

Pedagogia

Sociologia da Educação

Danyelle Nilin Gonçalves
Elizabeth Furtado
Epitácio Macário Moura



Geografia



História



Educação Física



Química



Ciências Biológicas



Artes Plásticas



Computação



Física



Matemática



Pedagogia



Pedagogia

Sociologia da Educação

Danyelle Nilin Gonçalves
Elizabeth Furtado
Epitácio Macário Moura

Fortaleza - Ceará
3ª Edição



2019



Geografia



História



Educação
Física



Química



Ciências
Biológicas



Artes
Plásticas



Computação



Física



Matemática



Pedagogia

Copyright © 2019. Todos os direitos reservados desta edição à UAB/UECE. Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, dos autores.

Editora Filiada à



Presidente da República Jair Messias Bolsonaro	Conselho Editorial
Ministro da Educação Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub	Antônio Luciano Pontes
Presidente da CAPES Anderson Ribeiro Correia	Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
Diretor de Educação a Distância da CAPES Carlos Cezar Modernel Lenuzza	Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso
Governador do Estado do Ceará Camilo Sobreira de Santana	Francisco Horácio da Silva Frota
Reitor da Universidade Estadual do Ceará José Jackson Coelho Sampaio	Francisco Josênio Camelo Parente
Vice-Reitor Hidelbrando dos Santos Soares	Gisafran Nazareno Mota Jucá
Pró-Reitor de Pós-Graduação Nucácia Meyre Silva Araújo	José Ferreira Nunes
Coordenador da SATE e UAB/UECE Francisco Fábio Castelo Branco	Liduína Farias Almeida da Costa
Coordenadora Adjunta UAB/UECE Eloísa Maia Vidal	Lucili Grangeiro Cortez
Direção do CED/UECE Josete de Oliveira Castelo Branco Sales	Luiz Cruz Lima
Coordenadora da Licenciatura em Pedagogia Francisca de Assis Viana Moreira	Manfredo Ramos
Editor da UECE Erasmus Miessa Ruiz	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Coordenadora Editorial Rocylânia Isídio de Oliveira	Marcony Silva Cunha
Projeto Gráfico e Capa Roberto Santos	Maria do Socorro Ferreira Osterne
Diagramador Francisco Oliveira	Maria Salete Bessa Jorge
Revisão Ortográfica Fernanda Ribeiro	Silvia Maria Nóbrega-Therrien
	Conselho Consultivo
	Antônio Torres Montenegro (UFPE)
	Eliane P. Zamith Brito (FGV)
	Homero Santiago (USP)
	Ieda Maria Alves (USP)
	Manuel Domingos Neto (UFF)
	Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)
	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)
	Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
	Romeu Gomes (FIOCRUZ)
	Túlio Batista Franco (UFF)

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Fone: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br
Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais
Fone: (85) 3101-9962

Sumário

Apresentação	5
Capítulo 1 – Educação e sociedade: explicações introdutórias à sociologia da educação.....	7
Introdução.....	9
1. Marx, a educação e o projeto de superação da sociedade capitalista	10
1.1. Marx e a educação.....	11
2. Durkheim e a educação para a conservação da sociedade	16
2.1 Durkheim e a educação.....	16
3. Weber: a educação, o desencantamento do mundo e a pedagogia do treinamento.....	24
3.1 Weber e a educação.....	25
4. Gramsci e a escola unitária.....	31
4.1 Gramsci e a educação.....	31
5. Bourdieu, a escola e a violência simbólica.....	37
5.1 Bourdieu e a educação.....	38
Capítulo 2 – Sociedade e indivíduo	45
Introdução.....	47
1. A matriz liberal clássica.....	48
1.1. O contexto histórico do Liberalismo	48
2. A idéia de natureza humana e o individualismo possessivo.....	56
2.1 Thomas Hobbes	57
2.2 John Locke	58
2.3 O Liberalismo econômico	61
3. A crítica ao pensamento liberal: a matriz marxista	65
3.1 O conceito de práxis e a crítica à ideia de natureza humana	66
3.2 Sociedade e indivíduo: duas dimensões de um mesmo processo	70
3.3 O individualismo como forma de alienação.....	73
Capítulo 3 – Sociedade e indivíduo	79
Introdução.....	81
1. Sobre o conceito de Reprodução Social.....	81
1.1. A fixação da experiência histórica	83
2. Educação e Reprodução Social.....	85
1.2. Educação e classes sociais	88
1.3. Educação e transformação social.....	91

Capítulo 4 – Brasil: crise social e educação	99
Introdução	101
1. As transformações recentes do capitalismo e a inserção do Brasil	101
1.1. A globalização e a inserção do Brasil	102
2. O neoliberalismo no Brasil	108
3. Uma breve incursão pela história educacional brasileira	117
4. Abordagem sobre a evolução recente da educação no Brasil	118
4.1. Os índices educacionais coletados nas avaliações dos sistemas educacionais	120
Sobre os autores.....	127

Apresentação

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação: a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante... (BRANDÃO, 1995)

Como demonstra essa citação de Carlos Rodrigues Brandão, o fenômeno educacional está em toda parte e, por isso mesmo, evoca tanto interesse. Há séculos, pensadores se debruçam sobre o assunto. Isto se dá porque pensar em educação é refletir sobre o que é o homem, qual é a natureza da relação entre indivíduo e sociedade; que homem temos hoje e qual queremos formar e em maior instância isso diz respeito a que tipo de sociedade desejamos. Assim, falar de educação é pensar sobre a sociedade atual e sonhar com uma sociedade futura. São sobre esses assuntos que o presente livro trata.

O capítulo 1 discute o fenômeno educacional, entendendo-o como constitutivo das sociedades em geral, já que todas elas têm um ponto em comum: utilizam-se do processo educativo para a sua própria constituição, renovação e perpetuação, fazendo uso da Sociologia da Educação, como ramo da ciência que se ocupa dos processos sociais de ensino e aprendizagem.

A partir das teorias de pensadores como Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber, Antonio Gramsci e Pierre Bourdieu, veremos que a educação é considerada pelos autores sob diferentes perspectivas como um fenômeno imprescindível às sociedades e também, em alguns casos, como parte de um projeto político de superação dessa mesma sociedade.

Ao tentar explicar os processos sociais, cada um atribuiu um determinado peso à educação, à cultura e às instituições. Os autores analisaram a educação à luz da sociedade capitalista com todas as implicações decorrentes desse fato. Mesmo a princípio, refletindo sobre o mesmo fenômeno, cada autor, a partir de seu olhar, do seu lugar de observador, de seus interesses e das experiências que vivenciou, conseguiu perceber determinados aspectos da sociedade que nem sempre foram convergentes. Apesar das marcadas diferenças que separam as

correntes sociológicas que se ocuparam dessa discussão, existe, entre elas, um ponto de encontro: a educação constitui um processo de transmissão cultural de valores, normas, atitudes, experiências, imagens e representações cuja função primordial é a reprodução do sistema social.

Dessa forma, entender a estrutura social, como os grupos se organizam e para onde caminham, se revela fundamental para entender as possibilidades e os limites do processo educativo.

Assim, quando em sua prática cotidiana, o educador professa determinados valores éticos, morais, estéticos, políticos está em jogo uma concepção sobre a relação entre indivíduo e sociedade. O segundo capítulo trata justamente dessa questão, partindo de duas matrizes opostas: o pensamento liberal a partir das premissas básicas sobre as quais se erguem ideias e valores que legitimam a formação social burguesa e o tipo de homem burguês e da crítica à concepção liberal a partir do referencial marxista.

O terceiro capítulo faz uma caracterização da reprodução social como dinâmica de forças que buscam manter o status quo e que tensionam as estruturas sociais existentes. Dessa forma, parte do entendimento de que há uma relação entre educação, classe social e ideologia.

O quarto capítulo trata da crise social e educação no Brasil e faz uma abordagem sobre o neoliberalismo e seus impactos sobre as políticas educacionais. Traz uma análise de dados referentes ao emprego/desemprego e busca situar a questão social. No que diz respeito à educação, trata ainda de uma abordagem sobre a evolução da educação, fazendo uma breve análise da história educacional brasileira, marcada em determinados momentos por processos de avanços, mas caracterizada pela exclusão e desigualdade. Os dados recentemente colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Censo Escolar e pelos sistemas de avaliação educacional, elaborados pelo Ministério da Educação, permitem refletir sobre onde estamos em termos educacionais no início do século XXI e aonde queremos chegar.

Os autores

Capítulo

1

**Educação e sociedade:
explicações introdutórias à
sociologia da educação**

Objetivos

- Introduzir o tema Sociologia da Educação.
- Caracterizar a educação no sentido amplo e restrito, como educação formal, não formal e informal.
- Apresentar o pensamento de Marx, Durkheim, Weber, Gramsci e Bourdieu enfocando a educação.

Introdução

Falar de educação é falar da própria constituição e reprodução do sistema social, afinal é através do processo educativo que os homens aprendem a ser, a pensar, a conviver, a fazer e a perpetuar sua cultura, seus hábitos e valores, componentes da vida em sociedade.

Por causa do seu caráter permanente e onipresente, o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão inicia o seu livro *O que é educação?* com a seguinte sentença: “ninguém escapa da educação”. Isso porque as sociedades de hoje e de ontem, modernas, industriais, simples, complexas, rurais, urbanas, com classes, sem classes, com Estado e sem um Estado consolidado, com essas ou aquelas configurações e organizações, todas elas têm um ponto em comum: utilizam-se do processo educativo para a sua própria constituição, renovação e perpetuação.

Assim, a educação ajuda a formar tipos de homens para agir de uma ou de outra maneira, para se constituir de forma associada ou de maneira competitiva. No entanto, esse processo não é único e varia de uma sociedade para a outra. A educação que serve a um tipo de sociedade e de grupo não necessariamente servirá a outros.

Existem sociedades em que a educação valorizada é a de tipo informal; no entanto, haverá sociedades, como a nossa, por exemplo, em que a educação legitimada é a formal.

Essa educação tem objetivos claros e específicos e é representada por escolas e universidades, além de depender de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, determinada por estruturas hierárquicas.

Em muitas dessas sociedades, a educação formal divide espaço, mas não legitimidade, com a educação não-formal.

Como se percebe, haverá tantos tipos e formas de educação quantos tipos de sociedades existam.

Por ter um caráter complexo e contraditório, a educação atua não somente de maneira transformadora e progressista, mas pode atuar também na perpetuação das estruturas sociais, servindo, muitas vezes, como elemento de peneiramento, seleção e conservação social, reproduzindo, reforçando e legitimando as desigualdades sociais.

Assim sendo, entender a estrutura social, como os grupos se organizam e para onde caminham, se revela fundamental para entender as possibilidades e os limites do processo educativo, assim como o tipo de sociedade que temos e queremos ter. Qualquer que seja ela, o fenômeno educativo será sempre central, agindo em uma ou outra direção, dependendo do contexto.

Dessa forma, para entender a complexidade das relações recíprocas entre sociedade e educação, é mister fazer uso dos conceitos da Sociologia e, em especial, da Sociologia da Educação.

Se a Sociologia se ocupa dos fatos relacionados à vida em sociedade, a fim de desvendar a estrutura básica da sociedade humana, identificando as principais forças que mantêm os grupos unidos ou que os enfraquecem e verificando quais condições transformam a vida social, a Sociologia da Educação, como um dos ramos dessa ciência, se ocupa dos fatos relacionados ao fenômeno educacional, atentando, sobretudo, para o sistema educacional em sociedades complexas, tendo a escola como um de seus principais objetos. Ademais, trata das funções sociais da escola, das relações educacionais em diferentes contextos sociais, da relação entre professores e alunos; da problemática da igualdade de oportunidades, da constituição de identidades, das transmissões de saber e de tudo o que envolve o processo de socialização e de reprodução social e cultural.

1. Marx, a educação e o projeto de superação da sociedade capitalista

Karl Marx é considerado como um dos maiores filósofos de todos os tempos. Vivenciou e se envolveu nos problemas políticos e econômicos de sua época, testemunhando o crescimento das fábricas e da produção industrial e das consequências desses processos na vida da classe trabalhadora. Participou, ainda, das primeiras experiências de organização e luta da classe operária, das diferentes revoltas ocorridas à época e testemunhou as conseqüentes repressões aos revoltosos. Suas reflexões se baseavam naquilo que ele observava e, embora não pudesse constatar

em vida as suas idéias, é fato que Marx foi um homem de seu tempo que conseguiu enxergar, para além das aparências, como o sistema capitalista se comporta por dentro e a necessidade de sua superação, o que o torna sempre atual.

Sua profícua obra influenciou não somente a Sociologia, mas a História, a Economia, Filosofia, dentre outras, além de ter servido de matriz para o estabelecimento de diversos programas de partidos de esquerda mundo afora. Durante a maior parte do século XX, suas idéias foram alvo de apaixonados debates, tendo sido considerado, por uma enquete realizada pela TV alemã, em 2004, como um dos pensadores mais relevantes do país.

1.1. Marx e a educação

Marx, em sua vasta obra, busca explicar como o mundo material, da produção, do trabalho, afeta o mundo da consciência, as representações, o conhecimento e as crenças. Para ele, a consciência está intrinsecamente ligada às condições materiais de vida. No entanto, ela aparece para os homens de forma invertida, numa falsa consciência, como o autor denominou, não sendo, portanto, os homens, capazes de captar a essência das relações.

Em cada sociedade, a forma da divisão do trabalho estabelece o lugar que cada um irá ocupar dentro do processo produtivo. E mais: como irá viver, trabalhar e agir. Na sociedade capitalista, real interesse de Marx, a divisão do trabalho põe, de um lado, aqueles que detêm os meios de produção¹ e do outro, aqueles que, ao não deterem nada, têm a única opção que é vender a sua própria força de trabalho para os proprietários dos meios de produção em troca de um salário. Assim, o capitalismo traz à tona duas classes principais: os burgueses² (os que detêm os meios de produção) e os proletários (os que vendem a sua força de trabalho).

A princípio, se pode pensar que não há nada de estranho nessa relação, já que se o burguês não tem a força de trabalho e o proletário não tem os meios de produção seria justo que houvesse essa troca (um, compra a força de trabalho e, o outro, a vende em troca do salário). Todavia, o que Marx buscou mostrar foi que não há nada de justo nessa relação, já que desde o início, o processo de divisão do trabalho e apropriação dos meios de produção foi injusto. E, se as pessoas pensam que isso é normal, natural ou sempre existiu, é porque as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante.

¹Os meios de produção são as máquinas, matéria prima, ferramentas de trabalho, meios de transporte, instalações etc.

²Oriundos dos servos da Idade Média, a burguesia é uma classe social, fruto do desenvolvimento do processo histórico. Durante a Idade Média, aliou-se aos reis a fim de enfraquecer o sistema feudal, transformando-se na classe governante de nações industrializadas. Nos séculos seguintes, apoiou as revoluções que permitiram abolir o sistema feudal e a expansão do comércio, fato que aumentou seu poder e influência. Posteriormente, com os avanços da indústria, surgiu uma classe inteiramente nova, o proletariado ou classe trabalhadora que se opõe à burguesia.

Saiba mais



Karl Heinrich Marx nasceu em Trevis, na Prússia, em 05 de maio de 1818. Aos 17 anos, ingressou no Curso de Direito. Volta seu interesse para a história e filosofia, por conta da influência de Georg Hegel (intelectual e ex-reitor de grande respeitabilidade). Em 1841, doutorou-se, tendo a pretensão de tornar-se professor e pesquisador social mas, impedido de exercer carreira acadêmica, passou a trabalhar como jornalista e depois redator-chefe do Jornal Gazeta Renana. No jornal, causava polêmicas ao propor que o governo aumentasse o salário dos camponeses, em vez de prendê-los, fato que provocou o fechamento do periódico. Por causa de sua atuação como crítico do governo e como militante nas diversas revoltas ocorridas na época, passou a ser considerado *persona non grata*, fato que o obrigou a partir para o exílio, condição imposta por quase toda a sua vida. Nesse período, em Paris, Marx conhece Friedrich Engels, firmando parceria que durou toda a vida e passa a se aproximar mais dos movimentos operários e a contribuir com suas lutas, através de suas reflexões sobre a sociedade capitalista, a exploração a que estavam expostos os trabalhadores, suas condições de trabalho e na luta pela conquista de direitos.

Em 1848, escreve, em parceria com Engels, o que viria ser considerado um de seus textos mais conhecidos: Manifesto Comunista, na verdade, um panfleto dirigido às classes trabalhadoras, sobre a tomada do poder dos trabalhadores para a revolução socialista. Expulso do país mais uma vez (nesse caso, da Bélgica), instala-se definitivamente na Inglaterra onde pode acompanhar as revoltas e organização da classe trabalhadora. Morre em 1883, vítima de uma infecção na garganta.

Sendo assim, no capitalismo, a burguesia como classe dominante, além de possuir os meios de produção, de comprar a força de trabalho do proletário por um preço sempre menor do que ele produz, algo que Marx denominou de extração da mais-valia, ainda consegue fazer acreditar que o capitalismo é a única opção possível, que sempre foi assim na história da humanidade e que essa é a melhor forma de conduzir a relação entre os homens.

Em sua teoria, Marx afirma que a história da humanidade é calcada na história da incessante luta de classes e através da construção teórica dos modos de produção, ele busca demonstrar como a história vem se desenrolando justamente a partir dos conflitos que essas classes vivenciam em cada momento histórico. O autor vem assim afirmar o caráter social dessas construções e, como tal, podem ser desfeitos a qualquer momento pela ação dos homens, não precisando existir para sempre. Para isso, os homens precisariam desnudar os véus que encobrem essas relações. Isso poderia ser feito, em parte, através da educação, que para Marx e Engels, poderia servir tanto para corroborar a alienação como para possibilitar a emancipação humana.

Entretanto, para chegar a essa conclusão, Marx procurou entender o funcionamento da educação no modo de produção capitalista e para isso foi

observar como as escolas da Inglaterra funcionavam. Percebeu que o ensino ofertado às crianças era de péssima qualidade.

Estas, em sua grande maioria, também eram trabalhadoras, já que a legislação da época permitia que as crianças trabalhassem desde que frequentassem a escola. No livro *O Capital*, sua obra-prima, Marx descreve uma visita de um inspetor de ensino a uma escola e suas impressões:

O mobiliário escolar é pobre, há falta de livros e de material de ensino, uma atmosfera viciada e fétida exerce efeito deprimente sobre as infelizes crianças. Estive em muitas dessas escolas e nelas vi filas inteiras de crianças que não faziam absolutamente nada, e a isto se dá o atestado de frequência escolar; e esses meninos figuram na categoria de instruídos de nossas estatísticas oficiais (MARX apud RODRIGUES, 2001, p.50) (sic)

Para o autor, esse tipo de escola, em vez de permitir a emancipação humana, faz o contrário: perpetua as condições de opressão a que as crianças já estavam submetidas àquela idade. Isto por que, dependendo do tipo de sociedade que se deseja atingir, a finalidade da educação pode variar. Na sociedade capitalista, a escola reforça os valores da classe dominante e ajuda a perpetuar as relações de exploração. Ao empreender seu estudo sobre as condições de trabalho da classe operária em meados do século XIX, Marx também criticou a exploração a que as crianças estavam submetidas. Ainda em *O Capital*, Marx citando o caso de um garoto que trabalhava durante muitas horas ininterruptas diariamente, escreve: “quinze horas de trabalho por dia para um garoto de 7 anos!”

