentamos estabelecer a leitura do texto como um todo e para isso recorremos a leituras de suas expressões parciais; mas como estamos lidando com significado e com atribuição de sentido, em que as expressões fazem ou não sentido apenas em relação a outras, a leitura das expressões parciais depende da leitura das outras e, em última análise, da leitura do todo (TAYLOR, 1971, p. 6).

Assim, ao pretender compreender as identidades juvenis fabricadas pelos processos de escolarização, só o poderemos almejar se, também, alimentarmos a ambição de compreender o todo social (ou o fragmento que nos interessa) aqui suscitado pela ideia de planificação social. Inversamente, só poderemos compreender o todo social se compreendermos algumas das suas partes (JAY, 2008). Precisamente, a ideia identitária de ser jovem subordinada aos processos de escolarização, a que, já antes, associamos a hipótese teórica assim enunciada: uma *juventude colonizada* na base de uma estrutura técnico burocrática, de tradução normativa, social e cultural da circunstância de aluno como *ocupação e vocação* educativa, para se relacionar com uma planificação social marcada por um acentuado *ethos* mercantil.

Ao assumirmos a hermenêutica como possibilidade metodológica, passamos a convencionar procedimentos dialógicos interpretativos e compreensivos de discursos de autores diversos, nos quais, dialeticamente, são intersetados os contextos do objeto de estudo, as concepções dos dialogantes e, conseqüentemente, garantindo a fusão de diferentes planos (convergentes ou divergentes) de interpretação desse objeto de estudo, inscrevendo-o nos círculos discursivos da atualidade, assumindo que as “[...] nossas reflexões sempre nos levaram a admitir que, na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido à situação atual do intérprete” (GADAMER, 2005, p. 407). Ou, avocando que

A partir de uma abordagem hermenêutica poderíamos dizer que o texto é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos; o contexto do texto passa a ser o contexto social-político-econômico-cultural-vital dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo, como uma formação crítica ou como alienação. O universo das significações se dá num contexto concreto, mas como captar o discurso (enquanto modo de dizer e interpretar o mundo) do ser-aí? (GHEDIN, 2004, p. 5).

A isto subjaz a lógica dialética do método hermenêutico, especialmente interessada na compreensão cíclica (pré-compreensão e pós-compreensão) das

contradições assim reveladas na realidade social, observando fenômenos, discursos, sentidos e manifestações não lineares e, até, antagônicos entre si, opondo-se aos métodos descritivos-explicativos não reflexivos e instrumentais, em prol do desmantelamento de posicionamentos metodológicos e epistêmicos de ocultação e acrílicos sobre a realidade social. Ou seja,

se a crítica [dialética] se afirma basicamente na diferença e no contraste com aquilo sobre o que reflete, a hermenêutica visa primeiramente a mediação e a unificação com o mesmo. Ambos, porém, diferença e mediação, podem ser distinguidos no ato de reflexão [...]. O método crítico se apresenta basicamente como instrumento para detectar a ruptura do sentido, enquanto o método hermenêutico busca nos muitos sentidos a unidade perdida (STEIN, 1987, p. 103).

Obviamente, tudo isto está dependente da posição ontológica, epistemológica e, necessariamente, cultural e ideológica do investigador, condicionando a sua própria forma de ver o mundo e o tipo de conhecimento que deseja construir sobre ele (CRESWELL, 2003; ADORNO, 2008). Organizando o nosso ensaio por meio de interrogações-chave, suscitamos incursões analíticas, interpretativas e compreensivas da problemática tratada, precisamente, no sentido de nos envolvermos metodologicamente num processo de compreensão que ultrapassa a explicação causal pois “[...] enquanto as ciências explicativas buscam determinar condições causais de um fenômeno, as ciências compreensivas visam a apreensão das significações intencionais das atividades históricas concretas do homem” (SCHLEIERMACHER, 2003, p. 8).

Coerentemente, sintetizamos a nossa problemática na seguinte ideia: estão instituídos processos de fabricação de identidades juvenis, com recurso aos processos de escolarização normalizados no quadro da atual planificação social de feição neoliberal. Porquanto, a justificação do estudo não se limita à compreensão das identidades juvenis da atualidade, mas, procurando ir mais além, debate e desenvolve uma compreensão da natureza, do tipo e dos efeitos da instrumentalização dos processos de escolarização sobre aquelas identidades. Além disso, não nos ficamos pela preocupação por uma conceção estática de identidade(s) de juventude(s). Cumulativamente, agregamos às nossas inquietações os efeitos que tais acometidas escolarizantes poderão ter na planificação social, por via do tipo de cidadão está a ser *fabricado*. Na verdade, assumimos parte da realidade (juventude) como um texto, com o propósito de a compreender e reinterpretar nos ângulos enunciados pelas questões metodológicas, pela hipótese teórica e pela mobilização teórica da categoria juventude e respetivos conceitos de *aluno*, *juventudes*, *escolarização* e *planificação social*.