Engana-se, no entanto, quem pensa que Marx discordava de que as crianças não deveriam trabalhar. Ele acreditava que era necessário combinar uma educação escolar com o trabalho na fábrica, já que a combinação trabalho manual com trabalho intelectual permitiria reaver aquilo que o capitalismo havia apartado de vez: a possibilidade de o trabalhador tomar para si o processo produtivo como um todo. Somente através dessa junção é que, de fato, o trabalhador poderia combater a alienação sofrida por ele.

Aos olhos de hoje, no século XXI, pode parecer estranho que Marx concordasse com o trabalho infantil, mas é necessário vê-lo como homem do seu tempo (ainda no século XIX) e como alguém que acreditava que é também na fábrica que se gesta o homem para a nova sociedade a qual ele punha suas esperanças: a sociedade comunista. É importante salientar, ainda que Marx propunha jornadas de trabalho diferenciadas para crianças e jovens e reforçava a necessidade de uma educação formal de qualidade que rompesse com a alienação do processo produtivo e que, por conseguinte, mudaria a consciência da classe trabalhadora.

³No capitalismo, o trabalhador vende sua força de trabalho em troca de um salário. No entanto, ele não percebe que foi transformado em mercadoria e desumanizado. O fruto do seu trabalho não lhe pertence, mas a um outro. As mercadorias, produzidas por ele passam a ser maiores e exteriores ao trabalhador, não permitindo que ele se reconheça nelas. Este é o fenômeno da alienação. Segundo dados da Organização Internacional de Trabalho, em todo o mundo, cerca de 200 milhões de crianças, entre os 5 e os 17 anos, trabalham. Aproximadamente 165 milhões de crianças com idades entre os 5 e os 14 anos, faltam ou abandonam definitivamente a Escola para trabalhar.
Fonte: CNAsti

Sugeria assim que os conteúdos educacionais deveriam contemplar uma educação mental, uma educação física e uma educação tecnológica. A primeira consistia, basicamente, em uma preparação elementar para o trabalho intelectual. A segunda, seria destinada a preparar os corpos, como em treinamentos militares e atividades realizadas em ginásios esportivos. A terceira seria a iniciação dos jovens no manejo das máquinas e instrumentos, realizados na própria indústria.

Com essa formação completa, Marx acreditava que o proletário conseguiria superar sua alienação, porquanto haveria uma complementação do trabalho manual com o intelectual. Os burgueses, todavia, não estariam em condições de concorrer, sem que para eles também a dicotomia trabalho manual e intelectual se rompesse.

Todavia, refletindo sobre quem deveria oferecer esse tipo de educação, Marx se defrontou com um problema: discordava da educação oferecida pelo Estado burguês que, em sua essência, buscava perpetuar as relações de desigualdade existentes, através do reforço do processo de alienação. Um ensino ofertado por esse Estado (que é comitê para gerenciar os negócios da burguesia), não fugiria da tentação de ensinar os filhos dos operários a se conformarem com sua situação.

Assim, ele sugere a inviabilidade de uma educação a cargo do Estado. Para ele, a educação poderia até ser financiada pelo Estado, mas não poderia, jamais, ser essa instituição que definiria as diretrizes e elaboraria os programas, já que o conteúdo desses seria impregnado da ideologia da classe dominante. Portanto, para o autor, a escola deve ser pública, mas não estatal. Marx afirmava a inviabilidade de, nos moldes da sociedade capitalista, ter a pretensão de uma escola igual para todos.

O autor acreditava, no entanto, que dentro de um programa revolucionário, a educação teria o seu papel de destaque. Não à toa, no *Manifesto Comunista*, nas medidas a serem adotadas, Marx e Engels propõem o seguinte: “A educação, no comunismo teria então um caráter de educação social, substituindo assim a educação doméstica, fato que arrancaria a influência dos valores da classe dominante, reinante na família”. Essa educação social serviria para criar novos valores e laços de solidariedade, isto é, construiria um novo homem e uma nova sociedade. Esse homem, preparado para desenvolver um trabalho não alienado, teria todas as condições de ampliar suas potencialidades. Aí, sim, a educação teria um caráter emancipatório.

4Em seu texto *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx afirma o seguinte: Isso de ‘educação popular a cargo do Estado’ é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja (MARX, s/d).

Síntese do Capítulo



Nessa capítulo, introduzimos uma discussão sobre o caráter permanente da educação como fenômeno social. Definimos uma tipologia e refletimos sobre a complexidade do fenômeno educativo que ora pode atuar como perpetuador das desigualdades sociais, ora pode atuar como transformador e revolucionário.

Atividades de avaliação



1. Explique o aspecto contraditório da educação.
2. Por que se pode pensar que a educação é um fator de produção e reprodução do sistema social?
3. Qual é a importância das análises da Sociologia para a educação?

Leituras, filmes e sites



Leituras

O que é educação?

Carlos Rodrigues Brandão. Brasiliense, 1995. O autor faz uma análise sobre o processo educativo, nos levando a perceber como este se dá de forma intensa e duradoura em todas as sociedades.

Sociologia da Educação - Pesquisa e Realidade Brasileira.

Lea Pinheiro Paixão; Nadir Zago. Vozes, 2008. O livro reúne textos de doze autores que, a partir de suas pesquisas, buscam ampliar a compreensão do leitor sobre os conflitos atuais na área de educação no Brasil. A leitura é uma proposta de compreensão da realidade educacional brasileira.

Sites

www.mec.gov.br

revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced

⁴David Émile Durkheim nasceu em Épinal, na França, em 15 de abril de 1858. De família judia, muito cedo decidiu não seguir o caminho trilhado por seu avô e seu pai (ambos eram rabinos), optando por levar uma vida secular. Em Paris, se formou em Filosofia, passando a ensinar nos liceus da província. Em 1887, tornou-se o primeiro professor de sociologia do país, ministrando aulas de Pedagogia e Ciência Social, sobretudo para professores primários. Nomeado assistente da cadeira de Ciência da Educação na Sorbonne, tornou-se titular posteriormente. Suas aulas transformaram-se em grandes acontecimentos. Apesar de não ter elaborado um método pedagógico, teve uma imensa importância na área da educação, haja vista que foi através desse curso que a disciplina de ciência social adentrou nas universidades francesas. Por conta de suas reflexões, Durkheim é considerado o pai da sociologia da educação, tendo sido o único dos três fundadores que se debruçou especificamente sobre a questão da educação e sua relação com a sociedade, elaborando um livro que se intitula Educação e Sociologia. Morreu em 1917, um ano após a morte de seu filho e provável sucessor, Andrés Durkheim, vitimado na Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

⁵“Ora, os costumes e as idéias que determinam esse tipo, não fomos, nós, individualmente que os fizemos. São o produto da vida em comum e exprimem suas necessidades. São mesmo, na sua maior parte, obra das gerações passadas”. (DURKHEIM, 1952) (sic). “É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitamos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia. (...) Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação, do qual não podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as veleidades dos dissidentes”. (DURKHEIM, 1952, p.30)

⁶Esse sistema era o positivismo, corrente teórica do século XIX, tinha como pressuposto fundamental o fato de que as leis que regem o funcionamento da vida política, social e econômica são do mesmo tipo das que regulam a vida natural. Portanto, o que reina na sociedade é uma espécie de harmonia natural.

Referências



- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** 33.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos: 203).
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

2. Durkheim e a educação para a conservação da sociedade

Durkheim presenciou ao longo da vida uma série de mudanças que marcariam a sua obra e teriam reflexos em suas preocupações: ainda na adolescência vivenciou um ambiente marcado pela derrota da França na guerra contra a Prússia (Alemanha); a instituição do divórcio após intensos embates; a discussão acerca da instrução laica que permitiria tornar a escola gratuita e obrigatória para crianças de 06 a 13 anos e a proibição do ensino de religião, além das questões sociais, decorrentes do conflito entre capital e trabalho.

Embora a segunda metade do século XIX se apresentasse como uma época tumultuada, as expectativas para o século XX eram as melhores: havia uma euforia e esperança no futuro e no progresso advindo das inovações tecnológicas e descobertas científicas.

Esse ambiente marcado pela crença de que a ciência existia como transformadora da realidade e não mais apenas como objeto de contemplação; a crescente participação popular nos negócios públicos e o aumento exponencial da instrução pública trazia consigo a necessidade de uma reflexão apurada sobre os destinos da sociedade. Com o vazio deixado pelo ensino de religião e com as mudanças sociais intensas se buscou uma instrução moral e cívica, entendendo que a escola teria um papel central na formulação e transmissão de conhecimentos imprescindíveis à convivência social e na socialização da moral, necessária para o estabelecimento do equilíbrio social.

2.1 Durkheim e a educação

Durkheim entendia que a vida em sociedade, a aquisição de determinadas mentalidades e formas de agir não são inerentes ao indivíduo. Ao contrário, são produtos da sociedade. Para ele, todas as sociedades têm ideias, sentimentos e práticas a serem inculcadas em todas as crianças indistintamente, de forma a levar àquela que a princípio não está apta, a ser tornar membro de

uma sociedade, isto é, partilhar valores, crenças e regras. Esse processo se dá justamente através do processo educacional, fator regulador da vida social que transforma a criança, desprovida de um senso social, em uma peça ativa da sociedade e permite transmitir hábitos e valores fundamentais para a coesão da sociedade. A educação é para Durkheim, condição essencial de sua própria existência e se impõe aos indivíduos de forma irresistível.

O autor entendia que esse processo de transmissão de hábitos, costumes, valores e crenças se dava, sobretudo, das gerações mais velhas para as mais novas que ainda não se encontravam adaptadas àquela sociedade.

A análise de Durkheim sobre a educação deve ser entendida a partir do contexto que o autor se situava. Preocupado com as intensas transformações vivenciadas em sua época, de destruição de relações sociais e de modo de vida e surgimento de outros, Durkheim acreditava ser necessário criar um novo sistema científico e moral que marchasse em harmonia com a ordem industrial instaurada, tarefa que cabia à ciência. Debruçou-se então sobre o papel que a educação desempenha na consolidação dos laços sociais e no reforço de uma consciência coletiva em sociedades complexas. A escola seria então a instituição que colaboraria com a recuperação da ordem social e os professores teriam como função a constituição da moral, até então ausente na sociedade.

Durkheim partiu do entendimento de que cada sociedade apresenta sistemas de educação especiais. Esses sistemas apresentam dois aspectos: múltiplo e uno ao mesmo tempo. Múltiplo, pois há tantas espécies de educação, em determinada sociedade, quantos meios diversos nela existem.

A educação tem por função suscitar na criança: 1) certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade, a que pertença, considera como indispensáveis a todos os seus membros; 2) certos estados físicos e mentais, que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considera igualmente indispensáveis a todos que o formam.

É a sociedade, em seu conjunto, e cada meio social, em particular que determinam este ideal a ser realizado. Cada sociedade, portanto, constrói e define para seu uso um tipo de homem. A educação, portanto, varia de acordo com as sociedades, com o tempo e com os interesses em jogo. Durkheim criticava, assim, aqueles que acreditavam que havia uma educação única e ideal.

Para realizar tal intento, o autor entendia ser necessário voltar-se às sociedades tradicionais a fim de entender as transformações pelas quais a sociedade europeia e, em especial a francesa, estava passando naquele final de século.

Durkheim entendia que nas sociedades em que há pouca divisão do trabalho e conseqüentemente solidariedade mecânica, a consciência coletiva

⁷A solidariedade pode ser entendida como os laços que unem os membros entre si e ao grupo. A solidariedade é considerada mecânica quando liga diretamente o indivíduo à sociedade. As crenças e sentimentos são comuns a todos os membros do grupo, tornando-os pouco desiguais entre si. Os laços que os unem devem-se às semelhanças do que compartilham. A solidariedade orgânica é derivada da divisão social do trabalho que, ao se complexificar, promove um processo de individualização dos membros do grupo.

⁸Educação, segundo Durkheim, é: “a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina”. (DURKHEIM, 1952, p.32)
“A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência” (DURKHEIM, 1952, p.32).

é mais forte e atinge um maior número de pessoas, já que, ao exercer basicamente as mesmas funções, os indivíduos tendem a pensar de forma muito semelhante. Todavia, em sociedades nas quais há uma divisão do trabalho acentuada, e conseqüentemente, solidariedade orgânica, há um enfraquecimento dos laços sociais e da consciência coletiva, posto que as pessoas tendem a se diferenciar e há margem para interpretações pessoais.

Nas primeiras sociedades, os valores, as normas e regras são muito mais facilmente introjetadas e há um maior compartilhamento dessas normas. Nas segundas, essas regras e crenças acabam por se tornar mais fragilizadas, já que elas ficam restritas mais a grupos específicos e variam de acordo com o lugar onde a pessoa se encontra. Nessas sociedades, há uma tendência à busca de satisfação pessoal e ao individualismo, fenômeno que interessava sobremaneira a Durkheim, e que veio se fortalecer com o advento do capitalismo.

Para essas sociedades, onde os laços se encontram mais frouxos e há uma perda de sentimentos gregários e de respeito às normas sociais, é que a educação assume um conteúdo de educação moral, sendo elemento imprescindível à coesão social, já que, de acordo com Durkheim, não há possibilidade de a sociedade existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade e é através da educação que essa homogeneidade é reforçada, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva. Isto é, embora os meios sejam específicos e dentro das próprias sociedades haja uma tremenda diversidade, há sempre valores e crenças básicas que devem ser comum a todos.

É a sociedade a entidade capaz de ligar uma geração à outra e transformar o ser egoísta em alguém capacitado para a vida social e moral.

No entanto, àquele momento, Durkheim, percebia que “cada profissão, reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas idéias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas”, e que, portanto, já que a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todos os indivíduos.

Apontava, dessa forma, para uma educação diversificada e especializada e, para ele, essa especialização, se tornava cada vez mais precoce. Conforme o autor, para encontrar um tipo de educação absolutamente homogêneo e igualitário, seria preciso remontar até as sociedades pré-históricas, no seio das quais não existisse nenhuma diferenciação.

Para ele, isso não se revelava um grande problema já que, em sua perspectiva, as pessoas não podem e nem devem se dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida. De acordo com Durkheim, cada um, segundo suas

aptidões, tem diferentes funções a preencher, e será preciso que se coloque em harmonia com o trabalho que a cada um é designado.

Essa tarefa caberá, principalmente, à escola que, na perspectiva durkheimiana, será a instituição responsável por presidir e organizar os conteúdos que irão soldar os indivíduos dentro do todo orgânico da sociedade.

Embora se reconheça a sua importância, Durkheim foi e é alvo de muitas críticas. Sua sentença “nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação” trouxe à margem muitas interpretações e críticas, o que se levou a considerar Durkheim como um conservador e ideólogo que reforça as diferenças sociais.

Síntese do Capítulo



Nessa unidade, vimos como Karl Marx entendia a educação no modo de produção capitalista, alertando para seus aspectos contraditórios e propondo uma educação completa que permitisse ao trabalhador retomar, para si, o processo produtivo, quebrando a lógica da alienação e permitindo a emancipação humana.

Atividades de avaliação



Fábrica (Legião Urbana)

Nosso dia vai chegar,

Teremos nossa vez.

Não é pedir demais:

Quero justiça,

Quero trabalhar em paz.

Não é muito o que lhe peço -

Eu quero um trabalho honesto

Em vez de escravidão.

Deve haver algum lugar

Onde o mais forte

Não consegue escravizar

Quem não tem chance.

De onde vem a indiferença
Temperada a ferro e fogo?
Quem guarda os portões da fábrica?

O céu já foi azul, mas agora é cinza
O que era verde aqui já não existe mais.
Quem me dera acreditar
Que não acontece nada de tanto brincar com fogo,
Que venha o fogo então.

Esse ar deixou minha vista cansada,
Nada demais.

A partir da análise da música acima:

1. Aponte os conceitos, elaborados por Marx, presentes na composição.
2. Como ela traduz o pensamento marxiano?
3. Com base no pensamento marxiano, como é possível que a educação seja emancipadora e não alienante?
4. Por que para Marx era importante que o trabalhador pudesse retomar o processo produtivo?
5. A partir das proposições de Marx, explique por que a escola deveria ser pública e não estatal.

Síntese do Capítulo



O Marxismo constitui numa crítica da concepção burguesa de homem. A partir da categoria da práxis, esta corrente do pensamento social compreende que o homem cria e recria constantemente sua forma de vida – a vida social. A sociedade é fruto da ação dos homens na práxis produtiva e na práxis social. A ideia liberal de natureza humana é totalmente superada pelo marxismo. Para esta doutrina, o homem não pode ser concebido isoladamente, mas sempre como membro ativo de um conjunto de relações sociais que ele trava com os demais. Estas relações, assim como as descobertas feitas na práxis produtiva e na práxis social, tendem a institucionalizar-se e fixarem-se em vetores materiais que permitem a continuidade da experiência social. Numa

sociedade onde as relações sociais são de exploração e de opressão, os homens alienam-se de sua vida social, não mais se reconhecem na sociedade e, por isto, passam a defender o individualismo como forma de vida desejada. O marxismo procura demonstrar, entretanto, que o culto do individualismo é expressão da alienação instaurada com o capitalismo. A superação da alienação, dos valores do homem burguês, das relações de dominação e opressão é uma tarefa que interpela o indivíduo, mas só pode acontecer por meio da ação coletiva destes. A prática educativa pode nortear-se pelos valores do homem burguês ou mirar para sua superação.

Atividades de avaliação



1. Após a leitura do capítulo, elabore um pequeno texto para responder a cada questão sugerida abaixo:
 - a) Que significa práxis? Quais as diferenças fundamentais entre práxis produtiva e práxis social?
 - b) Por que o conceito de práxis fornece a base para uma crítica à ideia de natureza humana defendida pela doutrina liberal?
 - c) O que significa alienação? Aponte situações da vida cotidiana em que se pode verificar o fenômeno da alienação.
 - d) Em que o pensamento marxista difere do pensamento liberal no que se refere à relação entre indivíduo e sociedade?
 - e) Leia e comente seguinte passagem: “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 2008: 207). É possível transformar as circunstâncias sociais? Que é necessário para isto?
 - f) A alienação se faz presente nos conteúdos e rituais educacionais? Descreva situações vividas na educação familiar, escolar ou religiosa onde é possível identificar traços da alienação.
 - g) O que pode ser feito no âmbito da educação escolar para enfrentar o problema da alienação?

Referências



ENGELS, Friedrich & MARX, Karl. **A ideologia alemã (Ad Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

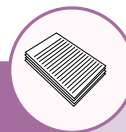
LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes LTDA, 1978.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. In: MARX, K. **A revolução antes da revolução**. V. II. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NORONHA, Maria Olinda. Práxis e educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 86 - 93, dez. 2005.

Texto complementar



Texto 1: Crítica ao Programa de Gotha

"O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado:

1. Educação popular geral e igual a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita".

Educação popular igual? Que se entende por Isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês?

"Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita". A primeira já existe, inclusive na Alemanha; a segunda na Suíça e nos Estados Unidos, no que se refere às escolas públicas, O fato de que em alguns Estados deste último país sejam "gratuitos" também os centros de ensino superior, significa tão somente, na realidade, que ali as classes altas pagam suas despesas de educação às custas do fundo dos Impostos gerais. E - diga-se de passagem - Isto também pode ser aplicado à "administração da justiça com caráter gratuito", de que se fala no ponto A,5 do programa. A justiça criminal é gratuita em toda parte; a justiça civil gira quase inteiramente em torno dos pleitos sobre a propriedade e afeta, portanto, quase exclusivamente as classes possuidoras. Pretende-se que estas decidam suas questões às custas do tesouro público? O parágrafo sobre as escolas deveria exigir, pelo menos, escolas técnicas (teóricas e práticas), combinadas com as escolas públicas.

Isso de "educação popular a cargo do Estado" é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um "Estado futuro"; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa.

Texto 2

Karl Heinrich Marx nasceu em Trevis, na Prússia, em 05 de maio de 1818. Aos 17 anos, ingressou no Curso de Direito. Volta seu interesse para a história e filosofia, por conta da influência de Georg Hegel (intelectual e ex-reitor de grande respeitabilidade). Em 1841, doutorou-se, tendo a pretensão de tornar-se professor e pesquisador social mas, impedido de exercer carreira acadêmica, passou a trabalhar como jornalista e depois redator-chefe do Jornal Gazeta Renana. No jornal, causava polêmicas ao propor que o governo aumentasse o salário dos camponeses, em vez de prendê-los, fato que provocou o fechamento do periódico. Por causa de sua atuação como crítico do governo e como militante nas diversas revoltas ocorridas na época, passou a ser considerado *persona non grata*, fato que o obrigou a partir para o exílio, condição imposta por quase toda a sua vida. Nesse período, em Paris, Marx conhece Friedrich Engels, firmando parceria que durou toda a vida e passa a se aproximar mais dos movimentos operários e a contribuir com suas lutas, através de suas reflexões sobre a sociedade capitalista, a exploração a que estavam expostos os trabalhadores, suas condições de trabalho e na luta pela conquista de direitos. Em 1848, escreve, em parceria com Engels, o que viria ser considerado um de seus textos mais conhecidos: Manifesto Comunista, na verdade, um panfleto dirigido às classes trabalhadoras, sobre a tomada do poder dos trabalhadores para a revolução socialista. Expulso do país mais uma vez (nesse caso, da Bélgica), instalou-se definitivamente na Inglaterra onde pode acompanhar as revoltas e organização da classe trabalhadora. Morre em 1883, vítima de uma infecção na garganta.

Leituras, filmes e sites



Leitura

Educação e luta de classes. Aníbal Ponce. Cortez, 2005. Este é um livro de síntese. Em suas páginas, trata de toda a história da educação, desde as sociedades primitivas, até as tendências educacionais contemporâneas.

Filmes

A fuga das galinhas. Animação. 84 minutos. Direção: Peter Lord e Nick Park. Na década de 50, numa fazenda, em Yorkshire, a galinha Ginger busca incessantemente um meio de conseguir escapar do fim trágico que seus donos

reservaram para ela e seus semelhantes. Mas o tempo é curto: os Tweedy, donos da fazenda, compraram uma máquina que faz tortas de galinha que, em breve, entrará em operação e irá sacrificar toda a população do local.

FormiguinhaZ. Animação/Aventura/Comédia. 83 minutos. Direção: Eric Darnell, Tim Johnson. A formiguinha trabalhadora Z passa a questionar a falta de individualidade dos seres de sua espécie, onde todos trabalham para a colônia como robôs.

Tempos modernos. Comédia. 87 minutos. Direção: Charles Chaplin. Operário, exasperado pela rotina do trabalho mecânico, tumultua a fábrica; é despedido e procura sobreviver em meio aos conflitos da metrópole moderna. Resiste às adversidades, apaixona-se por uma órfã e defende os humildes.

Referências



CARVALHO, Alonso B.; SILVA, Wilton Carlos L. (orgs.). **Sociologia e educação-leituras e interpretações.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MARX, Karl. **O capital - crítica da economia política: Livro I.** Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** Tradução de Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Crítica ao Programa de Gotha.** Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/index.htm>. Acesso em julho de 2008.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 9.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos- Marx, Durkheim, Weber.** 2. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

3. Weber: a educação, o desencantamento do mundo e a pedagogia do treinamento

Os ensaístas da obra de Max Weber concordam que, para entendê-lo, faz-se necessário compreender as relações que ele manteve durante a vida, suas viagens e o contexto em que viveu.

Das viagens aos Estados Unidos, a impressão sobre o papel da burocracia numa democracia o fez, mais tarde, escrever muitas de suas obras.

As primeiras disputas sobre a metodologia das ciências sociais que começavam a surgir, sobretudo em seu país, a Alemanha, permitiram que Weber se debruçasse e contribuísse, sobremaneira, para a constituição de uma metodologia específica para as ciências sociais que se diferenciava das ciências naturais.

Ao perceber que na universidade de seu tempo, os cargos acadêmicos estavam sendo preenchidos por indivíduos que utilizavam a cátedra para fazer discursos políticos de inspiração fascista, Weber se dispôs a estudar esse fenômeno e distinguir os papéis concernentes à política e à ciência.

Em todos os seus estudos está a preocupação com um fenômeno denominado racionalização, um longo processo histórico que resulta na formação dos pilares do Ocidente, de uma civilização caracterizada por processos de institucionalização quando as regras vão se tornando cada vez mais racionais e sendo abandonadas as concepções místicas que marcavam épocas anteriores e que dominavam toda a vida social.

3.1 Weber e a educação

Apesar de não fazer parte de suas preocupações centrais, de seus escritos podemos deduzir grandes reflexões sobre a educação e de como ela se dá num mundo capitalista. Weber preocupou-se em entender como esse processo de abandono das concepções místicas, denominado por ele desencantamento do mundo, afeta todos os setores da vida social.

Com base nos tipos ideais, metodologia criada por ele, Weber distingue três tipos de dominação que teriam relação com três tipos de educação diferentes.

O primeiro tipo seria a dominação racional-legal, que se fundamenta no cumprimento da lei e é baseada em regras. A forma mais pura deste tipo de dominação é a burocracia, caracterizada pela impessoalidade nas relações, pela disciplina, pela crescente necessidade de especialização e por uma crescente racionalização dos quadros e meios administrativos.

Um segundo tipo de dominação seria a tradicional e se fundamenta na crença que valida o poder exercido por um chefe. A autoridade não pertence a um superior escolhido pelos habitantes do país, mas a um homem que é chamado ao poder em virtude de um costume, de uma tradição. Seu tipo correspondente é a dominação patriarcal. Nesse tipo, a administração correspondente não tem controle previamente definido, a composição dos quadros administrativos se dá de forma não especializada e sua hierarquia não possui racionalidade, já que a escolha dos membros normalmente está relacionada à ligação do pretendente ao chefe.

Um terceiro tipo de dominação seria a dominação carismática que se fundamenta na crença “cega” de um líder, que se acredita possuir poderes “so-

⁹Maximilian Carl Emil Weber nasceu em 21 de abril de 1864 em Erfurt, Alemanha, filho de um jurista e político alemão de classe média alta. Teve oportunidade de conviver com figuras do mundo intelectual e da política, o que incentivou suas reflexões. Sua vida se dividiu entre essas duas áreas: a atividade intelectual e a participação política na vida alemã, e embora, não tenha ocupado nenhum cargo oficial, acabou por participar da construção da Constituição da República de Weimar, em 1919. Em 1882, iniciou uma formação ampla, se concentrando em estudos de História, Economia, Filosofia e Teologia. Aos 34 anos, após sofrer sérias perturbações nervosas que o levaram a deixar os trabalhos docentes, passou uma temporada nos Estados Unidos, que lhe causou grande impressão. Retomou seus escritos, publicando *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Voltou à atividade em 1903, como coeditor do *Arquivo de Ciências Sociais*, publicação extremamente importante no desenvolvimento dos estudos sociológicos na Alemanha. Na fase final da vida, se ateu à Sociologia e embora não tenha tido uma produção contínua, é considerado um dos fundadores da Sociologia. Weber morreu de pneumonia em 1920 em Munique, Alemanha.

brenaturais”: o líder carismático. Por se fundamentar basicamente na emoção, não possui nada de racional e não está sujeita às regras estatuídas e tradicionais. A composição dos quadros administrativos nessa ordem se dá segundo o carisma e vocação pessoais e não devido à qualificação profissional, à posição social ou à dependência pessoal, como nos casos anteriormente citados.

Weber acredita que as associações políticas humanas, assim como o Estado, passaram por um processo de institucionalização, na qual as regras foram se tornando cada vez mais racionais, isto é, cada vez mais incorporadas e introjetadas pelos indivíduos que, aos poucos, foram abandonando as concepções mágicas e tradicionais como justificativas para o comportamento humano e para a administração social. “É o império da lei e da razão”. Assim, as formas de dominação, nas sociedades ocidentais, caminharam para o tipo racional-legal, típico de sociedades complexas.

Nesse contexto, o tipo de educação que se processa é bastante distinto do de sociedades que se baseiam, sobretudo, no carisma ou na tradição. Ao relacionar os tipos de educação com os tipos de dominação legítima, percebe-se que Weber estava tentando demonstrar que os tipos de educação, carismática e tradicional, eram comuns nas sociedades pré-capitalistas e a educação burocrática, especializada, de treinamento é própria da sociedade capitalista, seu real interesse.

Percebendo que a educação é a forma como os indivíduos se preparam para lidar com as transformações causadas pelo processo de racionalização da vida, Weber entende que esse processo alterou substancialmente os modos de educar, os sentidos atribuídos à educação, o reconhecimento e acesso ao status e bens materiais para aqueles que têm acesso à educação sistemática.

Nas sociedades baseadas no carisma, a educação tinha como função despertar o carisma, qualidades heróicas ou dons mágicos e era voltada justamente para heróis e feiticeiros.

Nas sociedades baseadas na tradição, o tipo de educação visava educar “um tipo de homem culto”, onde o ideal de cultura dependia da camada social para o qual o homem estivesse sendo preparado. Weber nomeou-a de educação para o cultivo. Essa educação, tinha como função, preparar o aluno para “uma conduta de vida”.

Nas sociedades, baseadas na racionalização da vida social, há uma crescente burocratização da administração pública e das corporações capitalistas. Todas as atividades humanas são transformadas em atividades especializadas.

Nessas sociedades, a educação tem como função treinar e transmitir conhecimentos especializados com finalidades práticas úteis à administração do estado e às empresas capitalistas.

¹⁰Para Weber, a dominação é a probabilidade de encontrar obediência dentro de determinado grupo de pessoas. Pode basear-se nos mais diferentes motivos de submissão.

O carisma é uma qualidade pessoal considerada extraordinária, em virtude da qual se atribui a uma pessoa poderes ou qualidades sobrenaturais, sobre-humanas.

¹¹Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) revelam que aqueles que têm rendimento mensal de até meio salário mínimo ocupam apenas 1,8% das vagas em universidades públicas brasileiras. Em contrapartida, as pessoas que recebem mais de cinco salários mínimos por mês são 54,3% dos estudantes dessas universidades. (IBGE, 2007).

Essa organização burocrática pressupõe o domínio da língua escrita e da aprendizagem. A exigência do treinamento especializado (é buscado que o homem se torne um perito) assume importância fundamental, fazendo que os títulos se tornem cada vez mais prestigiados. Há assim uma minimização de uma educação de caráter mais integral, mais formativa em detrimento de uma educação mais parcial, especializada e reducionista.

Ademais, pelo prestígio dos títulos e o que eles proporcionam, a educação se transforma cada vez mais em mecanismo de ascensão social e de obtenção de status privado, já que nem todos podem ter acesso a ela e, conseqüentemente, ao que ela proporciona.

Weber se posiciona de forma pessimista em relação aos rumos que o capitalismo moderno e o processo de racionalização da vida estavam ditando em termos educacionais, já que, com o puro treinamento, o homem perderia a possibilidade de se desenvolver integralmente em nome de uma preparação que visava dinheiro, status e poder.

Síntese do Capítulo



Nessa capítulo, estudamos o pensamento de Durkheim, considerado o pai da Sociologia da Educação. Apresentamos alguns de seus principais conceitos e de como o autor entendia o papel da educação em diferentes sociedades na constituição da personalidade do indivíduo.

Atividades de avaliação



1. Por que a educação é um fator de coesão social?
2. Cite exemplos que corroboram a ideia durkheimiana de inculcação de valores e crenças.
3. Com base na teoria de Durkheim, explique seu seguinte comentário: “É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos”.
4. Qual é o papel destinado à educação numa sociedade com características de solidariedade orgânica?
5. Durkheim acreditava que a escola como instituição seria a grande responsável por organizar os conteúdos necessários à inserção do indivíduo nessa coletividade. Em sua opinião, nos dias atuais, esse papel ainda é destinado à escola? Justifique.

Texto complementar



§ 2.º - DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO

Para definir educação, será preciso, pois, considerar os sistemas educativos que ora existem, ou tenham existido, compará-los, e apreender deles os caracteres comuns. O conjunto desses caracteres constituirá a definição que procuramos. Nas considerações do parágrafo anterior, já assinalamos dois desses caracteres. Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira sobre a segunda. Seria necessário definir, agora, a natureza específica dessa influência de uma sobre outra geração.

Não existe sociedade na qual o sistema de educação não apresente o duplo aspecto: o de ser, ao mesmo tempo, uno e múltiplo.

Vejamos como ele é múltiplo. Em certo sentido, há tantas espécies de educação, em determinada sociedade, quantos meios diversos nela existirem. É ela formada de castas? A educação varia de uma casta a outra; a dos "patrícios" não era a dos plebeus; a dos brâmanes não era a dos sudras. Da mesma forma, na Idade Média, que diferença de cultura entre o pajem, instruído em todos os segredos da cavalaria, e o vilão, que ia aprender na escola da paróquia, quando aprendia, parcas noções de cálculo, canto e gramática! Ainda hoje não vemos que a educação varia com as classes sociais e com as regiões? A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário. Dir-se-á que esta organização não é moralmente justificável, e que não se pode enxergar nela senão um defeito, remanescente de outras épocas, e destinado a desaparecer. A resposta a esta objeção é simples. Claro está que a educação das crianças não devia depender do acaso, que as fez nascer aqui ou acolá, destes pais e não daqueles. Mas, ainda que a consciência moral de nosso tempo tivesse recebido, acerca desse ponto, a satisfação que ela espera, ainda assim a educação não se tornaria mais uniforme e igualitária. E, dado mesmo que a vida de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada pela hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de acarretar, como consequência, grande diversidade pedagógica. Cada profissão constitui um meio sui-generis, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas ideias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todos os indivíduos. Eis por que vemos, em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser, cada vez mais, diversificada e especializada; e essa especialização, dia a dia, se torna mais precoce. A heterogeneidade, que assim se produz, não repousa, como aquela de que há pouco tratamos, sobre injustas desigualdades; todavia, não é menor. Para encontrar um tipo de educação absolutamente homogêneo e igualitário, seria preciso remontar até as sociedades pré-históricas, no seio das quais não existisse nenhuma diferenciação. Devemos compreender, porém, que tal espécie de sociedade não representa senão um momento imaginário na história da humanidade. Mas, qualquer que seja a importância destes sistemas especiais de educação, não constituem eles toda a educação. Pode-se dizer até que não se bastam a si mesmos; por toda parte, onde sejam observados, não divergem, uns dos outros, senão a partir de certo ponto, para além do qual todos se confundem. Repousa assim sobre uma base comum. Não há povo em que não exista certo número de ideias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam. Mesmo onde a sociedade esteja dividida em castas fechadas, há

sempre uma religião comum a todas, e, por conseguinte, princípios de cultura religiosa fundamentais, que serão os mesmos para toda a gente. Se cada casta, cada família tem seus deuses especiais, há divindades gerais que são reconhecidas por todos e que todas as crianças aprendem a adorar. E, como tais divindades encarnam e personificam certos sentimentos, certas maneiras de conceber o mundo e a vida, ninguém pode ser iniciado no culto de cada uma, sem adquirir, no mesmo passo, todas as espécies de hábitos mentais que vão além da vida puramente religiosa. Igualmente, na Idade Média, servos, vilões, burgueses e nobres, recebiam todos a mesma educação cristã.

Se assim é, nas sociedades em que a diversidade intelectual e moral atingiu esse grau de contraste, por mais forte razão o será nos povos mais avançados, em que as classes, embora distintas, estão separadas, por abismos menos profundos.

Mesmo onde esses elementos comuns de toda a educação não se exprimem senão sob a forma de símbolos religiosos, não deixam eles de existir. No decurso da história, constitui-se todo um conjunto de ideias acerca da natureza humana, sobre a importância respectiva de nossas diversas faculdades, sobre o direito e sobre o dever, sobre a sociedade, o indivíduo, o progresso, a ciência, a arte, etc., ideias essas que são a base mesma do espírito nacional; toda e qualquer educação, a do rico e a do pobre, a que conduz às carreiras liberais, como a que prepara para as funções industriais, tem por objeto fixar essas ideias na consciência dos educandos. Resulta desses fatos que cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto do físico e moral; que esse ideal é, até certo ponto, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir desse ponto ele se diferencia, porém, segundo os meios particulares que toda sociedade encerra em sua complexidade. Esse ideal, ao mesmo tempo, uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação. Ele tem por função suscitar na criança: 1) um certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade, a que pertença, considera como indispensáveis a todos os seus membros; 2) certos estados físicos e mentais, que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considera igualmente indispensáveis a todos que o formam. A sociedade, em seu conjunto, e cada meio social, em particular, é que determinam este ideal, a ser realizado.

A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva. Por outro lado, sem uma tal ou qual diversificação, toda cooperação seria impossível: a educação assegura a persistência desta diversidade necessária, diversificando-se ela mesma e permitindo as especializações. Se a sociedade tiver chegado a um grau de desenvolvimento em que as antigas divisões, em castas e em classes não possam mais manter-se, ela prescreverá uma educação mais igualitária, como básica. Se, ao mesmo tempo, o trabalho se especializar, ela provocará nas crianças, sobre um primeiro fundo de ideias e de sentimentos comuns, mais rica diversidade de aptidões profissionais. Se o grupo social viver em estado permanente de guerra com sociedades vizinhas, ela se esforçará por formar espíritos fortemente nacionalistas; se a concorrência internacional tomar forma mais pacífica, o tipo que procurará realizar será mais geral e mais humano.

A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência. Mas adiante veremos como ao indivíduo, de modo direto, interessará submeter-se a essas exigências. Por ora, chegamos à fórmula seguinte: A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.

Leituras, filmes e sites



Leituras

Educação e Sociologia. Émile Durkheim. Melhoramentos, 1955. Nessa obra, Durkheim analisa o processo educacional, argumentando que bem longe de ter o indivíduo e os seus interesses como único e principal objetivo é, antes de mais, o meio pelo qual a sociedade renova continuamente as condições da sua própria existência.

Filmes

O enigma de Kaspar Hauser. Drama. 109 min. Direção: Werner Herzog. Em 1828, em Nuremberg, o misterioso jovem Kaspar Hauser é deixado em uma praça após passar toda a vida trancado em uma torre. Aos poucos, ele tenta se integrar à sociedade e entender sua complexidade.

Casamento grego. Comédia. 95 minutos. Direção: Joel Zwick. Toulou Portokalos tem 30 anos, é grega e trabalha no restaurante de sua família. O sonho de seu pai é vê-la casada com um grego, mas ela espera algo mais da vida. Com muito custo consegue convencer seu pai a lhe pagar aulas de informática, como forma de melhorar seu trabalho. No curso, ela conhece e se apaixona por Ian Miller, sendo correspondida. Porém, Ian é inglês e por causa disso eles decidem manter seu namoro em segredo. Mas logo eles são descobertos, desencadeando um processo de aceitação para Ian, para que ele possa se adequar às tradições gregas.

Referências



CARVALHO, Alonso B.; SILVA, Wilton Carlos L. (orgs.). **Sociologia e educação-leituras e interpretações.** São Paulo: Avercamp, 2006.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos.- Marx, Durkheim, Weber.** 2. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. RODRIGUES, José Albertino (org.). **Durkheim.** São Paulo: Ática, 1995.