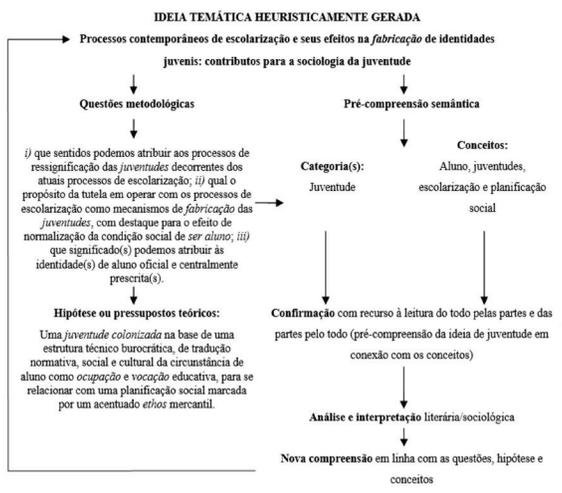
O processo hermenêutico focado procura fundir esforços de pré-compreensão, análise, interpretação e compreensão do fenômeno de uma juventude escolarizada em função de uma determinada agenda de planificação social e do conseqüente papel reservado às juventudes, em que “o sentido que se deve compreender somente se concretiza e se completa na interpretação” (GADAMER, 2005, p. 436). Também neste ensaio, experimentamos a possibilidade de tomar em mãos a educação como objeto de

estudo, em que os processos de escolarização das juventudes, ainda não reduzidos a mero objeto de estudo educacional ou sociológico, emergem como base de uma

[...] experiência hermenêutica [que] ensaja outras possibilidades interpretativas, a educação como se desprende das amarras conceituais provenientes da visão científico-objetivista e da tradição metafísica, passa então a produzir os efeitos benéficos da abertura de horizontes e da ampliação da base epistemológica. Assim, a possibilidade compreensiva da hermenêutica desfaz o prejudicial equívoco que há entre educação compensatória e educação no sentido amplo da formação (HERMANN, 2003, p. 9-10).

Ao definir o nosso objeto de estudo, ora partindo das três interrogações metodológicas iniciais e, articuladamente, assegurando interseções interpretativas, de diferentes autores, em torno dos conceitos de aluno, juventudes, escolarização e planificação social, a categoria de juventude cumpre com a função de articular perspectivas, convergentes ou divergentes, de compreensão do objeto de estudo consubstanciado nos documentos analisados, a partir das suas partes (questões metodológicas, hipótese ou pressupostos teóricos e conceitos). Daí decorre o entendimento dessas mesmas partes partindo do horizonte total estabelecido pelo conjunto das nossas fontes de análise e interpretação, assegurando que a ciência das nossas referências textuais e documentais depende, grandemente, da possibilidade de uma interpelação mútua, mesmo comprometida com as nossas pré-noções. Recorrendo a essas pré-noções, antecipamos os sentidos orientadores do exercício (cf. fig. 1) da pré-compreensão, alimentando a análise e interpretação suscitadoras de uma nova interpretação da realidade social analisada.

Fig. 1 – Representação da possibilidade metodológica do círculo hermenêutico



PLANIFICAÇÃO SOCIAL, ALUNO, PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SISTEMAS DE (RES) SIGNIFICAÇÃO DAS JUVENTUDES: PRÉ-COMPREENSÃO

A expressão “a escola faz as juventudes” (DAYRELL, 2007, p. 1105) ganha especial relevância nesta análise e convoca a relação formalmente estabelecida entre a escola e a adolescência acolhida, educada, formada, transformada. Em torno delas criam-se expetativas:

existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão históricogeracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Contudo, não podemos reduzir tal análise a uma relação simétrica entre a escola e os alunos pois tensões e complicitades entre estas duas categorias sociais não dependem, em exclusivo, das circunstâncias isoladas com que cada uma delas se posiciona em relação à outra. Pelo contrário, outras categorias, como a ideologia, a sociedade, as organizações e a cultura tendem a ocupar um lugar de destaque como intermediárias da relação estabelecida e construída entre os jovens e a escola (ABRAMO, 2005). No limite, à escola e ao Sistema vai sendo acoplada uma determinada expetativa programática sobre a forma como se espera que as juventudes sejam formadas. À escola se associa uma *conditio* necessária para que se *fabrique* uma determinada maneira de se ser jovem (DAYRELL, 2007), precisamente na linha segundo a qual “a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso cumpre uma função específica” (GASPARIN, 2005, p. 2).