4. Gramsci e a escola unitária

Gramsci vivenciou as primeiras décadas de um século que, desde o seu início, já denotava ser um período de profundas transformações. Afinal, foi nele que ocorreu a primeira guerra em escala mundial, sucedida por outras; a ascensão de movimentos xenófobos e de estados totalitários, revoluções nos âmbitos social, cultural, sexual, tecnológico e político; a dominação do capitalismo como modo de produção econômico e ideológico e as consequentes reações, como organizações de sindicatos, greves gerais, movimentos de contestação ao sistema e tentativas de uma sociedade socialista. Não é à toa que o historiador Eric Hobsbawm, em seu livro *Era dos extremos- o breve século XX*, o divide em três grandes fases: a era da catástrofe, a era de ouro e o desmoronamento. Isso, para demonstrar o quão tumultuado e criador foi o século XX, já que dele surgiram grandes inovações, mas também terríveis destruições para a humanidade. Gramsci contribuiu, sobremaneira, como militante político e teórico, mas sua relevância está justamente no fato de que ele conseguiu transcender a sua época, trazendo, em suas análises, discussões que ainda hoje, no início do século XXI, se fazem atuais.

Isso se dá, não somente porque o capitalismo continua dando mostras do seu caráter destrutivo, mas, principalmente, porque, malfadados os acontecimentos das duas últimas décadas do século XX, a esperança em uma sociedade mais justa, igualitária e solidária persiste nos corações e mentes de milhões de pessoas ao redor do mundo.

4.1 Gramsci e a educação

Gramsci é considerado por muitos como o teórico da superestrutura, justamente pelo fato de que se dedicou a analisar os elementos superestruturais do capitalismo e da necessidade de sua superação, atribuindo àquela um grande peso no processo de transformação social.

Percebe-se, em seus escritos, a preocupação em desvendar as formas de dominação do capitalismo, seja através da literatura, do teatro, da educação ou dos meios de comunicação.

De sua preocupação em demonstrar as diferenças entre o Oriente e o Ocidente, não do ponto de vista geográfico, mas da composição de suas sociedades, deriva sua discussão acerca da hegemonia. Para Gramsci, nas sociedades orientais, o Estado e as estruturas políticas concentram todo o poder, e a sociedade civil se mostra débil e pouco organizada, sendo difícil se contrapor ao Estado.

Nas sociedades ocidentais, ao contrário, a sociedade civil tem estrutura, é múltipla e organizada e pode, dessa forma, dividir com o Estado e as

¹²Antonio Gramsci nasceu em 1891, na Sardenha, em uma família pobre e numerosa. Foi vítima de uma doença que o deixou corcunda e prejudicou seu crescimento. Estudou Letras na Universidade de Turim. Entrou para o Partido Socialista e se transformou num jornalista notável, escrevendo para o *L Avanti*, órgão oficial do Partido e para vários outros jornais socialistas na Itália. Em 1919, rompeu com o partido e militando em comissões de fábrica dirigiu a grande greve geral de Turim em 1920 e ajudou a fundar o Partido Comunista Italiano (PCI). Apesar de sua imunidade parlamentar, em 8 de novembro de 1926, a polícia fascista o prendeu e o sentenciou a uma pena de cinco anos de confinamento. No ano seguinte, um tribunal o condenou a 20 anos de prisão. Cumpriu 10 anos e já bastante doente, ganhou a liberdade condicional, para tratar-se. Morreu em Roma, aos 46 anos, dias após ter saído da prisão, em 1937. Seus numerosos escritos, redigidos em grande parte quando estava preso e editados postumamente (*Cadernos do Cárcere*), influenciaram profundamente o pensamento marxista do século XX e as discussões acerca da cultura, do papel dos intelectuais e da escola no processo de transformação social, preocupação central da obra de Gramsci.

estruturas políticas a administração da vida social. Nessas sociedades que têm uma vida mais plural e um capitalismo mais avançado, o poder se mostra diluído entre o Estado e a sociedade civil.

Nessas sociedades, a política tem que ser feita na sociedade e deve se referir aos espaços de poder disponíveis, não se limitando apenas à coerção física ou ao poder econômico. A conquista da hegemonia, conceito central na obra gramsciana, se dá na união entre coerção e consenso, ou seja, não apenas na força, mas também, e principalmente, na persuasão. Isso o separa de Lênin, que em seus escritos sobre hegemonia insistia no seu aspecto puramente político. Ele entendia que a sociedade política era mais importante que a sociedade civil, portanto, o objetivo a ser atingido, sendo para isso necessária uma conquista anterior de hegemonia política. O problema essencial era a derrubada do aparelho estatal pela violência. Gramsci, ao contrário, situa a luta contra a classe dirigente no terreno da sociedade civil, que teria assim, primazia sobre a sociedade política.

O processo que transforma determinadas classes sociais em classes dirigentes não é automático e nem essa conquista se dá, segundo Gramsci, de maneira espontânea. Faz-se necessário que essa hegemonia seja construída. Portanto, deve ser de interesse de uma classe que queira obter o poder, construí-la.

Justamente pelo campo da sociedade civil ser tão fecundo e ser um espaço efetivo de luta pela hegemonia, Gramsci entende que o campo das subjetividades, das ideias e da cultura - portanto, dos sujeitos, dos intelectuais, da escola, da organização da cultura - tornara-se absolutamente decisivo. O intelectual se distinguia das concepções correntes por desacreditar de uma tomada do poder que não fosse antecedida por transformações de mentalidade.

Assim sendo, se faz necessária a apropriação do saber e da cultura como elementos essenciais para a conquista da hegemonia. Gramsci entende que esse processo deve ocorrer ainda nos marcos da sociedade capitalista.

Uma das grandes contribuições teóricas do autor reside no fato de ele ter atribuído um grau de importância às discussões da educação, entendendo-a como elemento fundamental da construção de uma nova sociabilidade. Para ele, os agentes principais das mudanças seriam os intelectuais e um dos seus instrumentos mais importantes, a escola.

Partindo de análises feitas por Marx e Lênin, acerca do papel revolucionário do proletariado e da necessidade de tomada de consciência, como preceito capital para a ocorrência da revolução, Gramsci amplia essas discussões demonstrando o papel estratégico da educação e da função determinante dos intelectuais na construção da consciência de classe dos trabalhadores.

¹³"Na produção da vida os homens geram também outra espécie de produtos que não têm forma material: as ideologias políticas, concepções religiosas, códigos morais, e estéticos, sistemas legais, de ensino, de comunicação, o conhecimento filosófico e científico, representações coletivas de sentimentos, ilusões, modos de pensar e concepções de vida diversos e plasmados de um modo peculiar. A classe inteira os cria e os plasma derivando-os de suas bases materiais e das relações sociais correspondentes." (QUINTANEIRO, BARBOSA; OLIVEIRA, 2003, p.37).
Para refletir sobre a hegemonia, Gramsci se baseia na teoria de Lenin de que no interior de cada força social, existe uma fração de classe que dirige política e culturalmente o resto da sociedade. Para conseguir seu intento esse segmento social deve generalizar os seus valores, sua cultura, o seu programa político, permitindo que o resto da sociedade interiorize e adote como suas essas estratégias. Esse complexo processo denomina-se hegemonia.

Sempre entendendo e acreditando na capacidade orgânica dos trabalhadores de construir uma nova civilização.

Gramsci alerta sobre a necessidade de um indivíduo conciliar a atividade manual e intelectual, entendendo que a atividade intelectual não deve ser domínio de uma classe.

Elabora, assim, uma nova concepção de intelectual, segundo a qual todos os homens são intelectuais, embora admita que na sociedade nem todos tenham uma função intelectual.

O fato é que, no processo de conquista do poder, os grupos sociais dominantes impõem sobre o restante da sociedade suas concepções de mundo e utilizam-se, para isso, da escola, da imprensa, da igreja etc. Assim, eles elaboram sua própria hegemonia política e cultural e conta, em seus quadros, com intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência, tendo como função garantir o consenso da sociedade.

Gramsci afirma que os intelectuais são os comissários do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político.

Nesse sentido, se percebe que um aspecto essencial a ser levado em consideração na hegemonia da classe dirigente reside no seu monopólio intelectual. Gramsci assevera que os intelectuais da classe historicamente progressista, em determinadas condições, exercem tal poder de atração que terminam, em última análise, subordinando a si os intelectuais de outros grupos sociais.

É, portanto, por intermédio da sociedade civil que a classe dominante exerce sua hegemonia sobre as demais classes, a fim de conseguir o consentimento das massas. Isso se dá através da cultura e da ideologia.

Conforme Nogueira (2003), Gramsci vê o intelectual como um protagonista estratégico da produção da autoconsciência crítica de uma comunidade: um organizador, um dirigente, um "especialista" na elaboração conceitual e filosófica, intimamente colado à aventura histórica de um povoação e, portanto, encharcado de política.

Como a proposta o autor é que os trabalhadores se apoderem da sociedade civil, propõe uma reforma moral, a ser realizada através da escola unitária.

Ao analisar a sociedade e a crise escolar de sua época, Gramsci percebeu que nas sociedades modernas as atividades práticas se tornaram complexas e as ciências se mesclaram à vida social de tal forma que foi se criando, paulatinamente, um sistema de escolas particulares de diferentes ramos profissionais mediante uma precisa individualização.

Se anteriormente, havia uma divisão entre escola clássica, destinada às classes dominantes e aos intelectuais; e a profissional, para as classes ins-

¹⁴De todos os teóricos marxianos, foi Gramsci quem mais conseguiu avançar na discussão acerca da dominação e da direção da sociedade. Para ele, isso se dá não apenas através da força, mas em sociedades complexas, através da disputa. Uma classe é dominante porque consegue obter o consenso de outras classes. Essa luta se daria na Sociedade Civil, âmbito em que se moveriam as instituições destinadas a obter esse consenso, dando estabilidade à formação social. Importa salientar que o consenso não é permanente, podendo ser perdido a qualquer momento.

¹⁵A questão da hegemonia significa, para as classes populares, o dever de resistir ao canto da sereia dos projetos das classes dominantes. Significa poder articular o conjunto da sociedade ao seu projeto. Ser agente do processo e não mero espectador passivo". (DIAS, 1994, p.132).

trumentais, o desenvolvimento da base industrial fez surgir, ao lado da escola clássica, a escola técnica, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados, passando a predominar sobre aquelas, consideradas desinteressadas demais.

Parte das reflexões de Gramsci sobre educação foi motivada pela reforma empreendida por Giovanni Gentile, ministro da Educação de Benito Mussolini, que reservava aos alunos das classes altas o ensino tradicional, "completo", e aos das classes pobres uma escola voltada, principalmente, para a formação profissional. Ao contrário, o pensador defendia uma escola "única inicial de cultura geral, humanista, formativa".

A proposta de Gramsci para superar essa crise está justamente nessa escola unitária capaz de equacionar o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e da capacidade de trabalhos intelectuais. A escola unitária equivaleria ao ensino fundamental e médio, com formação humanista (entendida no sentido amplo do termo) e tinha como função inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Para isso, o autor sugere práticas pedagógicas e o passo a passo das fases a serem desenvolvidas, percebendo a necessidade de, ao largo das noções instrumentais de instrução, serem ensinadas noções sobre o Estado e a sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção de mundo que entra em luta contra as concepções que ele chama de "folclóricas". Não esquecendo a necessidade de ser uma escola criadora, no sentido de expandir a personalidade do indivíduo, tornada autônoma e responsável, com "uma consciência moral e social sólida e homogênea", na qual a aprendizagem seja esforço do aluno. O papel que caberia ao professor seria de exercer a função de "guia amigável".

O surgimento dessa escola unitária, para ele, daria início não somente a novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial no âmbito da escola, mas se alastraria para toda a vida social, emprestando-lhe um novo conteúdo.

Nesse novo contexto entre vida e cultura, a academia teria uma nova organização, tendo como princípio construir mecanismos para selecionar e desenvolver capacidades individuais das massas populares. Tudo isso visava fornecer o desenvolvimento de uma concepção de mundo histórico-dialética.

Gramsci alerta para o fato de que a multiplicação de escolas profissionais, apesar de se apresentar como democrática, não o é, pois isso não consiste no fato de um operário se tornar mais qualificado e sim, em que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque em condições de poder fazê-lo. O que ocorre, no entanto, é que o tipo de escola des-

tinada para o povo já nem conserva esse caráter ilusório, na medida em que restringe a camada governante preparada.

Demonstra ainda uma inquietação no fato de que a participação das massas nas escolas passe a gerar facilidades que não devem ser provocadas se o objetivo real for criar uma nova camada de intelectuais que possa chegar às mais altas especializações. Percebe-se, dessa forma, a preocupação fundamental do autor em elevar o nível cultural das massas, como parte fundamental do processo de conquista da hegemonia.

Nosella, em um artigo publicado sobre a atualidade de Gramsci, informa a necessidade de se reler o autor italiano a fim de entender a forma de compromisso político que o intelectual e o educador precisam firmar. Para isso ele faz uso de uma carta de Gramsci, escrita na prisão à esposa, em que explica o conceito de cultura desinteressada, utilizado por ele em seus escritos e que podem dar margem a explicações errôneas. Ao explicá-lo, Gramsci responde que desinteressado se contrapõe a “oportunista, imediatista, utilitarista...como tantos projetos educacionais que bem conhecemos”. (GRAMSCI apud NOSELLA, 2008).

A julgar por muitos de nossos problemas educacionais, se percebe o quão atual esse intelectual se mantém.

¹⁶Bento Mussolini, jornalista e político italiano, criador do Fascismo. Governou a Itália entre 1922 e 1943, autodenominando-se Il Duce, o condutor. Em 28 de abril de 1945, foi morto por guerrilheiros da resistência italiana.

Síntese do Capítulo



Nesse capítulo estudamos o pensamento de Max Weber e a análise que o autor faz do capitalismo e de suas consequências para a vida social. Embora não tenha se debruçado especificamente sobre a educação, como objeto de estudo, suas reflexões sobre a racionalização da vida social nos permite perceber como esse processo altera as formas e sentidos atribuídos à educação. No capitalismo, a educação deixa de ser um instrumento de cultivo e passa a ser um mecanismo de obtenção de status, riqueza e poder.

Atividades de avaliação



1. Quais as consequências do processo de racionalização para o sistema educacional?
2. De acordo com o pensamento weberiano, qual é a finalidade da educação no capitalismo?
3. À luz do pensamento de Weber, como se explica o processo de desigualdade que marca o sistema educacional brasileiro?

Leituras, filmes e sites



Leitura

Ciência e política: duas vocações. Max Weber. Martin Claret, 2001. Nestes dois ensaios, Max Weber estuda e analisa, em profundidade, as condições de funcionamento do Estado Moderno. Para ele, a Ciência contribui para o desenvolvimento da tecnologia, que controla a vida. O poder político é a preocupação do autor. Estes ensaios trazem luz e compreensão a outros textos weberianos.

Filmes

V de vingança. Ficção Científica. 132 minutos. Direção: James McTeigue. Em uma Inglaterra do futuro, onde está em vigor um regime totalitário, vive Evey Hammond. Ela é salva de uma situação de vida ou morte por um homem mascarado, conhecido apenas pelo codinome V, que é extremamente carismático e habilidoso na arte do combate e da destruição. Ao convocar seus compatriotas a se rebelar contra a tirania e a opressão do governo inglês, V provoca uma verdadeira revolução. Enquanto Evey tenta saber mais sobre o passado de V, ela termina por descobrir quem é e seu papel no plano de seu salvador para trazer liberdade e justiça ao país.

O grande ditador. Comédia/Drama/Guerra. 124 minutos. Direção: Charles Chaplin. Em meio à Segunda Grande Guerra Mundial, judeus estavam sendo esmagados pelo preconceito alemão. Chaplin, genialmente, interpreta os dois protagonistas da história: o ditador Adenoid Hynkel (em clara referência a Hitler) e o barbeiro Judeu. Irônico e atrevido, o filme é uma obra-prima única com uma das melhores mensagens antiguerra já transmitidas.

Referências



COHN, Gabriel (org). **Weber**. Tradução de Amélia Cohn e Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 1979.

FREUND, Julian. **Sociologia de Max Weber**. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

GONZALEZ, Wânia R. C. “**A educação à luz da teoria sociológica weberiana**”. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/25/minicurso/educacaoteoriaweberiana. Acesso em abril de 2008.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos.- Marx, Durkheim, Weber.** 2. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

VIANA, Nildo. **Weber: tipos de educação e educação burocrática.** Rev. Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns- FECHA/FEA - Goiás, 01, 117-132, 2004.

5. Bourdieu, a escola e a violência simbólica

Bourdieu acompanhou e contribuiu decisivamente para as mudanças que ocorreram na França (e por que não dizer, do mundo) no período em que esteve atuante, tendo se transformado, ao longo dos anos, em um exemplo de intelectual militante, permitindo uma oxigenação da Sociologia com sua obra versátil e profunda.

Tornou-se um dos maiores expoentes da sociologia do século XX, ao fazer uma síntese de Marx, Durkheim e Weber.

Seus interesses acadêmicos foram os mais diversos: estudou temas como a educação, cultura, mídia, política, linguística, arte e atuou nos últimos anos de vida como porta-voz dos excluídos, contra todas as formas de opressão, exploração e dominação, tema central de sua extensa e variada obra.

Ainda na década de 50, quando foi enviado à Argélia, se envolveu nas lutas pela emancipação argelina. Ao voltar para a França, acompanhou as lutas do movimento estudantil a favor de uma maior abertura e liberdade. Seus estudos sobre os mecanismos explícitos e implícitos de desigualdade escolar e o estudo crítico sobre a estrutura escolar o transformaram numa espécie de ícone da juventude dos anos 60, ainda que, em muitos momentos, ele não tenha sido bem interpretado.

Ao longo dos anos 70, Bourdieu se dedica a várias pesquisas sobre o processo de diferenciação social a fim de elaborar uma teoria geral das classes sociais. Na década de 80, volta seu interesse para os estudos sobre os campos literário, jornalístico e acadêmico.

O início dos anos 90 é marcado pelo agravamento da questão econômica e social na França, com o aumento do desemprego e da precarização do mundo do trabalho. Bourdieu consegue mobilizar um número expressivo de intelectuais para um projeto coletivo que culminou no livro de quase 1.000 páginas, denominado *A Miséria do Mundo*. Essa obra alcançou grande projeção não somente nos meios acadêmicos, mas entre o público em geral, que passou a discuti-la, encená-la e trazer o debate para a esfera pública sobre as mudanças sociais que vinham afetando o país e o mundo. Dessa forma, Bourdieu encarnou, como poucos, o intelectual preocupado com as questões de seu tempo e que ao mesmo tempo conseguiu transcendê-lo.

¹⁷Pierre Bourdieu nasceu em 1930, em Béarn, no sudoeste da França, em uma vila cuja língua nativa não era o francês. Passou sua infância e seu período de escola fundamental entre os filhos de camponeses, de operários e de pequenos comerciantes. Seu pai era funcionário dos Correios. Recebeu uma bolsa de estudos e foi aconselhado, por um de seus professores, a inscrever-se no melhor curso preparatório para uma instituição de elite e de grande prestígio na França: a École Normale Supérieure. O curso preparatório reunia os melhores estudantes do país em uma atmosfera de competição intensa e devoção acadêmica. Na École, se defronta com a cultura burguesa e elitista da maioria de seus colegas. Essa experiência marcaria sobremaneira, Pierre Bourdieu. Em 1955, já formado em Filosofia, por motivos disciplinares, é enviado à Argélia, para atuar como professor e pesquisador. Essa experiência foi um divisor de águas na vida profissional de Bourdieu e marcaria profundamente a sua atuação desde então, o levando da Filosofia às Ciências Sociais. No início da década de 60, volta à França e inicia uma intensa produção bibliográfica que só findaria com sua morte, em 2002.