De uma forma mais lata, referimo-nos ao modo como a sociedade procede à arquitetura de um sistema escolar no sentido de lhe conectar determinados sentidos e significados do *ser jovem*. Congruentemente, o ímpeto cultural e ideológico da modernidade, sedado no ideário iluminista, introduziu sentidos e significados do ato de educar como processo de orientação da educação dos sujeitos, em linha com a prerrogativa do “cuidado do outro” (BONAMIGO, 2016, p. 139); consequentemente, ser jovem passou a conotar-se com a ideia de ser aluno. Volvidos cerca de dois séculos, o processo de escolarização das camadas mais jovens ampliou-se pela via da normalização, institucionalização e formalização dos sistemas escolares, granjeando o efeito de colonização do espaço e tempo de desenvolvimento do sujeito jovem:

Os alunos partilham – com os prisioneiros, os militares, alguns indivíduos internados ou os trabalhadores mais desqualificados – a condição daqueles que não têm, para se defenderem contra o poder da instituição e dos seus chefes diretos, mais nenhuns outros meios que não sejam a astúcia, a subserviência, o fingimento. Pensar, antes de mais, em ultrapassar a situação, em adaptar as estratégias que

garantam a sobrevivência e uma certa tranquilidade, é humano. Mas o exercício intensivo do ofício de aluno pode também produzir efeitos perversos: trabalhar só por uma nota, construir uma relação também utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro (PERRENOUD, 1995, p. 17).

Com efeito, suscitando um exercício de análise e interpretação das mutações nas identidades dos jovens que moram em cada aluno, com a perpetuação das arquiteturas dos sistemas escolares da modernidade, prolongadas pela contemporaneidade, percebe-se: ao Sistema continua associada a prerrogativa de manobrar o processo de escolarização, com recurso a um discurso ideológico e cultural hegemonicamente dominante. A isso subjaz uma concepção de jovem protagonista, quase em exclusivo, do papel de aluno - construção histórica inventada pelos adultos (DUSSEL & CARUSO, 1999; GIMENO SACRISTÁN, 2005). Por força dessa mesma concepção da condição de jovem, é notória a preponderância do processo de escolarização, normalizado (ainda que subjetivamente experienciado) quase com sentido único e com caráter obrigatório, com feição instrutiva e disciplinadora. Parece corresponder, também, a um controlo exercido a partir de uma estrutura escolar de classe, com o objetivo de os jovens praticarem um determinado estilo de vida, na condição irrevogável de sujeitos obedientes e propagadores desse modo de se comportar e de entender a realidade social (ARON, 1991; DURKHEIM, 2008), a ser entendido da seguinte forma:

[...] a manutenção da crença no poder mítico da educação como elemento de ascensão social constitui-se, verdadeiramente, como um importante instrumento de controle social interno ou consensual, ou na formulação gramsciana como uma forma de obter o consentimento ativo dos governados (MILETTO, 2009, p. 114).

O *sujeito jovem*, inscrito na condição institucional e normativa de *ofício de aluno* (PERRENOUD, 1995), na perspetiva de um ator social inacabado, incompleto e, por isso, carente de ser iluminado, orientado e alimentado por um conhecimento de feição, não raras vezes, essencialista e instrumental (ADORNO; HORKHEIMER, 1995). Em primeira instância, ser aluno submete o *sujeito jovem* a um estádio temporário de ignorância e ao *ofício instituído* de aperfeiçoamento da sua *cognoscência vocacionalista* da sua realidade social, pelo que

[...] a visão economicista constitui o determinante fundamental das propostas formuladas, não porque elas formem quadros qualificados para a inserção social no núcleo orgânico do processo produtivo, mas porque visam criar vias de escape para aqueles que não serão efetivamente incorporados, mas que precisam ser mantidos sob controle e conformados de modo que não venham a se tornar geradores de instabilidade social (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 525).

As análises e interpretações permitidas pela sociologia do *ofício de aluno* (MARCHI, 2010) alinham-se com uma de *sociologia do trabalho escolar* (PERRENOUD, 1995), com especial atenção à própria condição do jovem convertido

em aluno, cuja concepção é normativamente *fabricada* com recurso, por exemplo, a um estatuto de aluno (PORTUGAL, 2012 - Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro). Então, os alunos perfilam-se com os intentos de uma narrativa litúrgica a que se junta a ideia de sucesso escolar à custa de cerimoniais normalizados, como disso são exemplo paradigmático os exames nacionais, em torno de uma disciplina organizativa escolar e na aprendizagem de um conjunto de saberes traduzidos no desenvolvimento de uma escala prescrita de competências essenciais à vida em sociedade, como será o caso do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PORTUGAL, 2017 - Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho; MARTINS, et al. 2017). Ainda assim, devemos admitir uma pluralidade de concepções do que é ser jovem aluno. Quer dizer, a categoria formal ou prescrita de aluno começou a absorver - ou, no sentido de melhor gerir os fracassos escolares, a admitir - uma percepção multilógica de alunos e, consequentemente, de juventudes.

Sendo a escola “[...] invadida pela vida juvenil, com seus looks, pelas grifes, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo” (DAYRELL, 2007, p. 1120), diríamos que o ato de “tornar-se aluno”, para uns, ainda significa a submissão a modelos prévios de escolarização, associados à *pedagogia da essência* (SUCHODOLSKI, 2002) e, para outros, ao contrário, passa por reconstruir a sua experiência de escolarização em função de outros sentidos e significados alternativos e, muitas vezes, até desviantes (DUBET, 2006), conotados com os cenários mais difusos da *pedagogia da existência* (SUCHODOLSKI, 2002).

Oficialmente, a tipologia de aluno mais contestada é a segunda, sendo a primeira a mais aclamada e reconhecida, na qual se insere o padrão ideal de aluno “bem sucedido”, mediante uma racionalização do funcionamento e do papel da escola como instituição disciplinadora de vontades, de manutenção do *status quo* de uma ordem social que importa conservar, absorvendo uma noção de *ofício de aluno* considerando o jovem “apenas como sujeito representativo de um grupo que deve responder às exigências uniformes da escola” (GIMENO SACRISTÁN 2005, p. 139), em linha com uma *planificação social* previamente normalizada e instituída como base essencialista do próprio processo de escolarização.

No caso da segunda tipologia de aluno, a escola conta com mecanismos de silenciamento promotores da invisibilidade ou da tipificação desviante e anómala dessas outras multiplicidades juvenis, que não se encaixam nos quotidianos escolares instituídos e pouco abertos para as expressividades dessas outras multiplicidades. Mesmo neste último cenário, há sempre a ambição do Sistema levar o jovem a um estádio homogeneizado da condição de aluno, que deverá responder positivamente aos padrões do “ser aluno” almejados pela instituição (HELLER, 2008, p. 31), com recurso a “novas terapias” pedagógicas e curriculares instituídas, por exemplo, no quadro de ofertas de escola diferenciadas. O Sistema não oculta, portanto, uma tendência flexivelmente homogeneizante, a expor sua inquietude perante uma ampla

diversidade de experienciar o efeito de escolarização por parte dos jovens, desvalorizar o facto de se tratar de uma orla etária que se deseja homogénea (CASTRO; MACEDO, 2019), mas esconde diferenças e desigualdades em

[...] que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola (DAYRELL, 1996: 141),

mesmo perante o reconhecimento de que os alunos chegam diferentes ao Sistema, a ambição é *(re)fabricá-los* de forma o mais homogénea possível.

No caso da primeira tipologia de aluno, exprime-se uma forte tendência para confundir o *ofício de aluno* com o papel – tendencialmente exercido em regime de exclusividade – de aprendiz estatutariamente reconhecido (PORTUGAL, 2012 - Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), resumindo a sua identidade social e humana a uma espécie de trabalho (escolar) forçado (PERRENOUD, 1995) e normalizado na base de regras racionalizadoras alienantes do trabalho de aprender conteúdos, e de desenvolver competências úteis à concretização da atual planificação social.

PLANIFICAÇÃO SOCIAL, IDENTIDADE DE ALUNO OFICIALMENTE PRESCRITA E CONCEÇÃO DE JUVENTUDE VOCACIONALMENTE ESCOLARIZADA: PÓS-COMPREENSÃO

Na linha da discussão desenvolvida anteriormente, com especial destaque para a definição do *ofício de aluno* prescrito pela Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, não nos é estranha a hipótese teórica de uma *juventude colonizada* na base de uma estrutura técnico burocrática, de tradução normativa, social e cultural da circunstância de aluno como *ocupação e vocação* (WEBER, 2004, 2011) educativa, para se relacionar com uma planificação social marcada por um acentuado *ethos* mercantil. A propósito, Maria Manuela da Silva, (1976), esclarece:

A planificação social, enquanto prática de regulação dos sistemas sociais, tem origem nas limitações evidenciadas por essa outra prática mais antiga e de emprego generalizado que é a planificação económica. Forma-se como complemento desta, por sedimentação dos processos ensaiados de regulação dos sistemas e subsistemas cujos mecanismos não são abarcados pela planificação económica (p. 166).