5.1 Bourdieu e a educação

O autor é um dos sociólogos contemporâneos que mais contribuíram para a análise da educação e da instituição escolar. Com Jean-Claude Passeron, escreveu dois livros fundamentais para entender o problema da desigualdade escolar. Os Herdeiros (1964) e A reprodução- elementos para uma teoria do ensino (1970).

Por tratar de um tema tão apaixonante, não há consenso em relação às suas teorias. No entanto, não se pode deixar de pensar que, a partir da década de 60, a escola e a educação institucional passaram a ser vistas com olhos mais críticos e isso se deve à análise desses autores que subverteram as teorias existentes.

Isso porque, até então, prevalecia uma idéia bastante otimista e baseada nos ideais republicanos e funcionalistas de que o acesso à escolarização formal ensinaria uma mudança social, permitindo que pessoas de diferentes classes sociais tivessem igualdade de condições de acesso à educação e ao que ela proporcionava em termos de realização das potencialidades humanas e de superação de desigualdades, atraso econômico e construção de uma nova sociedade, baseada na meritocracia.

Partia-se do pressuposto de que os indivíduos competiriam em igualdade de condições dentro do sistema e aqueles que mais se destacassem por seus méritos individuais avançariam em suas carreiras acadêmicas, o que os possibilitaria ocupar posições superiores na hierarquia social.

Contudo, no início da década de 60, dois processos apontavam para as promessas não cumpridas quando da massificação do ensino.

Pesquisas quantitativas, financiadas pelos governos inglês, francês e americano, apontaram para o peso que a origem social desempenhava no sucesso e no fracasso escolar e, ademais, a massificação do ensino proporcionou um efeito interessante: havia um sentimento de frustração dos estudantes com o baixo retorno social dos diplomas no mercado de trabalho.

Bourdieu e Passeron, em suas obras, utilizaram os dados qualitativos das pesquisas para pensar uma nova teoria que apontava a escola como uma instância legitimadora e, muitas vezes, reprodutora das desigualdades e das relações de poder vigentes, já que as condições de partida não beneficiavam a todos: os alunos não competiam em condições de igualdade e traziam consigo uma bagagem social e cultural que seriam avaliadas com o mais ou menos rentável no mercado escolar.

As “condições de partida”, portanto, determinavam, em muitos casos, as “condições de chegada”. A escola cumpriria um papel essencial de legitimadora das desigualdades, ao dissimular as bases sociais, convertendo-as em diferenças cognitivas, relacionadas ao mérito e dons.

Assim, os autores desnudaram as práticas escolares, demonstrando como por trás de um processo que se julga universal e puramente meritocrático se escondem critérios de triagem, seleção e peneiramento social. As avaliações seriam, por assim dizer, um verdadeiro julgamento cultural e moral dos alunos.

Os autores foram além e demonstraram, a partir de suas investigações, como os grupos sociais constroem através da experiência um conhecimento prático sobre o que é possível ou não de ser alcançado por seus membros e sobre as formas de fazê-lo. Dessa forma, a partir da estimativa de sucesso e fracasso escolar, os grupos sociais adequam suas escolhas.

As classes populares, ao perceber que as suas chances são reduzidas e por sentirem que o investimento é incerto e o risco de não obterem êxito é alto, optam por investir de modo moderado, adotando uma postura “liberal” em relação à educação dos filhos, com pouca cobrança e acompanhamento, privilegiando as carreiras mais curtas.

As classes médias sabem que as chances são superiores às das classes populares e nutrem esperanças de ascensão social. Assim, adotam uma postura de renúncia de obtenção de determinados bens, investindo pesadamente em prol da educação dos filhos.

As elites, por já disporem de capital econômico e social e certo capital cultural, acreditam que o sucesso é visto como natural, e dessa forma investem pesadamente na educação dos filhos, porém de uma maneira mais descontraída que a classe média. Sabem, assim, que as condições objetivas tornam o fracasso praticamente improvável.

Em *Os Herdeiros*, os sociólogos franceses, ao analisarem alunos da Faculdade de Letras, verificaram que, enquanto os estudantes de classes abastadas tinham uma atitude diletante em relação à cultura escolar, os alunos oriundos das camadas médias/populares pautavam-se pelo esforço e ascetismo na realização do curso superior.

Os primeiros herdaram uma “atmosfera cultural de família”, adquirida por meio da frequência sistemática aos teatros, cinemas e museus, de leituras de livros e revistas e da convivência no círculo familiar e social.

A familiaridade com as obras de arte, adquirida de forma lenta e progressiva no seio familiar, conferia a esses estudantes “privilégio cultural”, que os distinguia dos outros alunos da faculdade e fazia a diferença no seu desempenho escolar.

Após críticas ao livro *Os Herdeiros*, os autores refinaram suas teorias e lançaram *A Reprodução* - elementos para uma teoria do ensino onde procuraram argumentar que o sistema de ensino contribui, decisivamente, para a

¹⁸O movimento estudantil francês foi responsável pelo Maio de 68, evento que repercutiu sobremaneira no mundo. As lutas pela liberdade e posteriormente pelos direitos civis e das minorias se originaram da mobilização de estudantes que, cansados do autoritarismo das instituições educacionais, promoveram barricadas nas ruas e nas universidades. Conseguiram a adesão de importantes segmentos, como os trabalhadores que promoveram conjuntamente uma greve geral, forçando os setores conservadores a um recuo.

A chamada Terceira República trouxe a obrigatoriedade escolar para crianças de 6 a 13 anos e a proibição do ensino religioso nas escolas públicas, ideais que até hoje estão entre os pilares educacionais da França. Havia a crença de que, na escola pública e laica, a cultura religiosa daria lugar à cultura cívica.

¹⁹Nesse sistema, as posições hierárquicas são baseadas no mérito, e na competência. O principal argumento em favor da meritocracia é que ela proporciona maior justiça do que outros sistemas hierárquicos, já que as distinções não se dão por sexo ou etnia, nem por riqueza ou posição social, entre outros fatores biológicos ou culturais. As análises de Bourdieu permitiram mostrar que existem diferentes capitais que são acionados em distintos momentos. Um deles é o capital cultural que não necessariamente tem relação com o capital econômico. O capital cultural é adquirido na socialização primária realizada pela familiar e na transmissão de conhecimentos via instituições educacionais. A violência simbólica é uma forma de coação que se fundamenta na fabricação contínua de crenças no processo de socialização e que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante.

reprodução das desigualdades sociais, apresentando o conceito de violência simbólica. A tese da obra é de que toda ação pedagógica é, objetivamente, uma violência simbólica, esta entendida como uma imposição arbitrária apresentada àquele que sofre de maneira dissimulada.

A ação pedagógica impõe um determinado arbitrário cultural, imposto a toda a sociedade, através do sistema de ensino, sendo necessária, para isso, uma autoridade pedagógica.

Essa inculcação é realizada até quando os educandos naturalizam o seu conteúdo, incorporando-os aos seus próprios valores, adquirindo o que Bourdieu denominou habitus. Para os autores, o sistema de ensino institucionalizado trabalha nessa perspectiva: inculcar os valores dominantes e reproduzir a dominação social.

Síntese do Capítulo



Nesse capítulo estudamos o pensamento de Gramsci, considerado um dos pensadores mais influentes do pensamento educacional. Vimos a diferença traçada pelo autor entre as sociedades orientais, aquelas cujo Estado é forte e a sociedade civil é fraca e desmobilizada, e as sociedades ocidentais, onde o estado divide o poder com a sociedade civil. Nessas últimas, a estratégia de tomada de poder não pode ser a mesma utilizada nos outros tipos de sociedade, visto que nessa, a batalha não pode ser feita somente com o uso da força, mas da persuasão, da batalha das ideias. Nesse sentido, Gramsci propõe a escola unitária, escola essa que conseguiria devolver ao trabalhador e a seus filhos a retomada do processo produtivo, quando trabalho intelectual e o manual se uniriam novamente.

Atividades de avaliação



1. Explique o conceito de hegemonia em Gramsci.
2. Qual é a relação entre a discussão realizada por Gramsci sobre as sociedades ocidentais e seus escritos sobre educação?
3. Qual é o papel destinado aos intelectuais, segundo o autor?
4. Por que a escola unitária se diferenciaria das demais escolas?
5. Em sua opinião, qual é a contribuição de Gramsci para os debates sobre educação?

Leituras, filmes e sites



Leituras

A questão da ideologia em Gramsci. Leandro Konder, Disponível em <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=298>. Nesse artigo, é feita uma discussão acerca do conceito de Ideologia na obra de Antonio Gramsci. Para isso, faz uso da concepção utilizada por Marx e Engels e ampliada pelo italiano.

A pedagogia de Gramsci e o Brasil. Rosemary Dore Soares, 2004. Disponível em <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=168>. Nesse artigo é discutida a introdução da análise gramsciana sobre a escola no Brasil, a importância que a análise do autor ganhou na interpretação da escola e do sistema educacional brasileiro e algumas dificuldades decorrentes da incompreensão de alguns de seus conceitos.

Filmes

Encouraçado Potemkin. Drama. 75 min. Direção: Sergei Eisenstein. Dramatização de uma revolta de marinheiros contra seus oficiais ocorrida em 1905 na Rússia que serviu como uma das antecipações da revolução socialista ocorrida em 1917. Um dos filmes mais importantes da história do cinema devido ao seu uso sublime e pioneiro da edição de imagens.

Che. Drama. 126 min. Direção: Steven Soderbergh. No dia 26 de novembro de 1956, Fidel Castro navega até Cuba com oito rebeldes. Um deles era Ernesto “Che” Guevara, um médico argentino que dividia com Castro um objetivo comum: derrubar o governo corrupto de Fulgêncio Batista. Che prova ser indispensável na batalha, e rapidamente aprende a arte de guerrilha. Ao mesmo tempo que retrata as batalhas rumo à revolução, CHE demonstra, através de imagens da famosa viagem de Guevara às Nações Unidas, a repercussão que a vitória socialista cubana teve nos EUA e no mundo. O poder das ideias e ações de um homem que mudou o curso da história.

Referências



COUTINHO, Carlos Nelson . **Atualidade de Gramsci.** Disponível em <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv40.htm>>. Acesso em 01 de agosto de 2003.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Sobre a leitura dos textos gramscianos: usos e abusos** In Revista Idéias. Ano I nº 1 jan/julho 1994. pp 111-137.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Os intelectuais, a política e a vida. Disponível em <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv113.htm>>. Acesso em 01 de agosto de 2003.

_____. **Gramsci e a escola unitária**. Disponível em <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv162.htm>>. Acesso em 01 de agosto de 2003.

NOSELLA, PAOLO. **Compromisso político e competência técnica: relembrando Gramsci**. Disponível em <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv332.htm>>. Acesso em 20 de outubro de 2008.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, Nereide. **Educação brasileira em tempos neoliberais** In Revista Princípios, 1996 pp 52-61.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 33ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

Síntese do Capítulo



Vimos nessa unidade o pensamento de Pierre Bourdieu, considerado, por muitos, como o maior sociólogo do século XX, pela inovação de sua teoria e pela amplitude que elas tomaram. No campo educacional, Bourdieu é alvo de intensas polêmicas, tanto por seus conceitos, como o de violência simbólica, como pela análise crua que ele fez (com Passeron) sobre a escola e seus mecanismos de seleção e peneiramento social, encobertos pela ideologia do dom e da meritocracia.

Atividades de avaliação



1. Com base na sua vivência, apresente exemplos que corroborem as discussões de Bourdieu acerca:
 - Da violência simbólica
 - Do peneiramento social
 - Da meritocracia
 - Do fracasso escolar
2. Quais as contribuições que Bourdieu trouxe ao debate educacional?

Leituras, filmes e sites



Leitura

A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.

Cláudio Marques Martins Nogueira, Maria Alice Nogueira. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 78, Apr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso>. O artigo destaca as contribuições e aponta alguns limites da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. Na primeira parte, são analisadas as reflexões do autor sobre a relação entre herança familiar (sobretudo, cultural) e desempenho escolar. Na segunda parte, são discutidas suas teses sobre o papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Filmes

O sorriso de Monalisa. Drama. 125 minutos. Direção: Mike Newell. Uma professora serve de inspiração para suas alunas, após decidir lutar contra normas conservadoras do colégio em que leciona. O sistema educacional brasileiro é meritocrático? Por quê?

Mentes perigosas. Drama. 99 minutos. Direção: John. N. Smith. Oficial da marinha (Michelle Pfeiffer) abandona carreira militar para realizar o antigo sonho de ser professora de inglês. Mas o grupo de alunos rebeldes que tem pela frente logo na primeira escola em que leciona será capaz de colocar à prova todo seu treinamento e experiência adquiridos na caserna.

Referências



CARVALHO, Alonso B.; SILVA, Wilton Carlos L. (orgs.). **Sociologia e educação-leituras e interpretações.** São Paulo: Avercamp, 2006.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 78, Apr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Dec. 2008. doi: 10.1590/S0101-73302002000200003.

PAIXÃO, Lea P. & ZAGO, Nadir. **Sociologia da Educação- pesquisa e realidade brasileira.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

2

Capítulo

Sociedade e indivíduo

Objetivos

- Refletir sobre as relações entre sociedade e indivíduo, focando no caráter socialmente determinado da ação humana
- Discorrer sobre o surgimento da sociedade moderna e do tipo de individualidade burguesa.
- Apresentar o pensamento liberal sobre a relação indivíduo e sociedade.
- Estudar a matriz teórica marxista como crítica à concepção liberal de homem.

Introdução

A relação entre indivíduo e sociedade foi, e continua sendo, preocupação de todos os sistemas filosóficos, teorias sociológicas e psicológicas da cultura ocidental. Em alguns livros ou ensaios, os autores procuram esclarecer qual seu ponto de vista acerca deste problema, fundamentando-o n'alguma linha do pensamento social. Porém, mesmo quando o ponto de vista não aparece explícito, ele se revela nas entrelinhas do texto. Em resumo: qualquer esforço teórico, acerca da vida em sociedade ou do comportamento do homem, assenta-se sobre uma concepção da natureza da relação entre a individualidade e a sociabilidade, os ímpetus subjetivos e a norma social.

A educação é transpassada por esta questão, tanto na sua prática como no seu estudo. Na prática cotidiana, todo educador professa determinados valores éticos, morais, estéticos, políticos em cuja base reside uma concepção sobre o indivíduo e a sociedade. O mesmo se dá no estudo do fenômeno educacional: perguntas sobre o que seja o homem, qual a natureza da relação entre indivíduo e sociedade estão sempre explícitas ou implícitas. Afinal, tanto na prática como na teoria educacional lidamos cotidianamente com questões como: que homem queremos formar? A que tipo de sociedade almejamos? A sociedade que temos é justa e boa? O sentido da educação é adequar o indivíduo à realidade presente ou ajudá-lo a aflorar suas energias criativas e transformadoras? Que educação pode favorecer uma conduta crítica e transformadora do indivíduo face à realidade? O fato de tais questões serem assumidas conscientemente na prática e na teoria educacional faz toda a diferença.

O presente capítulo pretende contribuir para esta descoberta. Nele, apresentamos a síntese de duas grandes vertentes do pensamento ocidental que permeiam – explícita ou implicitamente – a teoria educacional contemporânea. No primeiro tópico, esboçamos a síntese do pensamento liberal a partir das premissas básicas sobre as quais se erguem ideias e valores que legitimam a formação social burguesa e o tipo de homem burguês. No segundo tópico, apresenta-se, de forma sintética, a crítica à concepção liberal a partir do referencial marxista. Esta crítica aponta para a necessidade de superação da forma social burguesa e do tipo humano burguês como processo de emancipação. Estas duas vertentes do pensamento social, que se confrontam em todos os espaços da vida social, fazem-se presentes no contexto da educação, nos rituais de ensino e organização dos processos escolares. Por isto, a apresentação esboçada a seguir é de grande importância para o processo formativo do educador ou do professor.

1. A matriz liberal clássica

Partiremos de uma contextualização que remete ao surgimento do capitalismo. A transição da forma social feudal para a forma social capitalista embasou-se num conjunto de transformações no plano da economia, das relações sociais, da estrutura do poder político. Estas transformações implicam e desencadeiam mudanças substanciais na esfera dos valores culturais e do pensamento filosófico e científico. Trataremos separadamente destes eventos com o fim de tornar o texto mais didático e compreensível, porém deve-se ter em mente que as mudanças na sociedade, na economia, nas relações de poder se processam por meio de mudanças no âmbito dos valores éticos, morais, estéticos, bem como no plano do pensamento (nas Ciências e nas Artes, na Filosofia e no senso comum). No seu conjunto, estas transformações ensejam a superação do tipo de sociedade feudal ou tradicional para as sociedades modernas ou capitalistas. É no bojo deste processo de mudanças, nos vários planos acima aludidos, que se forma e se funda o tipo humano burguês.

1.1. O contexto histórico do Liberalismo

Os sistemas filosóficos e sociológicos, a exemplo da arte e de toda a ciência, enraízam-se na realidade concreta. Eles expressam no plano das ideias e no campo teórico o processo social real, as formas de vida existentes, os valores predominantes em cada época histórica, o modo de os homens se relacionarem, produzirem, distribuírem a riqueza etc. Mas ao cumprirem este papel, a Filosofia, a Arte, as Ciências contribuem ativamente para as transformações na esfera social e econômica através da criação e propagação de novos va-

lores, de uma nova cultura. Desta forma, toda ciência ou sistema de idéias tem função ativa na realidade da qual é parte. Toda época histórica elabora sua própria representação no plano ideal. Assim sendo, para compreender uma doutrina, é necessário estudar o contexto histórico no qual ela surge e se desenvolve.

O Liberalismo, enquanto doutrina filosófica e teoria socioeconômica, teve seu advento preparado pelas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que puseram fim ao Feudalismo e iniciaram o Capitalismo, mercantil e industrial.

a) As transformações sociais, econômicas e políticas na transição do feudalismo para o capitalismo

O feudalismo tinha sua base produtiva na terra. A organização social era caracterizada, principalmente, pela grande propriedade concentrada nas mãos de alguns senhores (senhores feudais) que mantinham uma relação de domínio sobre os trabalhadores baseada nos laços de servidão. Os servos recebiam uma área de terra (gleba) das mãos do senhor para morar e produzir. Em troca, trabalhavam, sem recompensa, as terras do senhor, além de pagar-lhe uma renda pelo que colhiam na gleba. Os servos eram vinculados à gleba, de tal forma que eram considerados parte da propriedade do senhor, juntamente com a terra e o gado. Cada senhor deliberava, no interior da sua propriedade, sobre assuntos jurídicos, de administração política e de gestão econômica. Logo, cada propriedade possuía suas regras jurídicas próprias, suas leis sobre o comércio, sua moeda. Enfim, cada feudo (propriedade do senhor) era como uma pequena nação dentro da nação. Acima deles, estavam os reis que governavam com os dignatários da Igreja Católica. Vale ressaltar que esta Instituição adquiriu enorme poder econômico e político, sendo a principal fonte disseminadora da ética cristã medieval que dava legitimidade ao sistema feudal.