A ideia geral subjacente a este argumento passa por olhar para os jovens que, cada vez mais, distinguem-se pelas suas qualificações ditas úteis, na perspetiva da formação de funcionários especializados, vocacional e profissionalmente mais competentes, para os quais a educação surge com uma feição, predominantemente, essencialista ou especializada, contribui para a seleção e organização racional da sociedade (WEBER, 1982) e, portanto, altamente diferenciadora das juventudes *fabricadas*.

Em rigor, o nosso argumento aqui mobilizado convoca-nos para a análise do monopólio e da legitimidade do *ofício de aluno* como *ocupação* (em sentido lato, quase profissional) e, necessariamente, dotada de um limiar técnico de feição vocacional, que lhe dá um sentido de *compromisso ocupacional* com o trabalho escolar no caso da primeira tipologia de aluno enunciada no ponto anterior. Neste quadro de análise, dificilmente nos poderemos desviar de uma das mais marcantes mutações paradigmáticas do modelo escolar ocidental da atualidade, das quais destacamos, em particular, a aceção da *escola a tempo inteiro* como *novíssimo* modelo de escola pública formalmente inaugurado, em Portugal, em 2006 (PORTUGAL, 2006; 2013)

O modelo de *escola a tempo inteiro* sintetiza o *ofício de aluno* na noção de colonização do universo juvenil e de *instrumento de ação*, pois as interseções sociologicamente convocadas reúnem e articulam dimensões políticas, administrativas, normativas e técnicas que tornam esse modelo de escola “[...] portador de representações e de problematizações específicas do universo educativo, como participa na organização das relações sociais específicas entre actores, introduzindo regras, normas, procedimentos que intentam dar estabilidade e previsibilidade à acção” (CARVALHO, 2009, p. 1017). A aceção concretiza uma abordagem ao *ofício de aluno* simetrizada com a prerrogativa durkheimiana (DURKHEIM, 2011) de perspetivar o aluno como alguém que incorpora conhecimentos, adota comportamentos e estrutura um pensamento em função de uma determinada planificação social, considerados desejáveis (e até essenciais) pelos os *arquitetos* do Sistema.

Os horizontes da educação se cingem a instruir a juventude no jugo da “[...] conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZAROS, 2008, p. 45), ao ponto do ideário da Teoria do Capital Humano se confundir com a natureza do saber escolar “[...] produzido socialmente, e segundo as necessidades do capital, o que permite entender que a sua não democratização expressa pelo seu carácter seletivo e excludente não é uma disfunção, mas a sua própria forma de articulação com o capital” (ACÁCIA, 1997, p. 22). No sentido de associar a escolarização estratégica das juventudes, Maria Manuela da Silva (1976), argumenta ainda:

À representação “negativa” dos factores sociais, como freios ou resistências ao desenvolvimento, sucede uma representação “positiva”, que consiste em considerar o factor humano enquanto recurso de produção. Daqui nasce uma problemática nova posta à planificação: a racionalização dos investimentos de valorização do “capital humano”. A esta luz são definidas políticas e programas de acção tendentes a melhorar o nível de instrução e de saúde das populações como meios do crescimento económico. Fala-se em “investimento” para significar que tais medidas e programas de acção deverão assegurar a rendibilidade dos gastos com eles efectuados. Fala-se em “capital humano” para mostrar a dimensão de “factor produtivo” do elemento humano e representar as suas leis de acumulação e depreciação (p 168).

No quadro da atual planificação social, ganha especial relevo *o modo como* e a finalidade da escolarização dos alunos estão a ser escolarizadas; segundo essa planificação todos, invariavelmente, somos cúmplices de uma incessante *hiperescolarização* das massas juvenis, muito a propósito de uma escola que se deseja transbordante (NÓVOA, 2009). Neste caso, a identidade de aluno oficialmente prescrita simboliza o Sistema que a *fabrica* à imagem de uma conceção de juventude adequada e funcionalmente escolarizada, refletindo uma espécie de “nova” *sociedade imaginada* e revigorada em função da (re)formulação dos objetivos escolares e, mais latamente, económicos e sociais, como explica A. Pérez Gómez (2001, p. 12):

A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem em seu redor. Os docentes e estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional. Por outro lado, as forças sociais não pressionam, nem promovem a mudança educativa da instituição escolar porque são outros os propósitos e as preocupações prioritárias na vida económica da sociedade neoliberal.

Nesta fase da nossa análise, é crucial retomar o conceito de *ofício de aluno*, circunstanciando-o na análise de Theodore Schultz (1973) observada por Dermeval Saviani (2005, p. 24):

Schultz, [...] fazendo intervir o fator educação, conseguiu fechar o esquema explicativo do crescimento da economia americana que apresentava um resíduo inexplicável de cerca de 17%. Investigando a relação entre níveis de renda e graus de escolaridade, constatou que os níveis de renda aumentavam em proporção aritmética para os que possuíam escolaridade média em relação àqueles que só possuíam escolaridade primária e em proporção geométrica quando se passava àqueles que possuíam escolaridade de grau superior. Esta seria a prova empírica do “valor económico da educação”.

Será, assim, incontornável associar o valor económico da educação à institucionalização do ideário *vocacionalista* da escolarização dos jovens. Aqui se refletem as necessárias incidências sobre o *ofício* de aluno contemporâneo, em que

a passagem pelo estatuto de aluno, já não constitui a forma natural de transição do jovem para um mundo adulto, mas uma forma universalmente compulsiva de aprendizagem do ofício de aluno, não tanto para que ele possa exercer esse ofício, como, sobretudo, para que ele possa e deva exercer outro (o de cidadão), que é cada vez mais dependente de estratégias escolares (CORREIA; MATOS, 2001, p. 95).

Desse ímpeto vocacionalista da circunstancia de ser jovem, decorre a construção de uma identidade sociocultural devidamente alinhada com a planificação económica da sociedade neoliberal, da qual não se ausenta o modelo de *escola a*

tempo inteiro, enquanto medida de política educativa contemporânea de charneira, pois mantém implícita a preocupação com o risco de ver sujeitos extraviados do mecanismo instituído da *alunização*. Então, falar de uma *escola a tempo inteiro* implica colocar os jovens em *movimento vocacional* constante e, como tal, a aumentar as possibilidades do progresso material da sociedade na base das prerrogativas da divisão técnica do trabalho (DURKHEIM, 1999). Algo, aliás, coincidente com o processo de produção escolar, que pressupõe a *fabricação* de jovens bem adaptados às exigências da sociedade neoliberal: eficazes, produtivos e incapazes de contestar as regras do *jogo* industrial e mercantil. Ou seja, um *ofício* formatado na forja ideológica do neoliberalismo particularmente orientado para o efeito de socialização de uma juventude comprometida com o consumo de conhecimentos e competências que lhes deem garantias de uma integração plena na sociedade, correspondendo a

uma sociedade comum pela disseminação de determinados conteúdos previamente selecionados e impostos a todos (e a educação neste contexto) passa a ser entendida como espaço de manipulação dos meios mais adequados para transmitir, socializar aquilo que é necessário para a formação do homem adequado à unificação da sociedade desejada (MARTINS, 2008, p. 9).

A relação estabelecida entre a identidade de aluno oficialmente prescrita e a conceção de juventude *vocacionalmente* escolarizada nos induz para uma compreensão das juventudes que moram nos alunos no quadro *ideogramático* do *cidadão mínimo*, suscetível à domesticação e manipulação:

os processos educacionais [...] constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade em que vivemos. São práticas sociais não neutras. Estes processos podem – e o tem realizado de forma imperativa – reforçar relações as sociais capitalistas que subordinam o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a conseqüente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação (GENTILI; FRIGOTO, 2002, p. 23-24).

O registo leva-nos a contemplar as políticas educativas e os subseqüentes processos de escolarização dos alunos que, servindo as mesmas políticas propósitos e preocupações com a educação dos jovens, vem, implicitamente, introduzir a crença de que os problemas relacionados com a juventude se resolvem com o efeito de *fabricação escolar*, na sua dimensão privilegiadamente formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, retomamos os nossos pressupostos teóricos, diretamente extraídos das questões metodológicas, designadamente: *i*) os sistemas de ressignificação das *juventudes* sujeitos aos atuais processos de escolarização; *ii*) o poder de tutela do Estado orientado para a formatação das *juventudes*, utilizando a escola como unidade

de comando mais privilegiada; *iii*) a identidade de aluno oficialmente prescrita simboliza o Sistema que o “fabrica” à imagem de uma concepção de juventude adequada e funcionalmente escolarizada.

A propósito da primeira linha teórica, analisa-se que à escola e ao Sistema vai sendo acoplada uma determinada expectativa programática sobre as juventudes a serem educadas e formadas. À escola se associa uma *conditio* ou circunstâncias necessárias para a *fabricação* de uma determinada maneira de se ser jovem. Não obstante, associamos a esta linha de análise o sentido subsidiário da categoria formal ou prescrita de aluno começou a absorver uma percepção multilógica de alunos e, conseqüentemente, de juventudes. Ainda assim, o Sistema tem-se vindo a desenhar no sentido de acolher duas tipologias do ato de “tornar-se aluno”, teórica e concetualmente circunstanciados a uma linha da *pedagogia da essência* e outra na perspectiva de *pedagogia da existência*.