No feudalismo não havia uma só economia no plano nacional, nem uma só moeda, nem uma só lei. O poder político era exercido pelo rei, pelo clero e localmente pelo senhor feudal. O regime jurídico variava de feudo para feudo. A ética cristã imprimia um caráter sagrado à realidade, pregava a renúncia ao lucro obtido na forma de juros e dava à igreja católica e ao papa — representante de Deus na terra — o status de autoridade inquestionável. A Filosofia ou a ideologia medieval (enraizadas no teocentrismo) procurava naturalizar aquela forma de organização e produção social como sendo emanção da vontade divina. Assim, contribuía para o domínio dos senhores sobre os servos e legitimava o poder da Igreja que também utilizava o trabalho servil nas suas propriedades, bem como exigia pagamentos de tributos (dízimo) prometendo a salvação aos trabalhadores.

A evolução do sistema feudal deu origem a mudanças que resultariam mais tarde na dissolução de suas bases estruturadoras. Tais mudanças são de duas ordens: a) na economia, na política e na estrutura social; b) na Filosofia, nas Artes e nas Ciências.

Apropriada economia feudal se desenvolvera a ponto de se tornar necessário os feudos intercambiarem entre si na troca de produtos de que necessitavam. Isto impulsionou a produção de mercadorias manufaturadas, resultando na organização de oficinas que empregavam vários trabalhadores. Estes trabalhadores foram as primeiras manifestações do que viria a ser o operariado urbano três séculos depois. Com o desenvolvimento das trocas, formaram-se as grandes feiras, as famosas confrarias da Idade Média, que depois dariam lugar ao surgimento das cidades. Daí por diante, não eram só os feudos que negociavam entre si, mas países com outros países, dando origem ao comércio de longa distância envolvendo a Europa, a Ásia e depois, as Américas. Nessa efervescência comercial, os negócios passaram a ser mediados pelo uso da moeda, fazendo emergir uma nova classe social, dona do dinheiro - a burguesia comercial.

Os interesses dos comerciantes conflitavam com as normas feudais, com a existência de múltiplas moedas, com os variados sistemas jurídicos de cada feudo. Por isto, os comerciantes (burgueses) aliaram-se aos reis e os fortaleceram no sentido de unificarem seus domínios e criarem um corpo jurídico-administrativo que lhes permitisse explorar o comércio em toda a sua extensão e em toda parte. Mais tarde, a concentração de poder nas mãos dos reis revelou-se um entrave para os objetivos da burguesia que perseguia um comércio mundial livre, sem peias e interferências caprichosas do absolutismo.

Doravante, a burguesia envidaria esforços para derrotar o absolutismo e instaurar a República. Durante o século XVII, as regiões mais desenvolvidas da Europa foram sacudidas por transformações políticas de grande envergadura, resultando na instituição dos sistemas republicanos, esta forma de organização política que hoje predomina no mundo. Em todos estes acontecimentos, sentia-se a ação decisiva da burguesia que representava o novo, isto é, ela era a classe que encarnava a função de transformação das estruturais sociais, econômicas e políticas feudais e de criação das novas condições de vida mediadas pelo mercado.

Estas transformações no campo social, econômico e político formaram a base das transformações no campo filosófico, artístico e científico. Estas últimas, por seu turno, engendraram as condições culturais e ideológicas que legitimavam as novas formas de produção e de vida social. Mais que isto: as mudanças na esfera do pensamento humano selaram a emergência de um novo código de conduta, de novas normas e valores que se coadunavam com a nova forma de sociabilidade em nascimento – o capitalismo.

b) As transformações culturais na transição do feudalismo para o capitalismo

No campo da filosofia e das artes perpetrou-se um movimento que rapidamente espalhou-se para os principais países da Europa: o Renascimento. Este movimento operou uma revolução ao voltar-se para a cultura clássica grega sem a mediação das doutrinas teocêntricas que presidiram o pensamento medieval. Recuperou dos gregos a crença na razão e suas possibilidades infinitas de conhecimento e controle dos fenômenos naturais e sociais. Ao contrário da ideologia predominante no feudalismo, que via na fé aos dogmas religiosos a única forma de existência do homem, os renascentistas defendiam o primado da razão como caminho seguro para ação do homem sobre a natureza e sua conduta para com os outros homens. O homem já não mais está submetido à fé, se volta precisamente à realidade, quer conhecer os fenômenos com os quais lida, descobrir suas leis, operá-los em seu proveito. Não desdenhavam da existência de Deus, enquanto Ser supremo, artífice do universo, mas sabiam que a história humana é fruto da ação dos homens guiados pela razão. Por isto mesmo, os saberes, conhecimentos, os ensinamentos deveriam ser submetidos ao tribunal da razão; deveriam ser legitimados pela demonstração e pela prova prática. Rompiam, assim, com o método escolástico medieval segundo o qual todo saber, toda verdade tem por fundamento a palavra revelada nas escrituras sagradas. O conhecimento assim revelado era ensinado aos comuns pelos intérpretes escolhidos pela Providência (sacerdotes, teólogos, filósofos, mestres) que tinham autoridade inquestionável. A reviravolta provocada pelo racionalismo renascentista é retumbante: todo conhecimento, toda verdade deve ser submetida ao tribunal da razão, deve ser demonstrada. Do princípio da autoridade migra-se para o princípio da pesquisa e da comprovação.

Os tempos eram apropriados para a recuperação da centralidade da razão haja vista as descobertas em vários campos das ciências naturais, que revolucionaram a época. Na Astronomia, Copérnico havia proposto a teoria heliocêntrica que desautorizava a crença medieval de que a Terra era o centro do universo (geocentrismo). Sua hipótese de que o Sol constituía o centro do nosso sistema planetário foi, posteriormente, comprovada por Galileu Galilei tornando-se mais tarde fato aceito.

Na Medicina, demonstrou-se o sistema de circulação sanguínea e inventou-se a técnica de dissecação de cadáveres. Nos domínios da Engenharia, um Leonardo da Vinci, por exemplo, fez extraordinárias descobertas, demonstrando as possibilidades de controle e utilização das propriedades e forças da natureza. As grandes navegações, implementadas a partir do Século XV, resultaram na descoberta e/ou aperfeiçoamento de instrumentos como a bússola e o astrolábio, bem como impulsionaram o desenvolvimento

da cartografia, abrindo importantes sendas para o domínio dos mares e oceanos. Em síntese: o conhecimento técnico-científico expandia-se em todos os domínios, alargando as possibilidades de intervenção, controle e utilização da natureza pelo homem.

O Humanismo é outra característica central do Renascimento. Os renascentistas, ao voltarem ao pensamento da antiguidade clássica sem o recurso da teologia medieval, colheram lá que o homem – precisamente porque é dotado de razão – deve a si próprio a determinação do seu ser; sua tarefa no mundo é sua autoconstrução. O homem fora posto no mundo como um ser inacabado, incompleto. Através de sua ação ele cria e recria suas formas de existência, seu mundo próprio. A razão é a mediação por meio da qual o homem conhece a natureza e a si próprio, podendo dirigir sua vontade. Só por isto o homem é um ser livre, precisamente porque pode presidir sua ação no mundo; criar e recriar as condições de sua existência.

É esta experiência do homem no mundo que toma o centro das reflexões filosóficas, das criações artísticas e literárias na Europa do Século XV. Os dilemas humanos, os sofrimentos e alegrias, as potências e possibilidades da construção humana na terra são os temas preferidos dos filósofos, pintores, poetas, literatos, legisladores. Da busca pelo reino dos céus, o pensamento passa a ocupar-se da experiência terrena dos homens; investiga-se agora a essência do homem como ser temporal engajado e engastado na construção da história. Além do conhecimento racional da natureza e do homem, os renascentistas consideravam de extrema importância a formação do homem para dotá-lo de saberes essenciais acerca das virtudes e do bem, mas também saberes que desenvolvesse seus poderes técnicos operativos.

A reposição da individualidade, no centro da trama histórica, é outra característica do pensamento renascentista. Com efeito, a evolução da história humana é resultado da ação racional dos próprios homens. São os indivíduos que, através de suas ações, transformam e controlam a natureza, criam e recriam as condições sociais de sua existência. Agora, o indivíduo é interpelado enquanto ser ativo de cujas ações resultarão seu sucesso, sua glória ou seu fracasso. Os homens sabem-se pertencentes ao gênero humano, porém sabem-se também portadores de poderes que lhes possibilitam cuidar da sua própria vida com certo grau de independência em relação à comunidade. A busca de cada um agora é pelo gozo material e espiritual e para tanto o indivíduo é interpelado enquanto tal; não é a comunidade que realiza o homem, mas este passa a procurar-se enquanto pessoa, ávido pela posse do reino terreno e pelo gozo do enriquecimento espiritual.

Isto representa uma reviravolta em relação ao pensamento medieval. Conforme comenta Jean-Jacques Chevallier (1998): "... O indivíduo, enqua-

drado pelas comunidades, desde a família até a profissão, às quais pertencia por decreto da Providência, conduzido pela Igreja ao reino do Céu, para sua eterna salvação, vai, pouco a pouco, libertar-se da longa disciplina católica da Idade Média, para buscar por si o caminho, em uma fecunda ou estéril solidão...” Interessa a este indivíduo apossar-se do reino terrestre, provar e desenvolver suas potências físicas e intelectuais, engajar-se na busca do engrandecimento material, do gozo carnal, estético e intelectual.

Assim, o indivíduo é liberto do estado de rendição e renúncia perante os poderes sagrados – zelosamente impostos pela Igreja Romana – e posiciona-se frente ao mundo e a sua história como artífice e responsável direto pela sua biografia. A evolução de cada indivíduo, segundo este novo ethos, depende do uso que faz de suas energias, potências e virtudes. O indivíduo é, assim, arrancado do estado de rendição e impotência frente aos dogmas religiosos e à autoridade eclesial e jogado frente a frente com sua história. Este ideal ganhará impulso decisivo no âmbito do movimento de caráter religioso, mas de profundas consequências sociais e econômicas, conhecido sob o signo de Reforma Protestante.

A Reforma foi um movimento liderado, na Alemanha, pelo monge Martinho Lutero nos primórdios do Século XVI, que se espalhou rapidamente por várias regiões da Europa desenvolvida, adotando orientações particulares em cada país onde se manifestou. O ponto focal da Reforma Protestante era de caráter religioso: tratou-se de uma vigorosa insurreição de líderes religiosos contra uma série de práticas corruptas da Igreja Católica, dentre as quais as cobranças abusivas de tributos (dízimo) sob a promessa de salvação após a morte. Porém, seus efeitos foram muito além do estrito ambiente religioso, expressando e precipitando as extraordinárias transformações sociais, econômicas, políticas e culturais em curso. Os valores éticos e morais que deram sustentáculo ao feudalismo já vinham sendo suplantados pelas mudanças na esfera econômica e social, porém resistiam no campo religioso. A insurreição liderada por Lutero, cujo marco histórico é o ano de 1517, teria efeito implosivo por dentro da ética cristã porque referenciava-se na própria fé religiosa. A crítica dos reformistas feria internamente a ética cristã medieval, abrindo sendas no interior da própria doutrina cristã para a legitimação da sociedade nascente – o capitalismo.

O importante pensador alemão Max Weber – um dos clássicos da Sociologia, como vimos no capítulo primeiro – defendeu a tese de que a ética protestante forneceu importantes pilstras para o soerguimento do espírito do capitalismo. Para este pensador, o espírito do capitalismo consiste num conjunto de valores que ultrapassam o caráter de normas técnicas para a vida prática dos homens. Estes valores constituem um verdadeiro ethos, um

conjunto bem estruturado e relacionado de ideais que transpassam a vida de todos os indivíduos e norteiam a vida social. Trata-se de um modo de vida.

Os valores predominantes do capitalismo colocam o ganhar dinheiro e o acúmulo de riquezas como ideais sagrados, submetendo a este mister as predisposições espirituais, as funções e atitudes práticas do homem. O tempo e as atividades são pensados e divididos racionalmente, tendo em vista a eficácia e a eficiência na produção de riqueza. Afinal, a vida ativa do homem estaria, agora, não mais voltada para a satisfação de necessidades imediatas, mas, primordialmente, para a produtividade, para o acúmulo de riquezas. A produção, o ganho, o lucro justificam-se por si mesmos e os homens sacrificam todo seu ser na busca de dinheiro.

Para Max Weber, "... a peculiaridade desta filosofia da avareza parece ser o ideal de um homem honesto, de crédito reconhecido e, acima de tudo, a idéia do dever de um indivíduo com relação ao aumento de seu capital, que é tomado como um fim em si mesmo." (p. 31). Mais adiante, volta a afirmar: "... Ganhar dinheiro dentro da ordem econômica moderna é, enquanto for feito legalmente, o resultado e a expressão de virtude e de eficiência em uma vocação" (p. 33).

A ética protestante – professada pelos reformadores – converge com o espírito do capitalismo por duas vias. Primeiro, pela liberalização do acúmulo de riquezas. Segundo Weber, os princípios da Reforma não condenavam a riqueza em si mesma, desde que seu uso fosse para o progresso e não para a usura, para a despreocupação e para o ócio. A acumulação de riquezas, inclusive a utilização do dinheiro para gerar juros, era sinal de bênção divina sobre aquele que a possuía. Desta forma, o espírito aventureiro e empreendedor do burguês e os investimentos que buscavam gerar mais riqueza eram justificados no plano sagrado. Segundo, pela secularização do sentido de vocação que assume o caráter de atividade prática na construção da vida terrena. Segundo esta acepção, o homem glorifica a Deus ao empregar suas energias de forma honesta e zelosa no trabalho. A ética do trabalho, tão cara ao espírito do capitalismo, era erguida à condição de vocação atribuída pelo próprio Deus Todo-Poderoso.

Isto rompia com a ideia de vocação da Igreja Católica medieval, que se dava como desprezo às coisas materiais e dedicação ao espírito – como era o caso da vida nos mosteiros. Para o monge Matinho Lutero, nas palavras de Weber: "A vida monacal passa a ser encarada /.../ não apenas como destituída de qualquer valor e justificativa perante Deus, mas também, como produto de uma egoística falta de carinho que afasta o homem das tarefas deste mundo. Em contraste com ela, surge a vocação para o trabalho secular como expressão de amor ao próximo." (p. 53-54).

Em resumo: as transformações no plano da economia, da sociedade e da política convergiram com outras transformações no pensamento filosófico, nas artes, nas ciências e na doutrina cristã, selando o advento de uma nova época na história do Ocidente: a época do capitalismo. É nesse clima de intensas transformações que surge a doutrina Liberal clássica, objeto da nossa próxima discussão.

Atividades de avaliação



1. Reúna seus colegas de estudo e assista ao filme abaixo recomendado. Discuta o filme no grupo, procurando estabelecer relações com o presente texto. Após a discussão, elabore no seu caderno uma redação dividida nos seguintes pontos:
 - Anote a ficha técnica do filme: o nome do filme em português e na língua original; o nome do diretor do filme; o nome do diretor de fotografia do filme; o nome do roteirista do filme; o nome da empresa produtora do filme; o país onde o filme foi produzido e o ano de produção.
 - Resuma a história contada no filme: identifique o contexto histórico da história narrada; os personagens principais e os conflitos que eles enfrentam na história; o desfecho final da história.
 - Elabore uma dissertação sobre o filme, analisando-o à luz das ideias do presente texto.

Filme: Em nome de Deus

Sinopse do filme: No Século XII, Paris é um importante centro comercial e produtivo. A cidade atrai jovens de várias regiões da Europa, seduzidos pelo avanço sócioeconômico e pelo fervoroso debate nas universidades e liceus. Abelardo é um respeitado professor e filósofo, cujas palestras provocam acaloradas discussões que destoam dos dogmas medievais. Ele é contratado para ser tutor de Heloise, uma inteligente e bela moça pertencente à nobreza local. Juntos, explorarão a inteligência em busca dos princípios primeiros e últimos da existência humana, chocando-se com os dogmas prevaletentes. Os confrontos com os costumes medievais tornar-se-ão explosivos quando o amor e a paixão conquistam seus corações. Por causa disto, eles sofrerão drasticamente o peso dos costumes, das leis e dos dogmas religiosos.

2. Reúna os colegas e assista ao filme abaixo indicado. Discuta em grupo as seguintes temáticas:
 - O poder da Igreja nas sociedades medievais e nos dias atuais.
 - A necessidade das mudanças sociais: mudança de mentalidade, de valores, de visão de mundo e das relações sociais.

- Mudanças sociais, lideranças sociais e participação popular.
- Possibilidades, desafios e dificuldades do processo de transformação social.
- A presença da religião nos processos educativos. Filme: Lutero

Ficha técnica: Título original: Luther – Gênero: Drama Diretor: Eric Till

Roteiro: Bart Gavigan; Camille Thomasson

País e ano de produção: Alemanha, 2003

Leituras, filmes e sites



Leituras

Leo Huberman: História da riqueza do homem.

Eric Hobsbawn: A era das revoluções.

Estes dois livros fornecem uma importante descrição das transformações econômicas, sociais e políticas que deram origem ao capitalismo, ou à sociabilidade burguesa.

Filmes

Germinal. Diretor: Claude Berri. França/Bélgica, 1992. As mudanças econômicas, sociais e políticas ocorridas na segunda metade do Século XIX dividem a população entre trabalhadores e capitalistas. As minas de carvão oferecem ótimas oportunidades de investimentos e exploração da mão de obra de homens, mulheres e crianças. Submetidos a condições insalubres de trabalho, salários de fome e extensas jornadas, os trabalhadores resolvem criar sua organização para lutar com os capitalistas. Uma greve é deflagrada num ambiente hostil e desumano, onde sobreviver e manter a dignidade é um desafio cotidiano para homens, mulheres e crianças que vivem os horrores da opressão capitalista.

2. A idéia de natureza humana e o individualismo possessivo

As transformações que marcaram o cenário econômico, social, político e cultural no interregno que vai do Século XV ao XVII, conforme acima exposto, forneceram as bases para o florescimento da ideia segundo a qual os homens é que fazem sua história. Já não se tinha dúvidas quanto ao caráter mutável, histórico das sociedades e sobre o papel decisivo dos homens em tal construção. Já não se duvidava que a marcha e os rumos da história humana

dependiam do conjunto das ações e relações desenvolvidas pelos indivíduos na sociedade.

O avanço do conhecimento científico e sua aplicação técnica no domínio da natureza eram sinal inequívoco do poder do homem frente ao seu meio. O rápido progresso econômico, baseado no comércio de longa distância, no desenvolvimento do sistema de manufatura e, depois, da indústria moderna, patenteava a ideia de que o rumo e a direção da história dependem dos próprios homens.

No conjunto da economia, passa a prevalecer um modo de produção em que todos os produtos da mão humana se transformam em mercadorias. O próprio trabalho torna-se uma mercadoria que a classe trabalhadora oferece no mercado, pois esta é a única forma de sobrevivência. Do outro lado, estão os capitalistas que, sendo donos dos meios de produção e do dinheiro, compram a força de trabalho dos trabalhadores e põe-na para produzir com o objetivo de obter lucros, de aumentar sua riqueza. O mercado torna-se o lugar de encontro dos indivíduos, o lugar onde se tecem as relações sociais que movimentam a economia. Mas não apenas as relações econômicas são mediadas pelas trocas mercantis. A troca tende a espalhar-se para todo o tecido social, tornando-se o principal elo entre os indivíduos.

A comunidade tradicional começa a desaparecer. A comunidade baseada em laços de amizade, na cooperação entre vizinhos, na consanguinidade, na espontaneidade de relações colaborativas, vai perdendo sua efetividade e dando lugar a outra forma de integração social. Doravante, as relações serão lastreadas, fundamentalmente, na busca do interesse privado, no egoísmo, no egocentrismo, no individualismo possessivo. Estes valores passam a ser expressos e naturalizados no plano teórico (na Filosofia, na Arte, na Sociologia e demais ciências humanas).