Relativamente às duas últimas linhas de análise, fundimos os nossos argumentos conclusivos no sentido de estabelecer uma relação forte entre a ideia de uma identidade de aluno oficialmente prescrita e a concepção (subsidiária) de juventude *vocacionalmente* escolarizada. A propósito, no caso da tipologia de aluno circunstanciada na linha da *pedagogia da essência* produtivista, aventamos a hipótese teórica de uma *juventude colonizada* na base de um Sistema dotado de uma estrutura técnico burocrática, a definir uma tradução normativa, social e cultural da circunstância de aluno como *ocupação e vocação* educativa, predispondo-o a relacionar-se com uma planificação social marcada por um acentuado *ethos* mercantil. Isso acaba por denunciar a dominância da legitimidade do *ofício de aluno* como *ocupação* (quase profissional), dotando esse novo *ofício* de um limiar tecnicista de feição vocacional, que lhe dá um sentido de *compromisso ocupacional* com o trabalho escolar. Mais a jusante, esse mesmo compromisso passa a articular-se com a agenda económica, em isocronismo com uma alfabetização mercadológica, em prejuízo de uma alfabetização política dos jovens.

A planificação social de feição neoliberal, na qual os processos de escolarização estão amplamente emparelhados, combina um conjunto de orientações e respetivas conseqüências para a fabricação das juventudes contemporâneas, que estão longe se resumirem a um significado meramente económico. Pelo contrário, os processos de escolarização em curso, cada vez mais hegemonzados na linha cultural e ideológica, procuram induzir e seduzir os jovens para uma cultura de empreendedorismo sem precedentes, alinhando-os com uma posição de cidadão mínimo (direitos económicos fortes e direitos laborais, sociais e políticos mínimos) e de trabalhador máximo, sem capacidade para questionar e desconstruir o vulto cultural e ideológico dos atuais sistemas produtivos.

Tudo isto parece corresponder à inserção dos jovens em processos de escolarização especialmente orientados para a participação social domesticada, no seio de uma planificação social organizada em conformidade. Então, os efeitos da

alunização, de jovens vocacionalmente escolarizados, comprometidos com a ocupação escolar essencialista e instrumental convocam-nos para uma conceção de escola, de sistema educativo e de políticas de escolarização que delinham uma ressignificação da juventude como grupo social sujeito de direitos. A questão essencial é saber se tais direitos são assumidos com maior ou menor abrangência no que diz respeito à condição social de cada jovem.

RAMALHO, H. P. Contemporary Schooling Processes and their Effects on the Fabrication of Youth Identities: a Sociology of Education Essay. *Educação em Revista*, Marília, v. 22, p. 41-58, 2021, Edição Especial.

Abstract: By adopting a matrix based on the hermeneutic method, this essay constitutes a subsidy for the understanding of the relationship established historically between the school system and the youth that welcomes, educates, socializes, institutionalizes, domesticates and/or emancipates. We operate with the methodological questions: i) what analysis can we make of the systems of resignification of youth resulting from schooling? ii) what is the interpretation that stands out from the purpose of guardianship in operating with schooling processes as mechanisms for the manufacture of youths? iii) what possibilities are offered to us regarding the understanding of the officially prescribed student(s) identity(ies)? The phenomena associated with the pupilization of young people call us to a conception of school, of the educational system and of educational policies that delineate a reframing of youth as a social group of actors subordinated to certain social conditions of which they are not always co-authors. Before, however, they are a “product” of these conditions, free from any ethos of personal and social emancipation.

Keywords: Schooling and students. *Fabrication* of youth identities. Social planning.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. (eds.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu, 2005, p. 37-73.
- ACÁCIA, K. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- ADORNO, T.W. Introdução à Controvérsia sobre o Positivismo na Sociologia Alemã. In: BENJAMIN, W. et al. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 209-257.
- ARON, R. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- BONAMIGO, G. O problema do humano em Emmanuel Lévinas. O que nos faz pensar. *Cadernos do Departamento de Filosofia PUC*, Vitória, v. 25, n. 38, p. 139-159, 2016.
- CARVALHO, L. Governando a Educação pelo Espelho do Perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 10, p. 1009-1036, 2009.