Dois importantes precursores da doutrina liberal clássica, Thomas Hobbes e John Locke, laboraram com a ideia de natureza humana para dela retirarem diferentes lições. Ambos preconizavam que, no processo de desenvolvimento da História, o homem conheceu um estado de natureza cujas características estão, para sempre, incrustadas no agir humano. No estado de natureza, o homem dirige-se pela busca de seus próprios interesses independentemente dos interesses coletivos. Ele carrega um egoísmo inato, inerente, que precisa ser regulado por forças externas, pelas normas sociais.

2.1 Thomas Hobbes

Para Hobbes, se o homem fosse deixado sob os impulsos naturais não haveria possibilidade de construção da sociabilidade. No estado de natureza

²⁰“No início, a comunidade precedeu os indivíduos. Moral vem de mores, termo que em latim significava os costumes. Ética vem de ethos, termo que em grego significava os costumes. Quer dizer: era a comunidade, por intermédio dos costumes, que ditava as normas de conduta aos seus integrantes. E agora, no capitalismo, como fica a situação? O indivíduo sozinho, isolado, não tem condições para definir todos os seus princípios e preceitos éticos com coerência e clareza. Quando, porém, busca enxergar a comunidade como matriz dos valores, não a reconhece, dilacerada como está. Os candidatos a representantes da humanidade sentem-se, inevitavelmente, perplexos”. (Konder e Betto: 2000, 9-10)

²¹Para Leandro Konder, o processo de transformação do Feudalismo para o capitalismo engendrou um novo ethos, um novo ideal de homem e sociedade: a sociedade burguesa e o tipo de homem burguês. Este tipo humano não se restringe aos integrantes da classe burguesa, aos donos dos meios de produção, aos capitalistas, mas engloba os trabalhadores. É uma nova forma de vida cujos valores abrange todos os indivíduos. Nas suas palavras:

"... uma coisa é o burguês, o proprietário dos grandes meios de produção, o industrial, o empresário, o banqueiro, o grande comerciante. Outra coisa é o 'tipo humano' que a burguesia, no exercício de sua hegemonia, permite que se desenvolva na sociedade. Não se trata de uma 'modelagem' do burguês feita pela burguesia (fenômeno que de fato existe, mas permanece restrito ao espaço da classe); trata-se de um condicionamento promovido, não pela burguesia, diretamente, mas pelo conjunto da sociedade burguesa, quer dizer, pelas características do 'sistema' social estruturado sob a hegemonia da burguesia".

imperava a guerra de todos contra todos, sendo impossível qualquer progresso econômico, social ou cultural. O homem é o lobo do homem, dizia ele. A vida social só se tornou possível quando alguns homens iluminados, homens que lograram compreender a razão das coisas interpretando corretamente as leis da natureza e os desígnios de Deus, constituíram o Estado Político. O Estado é o ente que impõe um conjunto de normas, obrigando a que cada indivíduo renuncie às vontades particulares e aos seus impulsos naturais a favor das regras comuns, a favor de uma conduta imposta de fora. Somente assim, com a presença de um Estado forte e absoluto, os indivíduos são constrangidos a viverem em sociedade e o progresso econômico, social e cultural estaria garantido.

Um arguto comentador da filosofia liberal argumenta que, no pensamento de Hobbes, "... o Estado vai se constituir numa instância única capaz de obrigar a todos os indivíduos a renunciarem seus direitos a todas as coisas, para que seja possível a vida em sociedade. Ele é o tradutor das leis da natureza, a forma pela qual aquelas leis ganham existência de fato" (Teixeira: 1995, p. 43). Nesse sentido, o Estado é o ente fundador da sociabilidade, pois só através das leis e normas por ele impostas, só através da coerção, é possível a constituição, manutenção e o progresso dos laços sociais. Desta forma, as leis naturais que impelem o homem a uma conduta essencialmente egoísta continuam a operar nos indivíduos. Porém, com a presença do Estado, os impulsos naturais egocêntricos são constrangidos em proveito da vida social.

Apesar de partir da mesma constatação de Hobbes, segundo a qual o homem teria vivido um estado de natureza, John Locke diferencia-se do seu contemporâneo.

2.2 John Locke

Para Locke, a sociabilidade tem sua fundação na divisão social do trabalho e não, como quer Hobbes, na imposição de leis férreas por parte do Estado. Locke entende que o trabalho está na base do desenvolvimento do homem, porque é a atividade por meio da qual o homem transforma o seu meio, desencadeando o processo de desenvolvimento histórico. Por meio do trabalho, o homem transforma a natureza e constrói laços de sociabilidade.

O trabalho ocupa, pois, lugar de destaque no pensamento liberal clássico, principalmente, no pensamento de John Locke. Para este pensador, os homens constroem relações entre si espontaneamente na medida em que precisam trabalhar para garantir a sua existência. Como o trabalho consiste numa atividade que é dividida internamente e cujas partes ou tarefas são combinadas, ao trabalhar os homens contraem relações uns com os outros,

pois, de outro modo, não seria possível garantir a sobrevivência. O trabalho já implica, pois, numa forma de sociabilidade preliminar, isto é, uma forma de comunidade ou vida social. Em outras palavras, na própria atividade que garante a existência do homem, no trabalho, está presente um conjunto de relações sociais a que os indivíduos não podem fugir. Não há, pois, como eliminar o caráter social da existência humana porque ao buscar garantir sua existência através do trabalho, os homens travam relações entre si, tenham ou não consciência disto.

O fato de o homem produzir sua existência por meio de relações sociais, mediado por uma forma de comunidade ou sociedade, não quer dizer que o ele tenha, naturalmente, um instinto colaborativo. O homem exerce suas potências, suas forças, sobre o meio, buscando garantir sua existência imediata e a das suas crias. Na sua conduta prática, no trabalho, por exemplo, o homem não se rege pela busca do interesse comum; ele sempre está orientado para o interesse próprio ou o da sua família. Seu desejo é de acumulação de bens, de propriedades. Porém, como a atividade que lhe garante a própria existência e a dos seus próximos se insere numa teia formada pela divisão social do trabalho, o homem está sempre inserido num conjunto de relações que ele trava com os outros. Ele persegue um objetivo pessoal, individual; sua busca é egoísta, é autocentrada, é egocêntrica. Mas seus objetivos só podem ser alcançados na medida em que se insira ativa e produtivamente na sociedade.

O interesse coletivo, social, comunitário, é o resultado involuntário das ações individuais que se guiam pelo interesse privado. Desta forma, para o pensamento liberal, seria um absurdo pensar que o interesse coletivo, o interesse da comunidade constitui o elemento de sentido ou guia orientador dos atos dos indivíduos. Estes agem premidos pelo egoísmo, pelo interesse próprio e imediato.

O trabalho é, ainda, segundo Locke, a origem de toda propriedade. No passado distante, quando a espécie humana não havia, ainda, ocupado todo o globo terrestre e havia terra em abundância, cada homem apropriava-se das terras segundo suas próprias forças. Os mais laboriosos, os mais fortes e os mais corajosos apropriavam-se de quantidades superiores aos outros que, por algum motivo natural ou de conduta, eram menos afeitos ao trabalho. Num estágio avançado da evolução social, no capitalismo mercantilista que Locke vivenciava, a situação é muito mais complexa: os laboriosos lograram acumular riquezas, tornando-se uma classe de ricos e possuidores; enquanto os menos laboriosos não acumularam nada, tornando-se uma classe de trabalhadores pobres. Por esta razão, as classes despossuídas ou trabalhadoras só podem sobreviver empregando sua capacidade de trabalhar a serviço dos possuidores, dos donos das terras, dos que detêm a propriedade privada. É

²²Leandro Konder:
"O comportamento do burguês como tal corresponde de maneira mais ou menos direta aos grandes interesses da sua propriedade; já os movimentos do homem burguês como 'tipo humano' apresentam uma enorme diversidade, uma riqueza bem mais surpreendente de contradições. Em sua abrangência, o homem burguês pode pura e simplesmente adotar e professar os valores da burguesia, mas também pode tensioná-los, questioná-los, contestá-los, insurgir-se contra eles. O que o prende como 'tipo humano' aos horizontes da sociedade burguesa é o fato de que sua contestação, por mais sincera e apaixonada que seja, mostra-se afinal passível de ser absorvida e neutralizada pela sociedade contestada".

esta troca – entre donos de manufaturas e artesãos, comerciantes e empregados, capitalistas e operários, fazendeiros e trabalhadores - que dá base à reciprocidade social.

No liberalismo, a propriedade advém do próprio trabalho, razão porque ela se torna algo santificado, que não deve ser violado. A desigualdade de posse, que implica em desigualdades sociais, emerge, pois, do interior mesmo da capacidade de trabalho dos indivíduos. Se a origem da propriedade está no trabalho e se alguns indivíduos são mais propensos ao trabalho do que outros, tem-se que a apropriação só pode ser desigual. E isto não é um desvio do homem, mas, pelo contrário, a afirmação das suas tendências e potências naturais. As desigualdades econômicas e sociais são, desta forma, justificadas pela sua origem natural. A organização social que se estrutura sobre classes é, assim, completamente justificada pela doutrina liberal.

No decorrer da evolução histórica, e principalmente com o surgimento da sociedade mercantil desenvolvida e do dinheiro, alguns homens puderam apropriar-se de maior quantidade de riqueza do que podiam produzir. As trocas e o dinheiro permitem que um homem torne-se rico, acumule bens e propriedade muito além da sua própria capacidade de trabalho. Suas riquezas já não se originam diretamente do seu próprio trabalho, mas do uso que faz do dinheiro e do emprego do trabalho dos outros. É desta forma que nasce a sociedade moderna, dividida em classes sociais. Mas esta divisão em classes diferentes constitui uma situação essencialmente conflituosa. Com efeito, um homem pode almejar se apoderar das posses do outro por questão de sobrevivência ou por interesse egoísta. Como, então, os homens resolvem esta questão?

Para que o direito de cada um seja respeitado e ninguém se sinta à vontade para invadir a propriedade do outro, os homens constroem um conjunto de regras e leis gerais que normatizam as relações entre si. São estas leis e regras que devem zelar pela propriedade dos bens materiais, protegendo a propriedade privada que é expressão da natureza humana; devem ainda garantir a propriedade das pessoas sobre o próprio corpo, protegendo-as de agressões ou constrangimentos físicos ou morais.

É assim que surge a sociedade política ou o Estado: como um acordo que estabelece normas gerais, válidas para todos os indivíduos, que zelem pela propriedade e garantam direitos elementares da pessoa enquanto indivíduo. A defesa da propriedade, entendida no sentido lato como propriedade privada dos bens materiais e propriedade do corpo, é o objetivo das leis que constituem o Estado. Este surge como guardião dos direitos naturais dos indivíduos, diferentemente do pensamento de Thomas Hobbes para quem os indivíduos renunciariam aos seus direitos privados e os entregariam ao Estado.

Mas quem deve exercer as funções da sociedade política, do Estado?

A sociedade está dividida entre possuidores de riquezas e as camadas trabalhadoras que empregam seus esforços a serviço dos donos das terras, das oficinas e manufaturas. Os trabalhadores devem participar das funções políticas? Devem eles governar ou apenas ser governados? A grande massa do povo trabalhador pode e deve participar do governo?

John Locke, assim como todo o liberalismo clássico, compreende que a forma de vida dos trabalhadores não lhes permite ter participação ativa nas atividades sociais nobres, na administração estatal, na legislatura, nas atividades jurídicas etc. Dadas as suas condições rebaixadas socialmente, que os obrigam aos esforços físicos cotidianamente, não lhes restaria tempo para dedicarem-se às funções públicas, ao pensamento, ao cultivo das artes liberais. Os que não acumularam propriedade foram relegados, pela própria natureza, a condições inferiores desde as origens. Por isto, sua inserção na vida social só podia se realizar de forma inferior. As funções públicas, o desenvolvimento do pensamento racional, o exercício da política e da magistratura, o cultivo do espírito e da cultura eram prerrogativa das classes possuidoras, dos ricos, dos laboriosos. O autor C. B. Mcpherson, ao comentar o pensamento de John Locke (1979), afirma:

Os que haviam ficado sem propriedades depois que todas as terras haviam sido apropriadas não podiam ser tidos em conta como plenamente racionais. Não tinham oportunidade de sê-lo. Como diaristas na sociedade civil, não estavam em condições de despender sua operosidade aperfeiçoando os dons da natureza; todas as suas energias eram necessárias para a sobrevivência, eles não podiam 'elevar seus pensamentos acima disso', porque pura e simplesmente viviam "da mão para a boca (p. 249).

Desta forma, os valores cultivados na sociedade nascente – a sociedade capitalista – eram consagrados no plano do pensamento filosófico e do pensamento político moderno. O liberalismo dava, assim, seu contributo à naturalização de elementos históricos. O individualismo, o egoísmo, a propriedade privada, ganhavam o estatuto de valores pertencentes à própria natureza humana. Por isto, tratava-se de valores que não poderiam ser transformados, se se persegue o caminho normal da evolução social do ser humano. A sociedade surgia, assim, como artifício criado por acordo entre as vontades egoístas com o fim de garantir a propriedade e outros interesses privados.

2.3 O Liberalismo econômico

Esta doutrina filosófica ganharia maior fundamentação com o advento da ciência econômica. O fundador do liberalismo econômico, o escocês Adam

²³Que consequências tem esta concepção para a democracia? Qual o lugar da participação popular segundo esta idéia liberal? Quando ouvimos falar que o MST ocupou uma propriedade qual sensação temos? Que é mais justo: manter a propriedade ou assentar as famílias sem terra? Esta concepção se faz presente na educação? Valores como o individualismo, o culto à propriedade privada, o egoísmo permeiam os conteúdos e as práticas educacionais?

²⁴O personagem principal dessa nova sociedade é evidentemente o indivíduo, e seu funcionamento dentro da nova engrenagem é caracterizado por um duplo posicionamento. De um lado, pela própria complexidade da nova ordem social que ele protagoniza, sua relação com seu outro, que é a sociedade, é uma relação contraditória, de atração e repulsa, de necessidade e indiferença. Ele precisa dela para realizar seus fins particulares, mas não pode abrir mão de seu autocentramento. Sua participação na 'sociedade' é apenas formal: ele faz parte dela, mas não se sente organicamente a ela ligado. É determinado por ela, mas a forma dessa determinação o faz cultivar a sensação contrária da pura e total autodeterminação. No mais das vezes, portanto, age como um solipsista, para quem a existência do mundo externo é vista e sentida como uma ficção. E, no entanto, nunca, na história humana, o homem precisou tanto da existência do mundo 'externo' e de seu bom funcionamento do que quando vestiu a pele de indivíduo". (Leda Paulani. *Modernidade e discurso econômico*, 79-80)

Smith, formulou teoricamente este tipo de integração social – que se processa por meio da troca e da busca do interesse privado – como um traço da natureza humana. Segundo seu pensamento, a natureza dotou o homem de uma propensão à troca, o que conduziu à divisão do trabalho. O fato de o homem travar relações com os outros não advém de nenhuma tendência à solidariedade e à integração social.

O homem busca travar relações com os demais precisamente porque sua propensão natural à troca conduziu à divisão do trabalho, divisão esta que evoluiu a tal ponto que, nas sociedades modernas, nenhum homem é capaz de suprir suas necessidades com seu próprio trabalho. Ele necessita do trabalho dos outros para adquirir aquilo que responde às necessidades diretamente ligadas à existência física (comer, beber, habitar, vestir-se etc.) e àquelas necessidades geradas socialmente (educar-se, por exemplo). É esta busca do interesse privado que leva os homens a travarem relações sociais. Segundo suas próprias palavras:

... O homem /.../ tem necessidade quase constante da ajuda dos semelhantes, e é inútil esperar esta ajuda simplesmente da benevolência alheia. Ele terá maior probabilidade de obter o que quer, se conseguir interessar a seu favor a autoestima dos outros, mostrando-lhes que é vantajoso para eles fazer-lhe ou dar-lhe aquilo de que ele precisa. É isto o que faz toda pessoa que propõe um negócio a outra. Dê-me aquilo que eu quero, e você terá isto aqui, que você quer — esse é o significado de qualquer oferta desse tipo; e é dessa forma que obtemos uns dos outros a grande maioria dos serviços de que necessitamos. (Adam Smith. *A riqueza das nações*, p. 74).

A busca do interesse próprio não seria um entrave à formação da sociedade? Se os homens baseiam sua ação prática e suas ações para com os outros no egoísmo, como bem atesta o trecho acima, como é possível garantir a vida social? Na verdade, para os teóricos do liberalismo econômico, o egoísmo na esfera econômica não entraria em colisão com os interesses sociais.

Para Adam Smith, o fato de um indivíduo aplicar suas energias com obstinação na produção econômica, procurando aumentar sua riqueza, é um ato que favorece toda a sociedade. Ao buscar acumular mais riquezas, o indivíduo termina impulsionando o progresso econômico e disponibilizando maiores quantidades de produtos que podem vir a servir aos outros e a toda sociedade, haja vista que, no gradiente da divisão social do trabalho, todos temos que recorrer aos outros para obter deles aquilo de que necessitamos para nossa própria existência. O egoísmo consiste, pois, num traço natural dos homens que é benéfico ao progresso da economia e da própria sociedade. O individualismo possessivo é, desta forma, naturalizado e assume um caráter essencialmente positivo na evolução das sociedades humanas.

A doutrina liberal cravava, assim, no pensamento filosófico, na doutrina política e na ciência econômica os valores predominantes na sociabilidade burguesa. O egoísmo, o individualismo possessivo, a propriedade privada e o Estado – sendo esta expressão jurídica dos valores predominantes na sociedade capitalista – eram elevados à condição de valores universais. Tais valores eram destituídos de sua essência histórica e do seu caráter particular, para serem professados como realização da própria natureza humana.

Como efetivação da natureza própria dos homens, o egoísmo, o individualismo, a propriedade privada tornaram-se valores consagrados. Investir contra qualquer destes elementos era considerado crime ou desvio de conduta. Almejar à igualdade, à solidariedade, ao controle social dos meios de produção e da riqueza produzida socialmente era tido como utopia ou exercício do totalitarismo contra os indivíduos.

Na doutrina liberal, que é a expressão teórica da sociabilidade burguesa e do tipo humano burguês, a sociedade surge como resultado inesperado das relações mantidas pelos indivíduos. Nessa acepção, a sociedade é um mecanismo artificial do qual os indivíduos lançam mão para proteger seus interesses privados, interesses estes que pertencem à esfera da natureza humana. A liberdade, um dos valores mais caros a todas as doutrinas filosóficas, passa a situar-se no âmbito da individualidade, assumindo, quase sempre, o caráter de autonomia do indivíduo frente à sociedade.

À sociedade, ao estado, às leis, cabe zelar pela liberdade, pelos interesses, dos indivíduos ou dos agentes econômicos privados. É assim que surge a tese segundo a qual o mercado – com sua mão invisível – é lócus fundamental da sociabilidade, não podendo ser interdito ou invadido por qualquer ente externo. A partir da idéia de liberdade centrada no indivíduo, chega-se às teses da liberdade dos agentes econômicos, das empresas, dos investimentos privados como entidades sacrossantas.