CASTRO, E.; MACEDO, S. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. *Rev. Direito Práx.*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1214-1238, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdp/v10n2/2179-8966-rdp-10-2-1214.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CORREIA, J.; MATOS, M. Da crise da escola ao escolocentrismo., In STOER, S. et al. *Transnacionalização da Educação: da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 91-117.

CRESWELL, J. W. *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Nebraska: Sage Publications: Thousand Oaks, 2003. Disponível em: <http://englishlangkan.com/produk/E%20Book%20Research%20Design%20Cresswell%202014.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2019.

DAYRELL, J. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. 1996, p. 1-27. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/profesonlineedu/texto-a-escola-como-espao-scio-cultural-dayrell-dia-02-de-setembro>. Acesso em: 27 de junho 2019.

DUBET, F. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.

DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

DURKHEIM, É. *A educação moral*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

DURKHEIM, É. *A Divisão do Trabalho Social*. S. Paulo: Martins Fontes, 1999.

DUSSEL, I.; Caruso, M. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. S. Paulo: Moderna, 1999.

FREITAG, B. *A Teoria Crítica Ontem e Hoje*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

JAY, M. *Imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt do Instituto de Pesquisas Sociais*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

GADAMER, H. *Verdade e método I*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GASPARIN, J. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. S. Paulo: Autores Associados, 2005.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

GHEDIN, E. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru (SP). *Anais...* Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004, p. 1-14.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HERMANN, N. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

- LAHIRE, B. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LAHIRE, B. Patrimônios individuais de disposições: por uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, s/l, n. 49, p. 11-42, 2005. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/200/1/SOCIOLOGIA49_cap01.pdf. Acesso em: 9 de maio 2019.
- LAW, M. Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 117-130, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2019.
- MARCHI, R. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/viewFile/13983/10565>. Acesso em 24 de fevereiro de 2019.
- MANTZAVINOS, C. O círculo hermenêutico. Que problema é este? *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 57-69, 2014.
- MARTINS, G. et al. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 29 de jun. 2019.
- MARTINS, P. *Didática teórica/ Didática prática: para além do confronto*. S. Paulo: Loyola, 2008.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MILETTO, L. *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – Estratégias e trajetórias de permanência na educação de jovens e adultos*. Mestrado (Curso de Pós Graduação da UFF, Área Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: http://www.uff.br/var/www/htdocs/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/lu%EDS%20f%20miletto.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2019.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Ph. *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PORTUGAL. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 143/2017 – 26 de julho de 2017.
- PORTUGAL. Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho de 2013 – Define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC). *Diário da República*, 2.ª série — N.º 134 — 15 de julho de W2013.
- PORTUGAL. *Lei n.º 51/2012*, de 5 de setembro – Estatuto do aluno e ética escolar. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 171/2012 — 5 de setembro de 2012.
- PORTUGAL. Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho de 2006 – Regulamenta as atividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 115 — 16 de junho de 2006.
- POZZEBON, M.; PETRINI, M.C. Critérios para condução e avaliação de pesquisas qualitativas de natureza crítico-interpretativa. In: TAKAHASHI, A.R.W. (org.). *Pesquisa Qualitativa em Administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil*. São Paulo: Atlas, 2013, p. 51-72.

RUMMERT, S.; ALVES, N. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal. Alvos da mesma lógica de conformidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 511-529, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/09.pdf>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2019.

SAVIANI, D. Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (ogs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. S. Paulo: Autores Associados, Campinas: 2005, p. 13-24.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. *Hermenêutica: a arte e técnica da interpretação*. Bragança Paulista: EDUSE, 2003.

SCHULTZ, T. *O Capital Humano*. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1973.

SILVA, M. Os “discursos” de planificação social e os sistemas de exclusão que os demarcam. *Análise Social*, Lisboa, v. XII, n. 45, p. 160-178, 1976. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documntos/1223913546G1tNQ0xo3Zy70CG7.pdf>. Acesso em: 27 de fev. 2019.

STEIN, E. Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia. In: Habermas, J. *Dialética e Hermenêutica*. São Paulo: L&PM, 1987, p. 98-134.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro, 2002.

TAYLOR, C. Interpretation and the sciences of man. *The Review of Metaphysics*, v. 25, n. 1, p. 3-51, Sep., 1971. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/55c3972ee4b0632d3480491b/t/56eb3ad537013b8180b9159c/1458256600062/Taylor_InterpretationandtheSciencesofMan.pdf. Acesso em: maio de 2019.

WEBER, M. *Ciência e Política: Duas Vocações*. São Paulo: Cultrix, 2011.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. S. Paulo: Companhia da Letras, 2004.

WEBER, M. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

Recebido em: 27/04/2020.

Aprovado em: 12/11/2020.