Síntese do Capítulo



Entre os séculos XV e XVII, as sociedades ocidentais vivenciaram transformações profundas nas suas estruturas econômicas, sociais e políticas, capitaneadas pelo desenvolvimento da produção manufatureira e do comércio. As trocas mercantis ultrapassaram os limites regionais e invadiram todas as nações do velho mundo, chegando às Índias e às Américas por meio das grandes navegações. No lugar das sociedades tradicionais, baseadas em laços de pertencimento comunitário, erguia-se uma forma de sociabilidade mediada pelo mercado. As relações fundamentais travadas pelos indivíduos eram ba-

seadas na busca da propriedade e do interesse privado. Criava-se uma forma de vida social baseada no individualismo possessivo, fato que fora selado no plano ideológico pela doutrina liberal. Nesta sociabilidade, o indivíduo aparece apartado e em oposição à sociedade, ainda que não possa prescindir desta. A liberdade é, quase sempre, igualada à autonomia do sujeito frente aos imperativos sociais. A vida privada é supervalorizada em detrimento da vida pública e a competição preside a esfera econômica, imiscui-se na vida social e infiltra-se na subjetividade das pessoas. A educação é conduzida segundo os parâmetros da eficácia e eficiência, buscando formar indivíduos que perseguem um lugar ao sol numa sociedade onde não há lugar para todos.

Atividades de avaliação



1. Após a leitura do capítulo, você deve elaborar seu pensamento a respeito das questões tratadas. Apanhe seu caderno de anotações e escreva um texto envolvendo as seguintes questões:
 - a) Qual o conceito de Liberalismo, segundo o texto acima? Compare este conceito com a ideia presente no senso comum da comunidade.
 - b) Que você acha da ideia liberal de natureza humana? O egoísmo e o individualismo são atributos dados pela natureza aos homens ou são resultado de uma determinada forma de vida, de uma determinada cultura?
 - c) A doutrina liberal e seus valores interferem nos conteúdos e nas práticas educacionais? A ideia de formar as pessoas para disputar os empregos existentes ou conquistar um lugar ao sol tem alguma relação com a doutrina liberal? Descreva exemplos práticos onde se prova a presença dos valores liberais nos processos educacionais desenvolvidos na família e na escola.
 - d) O ditado popular que diz “a minha liberdade termina onde começa a do outro” tem alguma relação com os valores preconizados na doutrina liberal? Reflita sobre outros ditos

Referências



- CHEVALLIER, Jean-Jaques. **As grandes obras políticas – de Maquiavel aos nossos dias**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Agir, 1998.
- HOBSBAWN, Eric. **A era das revoluções**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

KONDER, Leandro e BETTO, Frei. **O indivíduo no socialismo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. (P. 9-10).

KONDER, Leandro. **Os sofrimentos do homem burguês**. São Paulo: Editora do SENAC, 2000.

MACPHERSON, C. B. **A teoria política do individualismo possessivo — de Hobbes a Locke**. Trad. Nelson Dantas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PAULANI, Leda. **Modernidade e discurso econômico**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações – investigação sobre sua natureza e suas causas**. Volume I, São Paulo: Nova Cultural, 1996.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Economia e filosofia no pensamento político moderno**. Campinas/SP: Pontes; Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará, 1995.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 11ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1996 (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais – Sociologia).

3. A crítica ao pensamento liberal: a matriz marxista

O liberalismo surge como expressão teórica e ideológica da forma de vida burguesa. Como tal, a doutrina liberal difunde um conjunto de valores que dizem respeito à vida social e à conduta particular dos indivíduos. Já demonstramos que estes valores embasam-se na centralidade do sujeito como indivíduo, concebendo-o como um ente egoísta. Por isto, a marca fundamental da conduta do homem particular na sociedade é a busca do interesse próprio e a esfera pública se lhe apresenta como algo a ser instrumentalizado ao seu favor. Porém, como pudemos observar numa transcrição de Leandro Konder, os movimentos do tipo humano burguês apresentam enorme diversidade e uma riqueza de contradições.

Uma importante contradição da sociedade burguesa reside no fato de o progresso econômico de uns poucos (os capitalistas e classes ricas) contrastar abertamente com a pobreza de grande parte dos indivíduos. As classes que dominam no plano econômico também têm acesso aos bens culturais produzidos e sustentados por toda a sociedade. Enquanto isto, a grande maioria dos trabalhadores é privada da riqueza econômica e dos bens culturais (saber sistematizado, cinemas, teatros, lazer). Assim, o modelo econômico e social capitalista fundamenta-se sobre um progresso técnico e científico desconhecido na história humana, ao mesmo tempo em que cria potentes formas de desigualdades de acesso ao progresso. Uma aguda desigualdade

²⁶Práxis produtva e práxis social. É importante fazer a devida distinção entre as atividades que o homem desenvolve sobre a natureza e as atividades que se desenvolvem sobre o próprio homem ou grupos de homens. Os objetos naturais não têm consciência, por isto podem ser moldados segundo a vontade do sujeito – do homem. A preparação de árvores para a fabricação de móveis é um processo em que apenas os homens envolvidos decidem; a madeira não tem vontade própria. Os homens, pelo contrário, têm consciência, vontade, afetos, capacidade de escolha. Por isto, nas atividades exercidas sobre eles, o que se busca é mudar sua consciência, fazê-los assumir, por si mesmos, determinados tipos de conduta. Na atividade educativa, por exemplo, tanto o educador quanto os educandos são sujeitos, pensam e escolhem. Neste caso, a ação não pode ser idêntica àquela que tem a natureza por objeto. Trata-se de uma ação mediada pelo diálogo entre sujeitos. A metodologia da ação educativa tem de ser essencialmente diferente daquela que se aplica na transformação da natureza.

econômica, social e cultural se reproduz ao longo da história do capitalismo, contradizendo as ideias forças que legitimaram o alvorecer desta sociedade. Como sabemos, as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais que deram origem ao capitalismo legitimaram-se sob a promessa da Igualdade, da Liberdade e da Fraternidade.

Estas contradições existentes no próprio tecido social capitalista ocasionam o surgimento de contestações no plano político e oportunizam o surgimento de ideias e valores contrários a esta formação social e, portanto, críticos da doutrina Liberal. É este o caso do pensamento marxista que sendo produto da sociedade burguesa, baseia-se em princípios filosóficos, em valores éticos e ideias políticas essencialmente críticas da forma de vida social atual. Um dos elementos desta crítica refere-se, precisamente, à forma como o marxismo concebe a relação entre indivíduo e sociedade. É desta concepção que se tratará no presente tópico.

3.1 O conceito de práxis e a crítica à ideia de natureza humana

O homem é um ser vivo tal como as plantas e os animais. Porém, diferentemente dos demais seres vivos, o homem interage com a natureza de forma ativa, transformando-a. A atividade que os demais seres vivos desenvolvem sobre a natureza é adaptativa, enquanto a atividade do homem é transformadora. Por meio do trabalho, o homem produz seus meios de existência, o que não acontece com outros animais. Desta forma, o homem diferencia-se do restante da natureza porque pode atuar sobre ela, mudar sua forma, adequar as condições do meio às suas necessidades. Por meio do trabalho, o homem lança mão dos objetos naturais existentes e os transforma em objetos qualitativamente diferentes dos materiais naturais utilizados.

Tome-se, como exemplo, a produção de uma mesa de madeira. O homem teve que cortar uma árvore, lapidá-la, serrá-la, combinar as diversas tábuas, formatar as pernas, utilizar outros materiais como pregos, cola, verniz, para obter, ao final, o objeto desejado – a mesa. O conjunto das atividades que se processaram desde o corte da árvore até o final representa o processo de transformação de um ente natural no objeto mesa. Pode-se, portanto, afirmar sumariamente que o trabalho opera a transformação da natureza em objetos que suprem necessidades humanas – a mesa, no nosso exemplo. Por isto é correto dizer que o homem não apenas se adapta ao meio, - mas fundamentalmente realiza uma atividade por meio da qual adéqua o meio, ou as condições exteriores, às suas necessidades.

A atividade humana é transformadora somente porque é uma atividade consciente. Diferentemente dos animais e plantas, a atividade humana é composta sempre de dois momentos: um ideal – quando se põe uma finalidade,

planeja-se como executá-la e estabelecem-se os meios de execução; – e um prático – quando o que foi planejado é executado lançando mão dos objetos existentes. Isto quer dizer que a atividade humana comporta sempre e necessariamente duas dimensões: uma que se processa na consciência e outra que diz respeito à realização prática. A este tipo de atividade chama-se práxis.

O trabalho é uma forma de práxis, na medida em que é uma atividade consciente por meio da qual o homem interage com a natureza, construindo um mundo de objetos que atendem as suas necessidades. Pensemos, por exemplo, nas comunidades primitivas, ainda muito comuns hoje em algumas regiões da Terra, inclusive no Brasil. Nestas comunidades, a atividade humana ainda é predominantemente de coleta de frutos, da caça de animais e da pesca. Mas mesmo nesse estágio originário da comunidade humana é possível perceber como o homem constrói instrumentos para o uso nas suas atividades.

Esta capacidade de produção de instrumentos é uma marca distintiva da atividade humana, sendo um dos elementos responsáveis pela evolução e desenvolvimento das sociedades humanas. Assim é que, por meio da práxis do trabalho – responsável pela produção de instrumentos – o homem evoluiu da moradia em cavernas para as ocas e daí para as casas de alvenaria até alcançar o estágio atual de desenvolvimento da arquitetura moderna nas nossas cidades.

O desenvolvimento da práxis do trabalho é o processo pelo qual o homem supera a utilização de instrumentos naturais, passando a construir seu próprio instrumental de pedra (machado de pedra), de ferro ou bronze (enxadas, facões, foices etc.), dando origem à charrua, ao arado e, hoje, aos tratores responsáveis por revirar a terra nos campos de plantio. Foi ainda por meio da práxis do trabalho que o homem aprendeu a dominar a força da natureza e com ela criou as máquinas a vapor, depois o maquinário tocado à energia elétrica e atualmente as tecnologias computadorizadas.

O longo processo de evolução do homem tem como motor precisamente sua capacidade de transformação da natureza que pressupõe capacidade de conhecer e controlar as propriedades e forças naturais ao seu favor. Pode-se dizer, portanto, que por meio da práxis do trabalho o homem produz seus meios de existência, isto é, produz um conjunto cada vez mais extenso de instrumentos, técnicas, máquinas e produtos que constituem a riqueza material da sociedade.

Todavia, é preciso notar ainda que o homem não desenvolve sua práxis produtiva – o trabalho – no isolamento. Com efeito, o trabalho, na sua forma humana, é marcado pela presença da consciência, é uma atividade que produz instrumentos, mas também, e fundamentalmente, é uma atividade social. O psicólogo russo Alexis Leontiev, no seu importante estudo sobre o desen-

²⁶Práxis é a melhor denominação para a atividade especificamente humana. Trata-se de uma forma de atividade que incorpora a dimensão da consciência. Isto implica três coisas básicas: a) a atividade humana antecipa mentalmente o que quer realizar praticamente; b) a atividade humana implica que o homem conheça os objetos externos, transformando-os em conceitos ou teorias; c) a atividade humana é finalista, por isto dotada de sentido e significado. Objetivação: é a passagem da ideia à execução prática, do planejamento à concretização, da finalidade posta na consciência à operação material. Tomando-se o exemplo de uma aula, teríamos: a) momento ideal: planejamento da aula – objetivos, conteúdos, meios a serem utilizados; b) momento material: realização prática da aula, dirigindo-se pelos objetivos, detendo-se aos conteúdos pensados, aplicando as dinâmicas e procedimentos metodológicos antecipados no planejamento; este é o processo de objetivação; c) terminada a aula diz-se que o projeto de aula foi objetivado ou a aula foi objetivada. Objetivações sociais: é o conjunto de objetos, relações, saberes, conhecimentos, valores, habilidades, signos, sentidos criados pelos homens na sua práxis produtiva e social.

²⁷“O conceito de práxis implica também necessariamente o conceito de sujeito. Uma atividade consciente, dirigida a um objetivo, supõe um ser consciente de si mesmo, da matéria e o meio de sua atividade e do fim que deseja alcançar. No conceito de Marx, encontramos um homem criador, que não só recebe impressões, mas que também as elabora, as interpreta, correlaciona, antecipa acontecimentos, esboça imagens e conceitos de objetos por produzir-se, cria formas e relações simbólicas para aplicações futuras. O sujeito dentro do conceito de praxis é, por definição, um ser social. Sua manifestação de vida, ainda que não apareça sob a forma direta de uma manifestação de vida comum, que se desenvolve juntamente com outros indivíduos, é, no entanto, uma manifestação e confirmação da vida social. Ao mesmo tempo em que, através do exercício de sua atividade o homem se apropria dos objetivos exteriores, os pensa e valora, se objetiva a si mesmo” (Olinda Maria Noronha. *Práxis e educação*).

volvimento do psiquismo, assegura que o trabalho é uma atividade coletiva por essência. Isto quer dizer que o trabalho, desde o mais primitivo até o mais moderno, se estrutura sobre uma combinação de tarefas específicas desenvolvidas por indivíduos diferentes.

Por isto, ao trabalhar o indivíduo humano entra em relações com outros indivíduos, mesmo que não o saiba. A este respeito, Leontiev lembra que mesmo numa comunidade originária onde a principal atividade é a coleta de frutos e batatas, a caça e a pesca, os indivíduos desempenham tarefas diferentes cujo conjunto é que, no final das contas, garante a sobrevivência da tribo. O conjunto destas tarefas assumidas por pessoas diferentes que garante as condições materiais de vida da tribo, da comunidade, é o trabalho.

Numa frase, pode-se dizer que o trabalho é dividido e combinado, razão porque, ao trabalhar, o indivíduo contrai relações sociais com outros indivíduos nem que não o queira ou não o saiba. Isto implica, ainda, que o homem responde à necessidade de existência sempre e necessariamente inserido num ambiente social, numa dada comunidade. O homem é, desde sua origem, um ser social, um ser que constroi seus meios de vida sempre e necessariamente por meio de relações sociais.

Nesse sentido, a práxis produtiva, que garante a relação do homem com a natureza e sua sobrevivência, é ao mesmo tempo uma práxis social. Em dois sentidos isto é verdade. Primeiro porque o homem não produz no isolamento; ao trabalhar, ele se insere numa forma específica de cooperação com outros homens, formando, assim, a comunidade ou o grupo social. Em segundo lugar, porque o caráter dividido e combinado do trabalho, seu caráter coletivo e social, implica que os homens entrem em acordos, ajam uns sobre os outros.

Nas primeiras formas de sociedade humana já se fazia presente um conjunto de atividades voltadas para a organização da comunidade, isto é, atividades que não se voltavam diretamente para a transformação da natureza, mas tinham a própria comunidade como objeto. Basta pensar nos curas, na figura do xamã ou do mestre de guerra cuja função específica era tratar os doentes, transmitir os saberes práticos necessários ao trabalho e à guerra, bem como organizar os rituais da comunidade. Em sociedades mais desenvolvidas, estes personagens deram origem aos médicos, aos estrategistas militares, aos sacerdotes e professores etc. Estas atividades que o homem desenvolve sobre si mesmo e sobre os outros, o conjunto destas relações ativas que os homens contraem na produção material, crescem e se diversificam no curso mesmo da evolução do trabalho, isto é, no curso da evolução da produção econômica. Isto quer dizer que o desenvolvimento da produção econômica tem como resultado e premissa o desenvolvimento e a diversificação das relações travadas pelos homens em sociedade.

Para efeitos didáticos, chamaremos ao conjunto das atividades econômicas de práxis produtiva e ao conjunto de atividades que se voltam para os próprios homens de práxis social. Estas duas dimensões da práxis humana evoluem concomitantemente e de forma integrada, não sendo possível uma sem a outra. O que marca essencialmente seu caráter de práxis é o fato de se tratar de atividades conscientes, precedidas de finalidade, planejamento, estabelecimento dos meios de efetivação.

Um bom exemplo disto é a atividade do professor. Sabe-se que o professor não lida com a natureza, mas sua ação recai sobre indivíduos, sobre a consciência, a conduta de pessoas (os estudantes). Por isto, esta atividade é parte da práxis social e não diretamente da práxis produtiva. A atividade do professor tem finalidade, almeja objetivos e precisa ser planejada passo a passo, bem como necessita que se estabeleçam os meios de realização prática. Pense-se no processo de preparação e de execução de aula para se ter a devida dimensão do que aqui se está afirmando.

Por meio da práxis produtiva, os homens criam os bens econômicos que garantem a existência do indivíduo e da comunidade; por meio da práxis social os homens criam e garantem a continuidade do grupo, da comunidade ou das relações sociais. É ao conjunto destas relações travadas pelos homens na práxis produtiva e na práxis social que se denomina de sociedade. Por via de consequência, pode-se afirmar que, para o pensamento marxista, os homens criam a sociedade; são eles os responsáveis pelas condições econômicas, sociais, culturais, políticas de sua vida.

Nessa perspectiva, a ideia de que os homens são determinados por traços de uma natureza humana é totalmente rechaçada. Com efeito, se os homens são seres naturais, se são seres vivos, também é fato que eles diferenciam-se da natureza à medida que são capazes de produzir seus meios de existência. A práxis produtiva e a práxis social constituem os móveis ativos pelos quais o homem transforma a natureza externa e a sua própria natureza, criando um mundo seu, o mundo humano.

A riqueza material produzida no longo processo evolutivo das sociedades humanas não foi dada pela natureza; a natureza não dá computadores, máquinas, celulares, antenas de transmissão, usinas elétricas, tratores, ônibus, mesas... O conjunto destes bens materiais é produzido pelo homem em sociedade. Da mesma forma que o homem constroi a riqueza material, ele produz a riqueza cultural, intelectual ou espiritual da sociedade. Com efeito, os costumes, a tradição, os valores morais e éticos, os valores estéticos, o conhecimento popular e científico, as metodologias de trabalho em geral, não são elementos dados pela natureza. Prova disto é que estes elementos são diferentes muito de região para região, de nação para nação. Isto quer dizer que eles são criados, desenvolvidos e transformados socialmente.

A estruturação da sociedade em classes sociais, as contradições existentes entre pobreza e riqueza, entre os que têm acesso aos bens culturais e aos que não podem usufruir de tais benefícios, não são eventos dados pela natureza. Tudo isto é criação da práxis produtiva e da práxis social dos homens. Por isto, que estes elementos evoluem, mudam de forma e de conteúdo com o passar do tempo. Trata-se de elementos históricos e sociais porque engendrados pela própria ação dos homens em sociedade.

Como tais, eles não têm nada de eterno ou natural, como o quer o liberalismo. Como resultado da práxis produtiva e da práxis social dos homens, a sociedade é mutante e mutável e sua forma atual – o capitalismo – pode ser superada por uma formação social superior – o socialismo. A tese de que os homens fazem a sua própria história atuando em sociedade adquire radicalidade no âmbito da teoria marxista e a ideia de natureza humana é totalmente desautorizada.

3.2 Sociedade e indivíduo: duas dimensões de um mesmo processo

É de grande importância a tese marxista sustentada no plano da psicologia social de Alexis Leontiev, segundo a qual o gênero humano é criado e objetivado socialmente. Para este importante estudioso do campo da Psicologia, todas as espécies vivas – incluindo os seres humanos – desenvolvem um processo de adaptação às mudanças do meio natural por meio de sua atividade específica. “O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas”, diz ele. Não obstante “as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este [desenvolvimento] é, doravante, movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas”. (LEONTIEV, 1978: p. 264). O que de fato determina o desenvolvimento sócio-histórico dos homens é a sua práxis. É por meio desta que se cria um tipo extraordinário de experiência que se acumula objetivamente, exteriormente aos indivíduos: a experiência social. Esta experiência é formada pelo processo de interpenetração das ações singulares dos indivíduos na sua práxis produtiva e na sua práxis social. Em outras palavras, os atos singulares dos indivíduos humanos se fazem sempre inseridos numa teia de relações entre os homens; esta teia de relações opera uma síntese dos atos singulares, formando a sociedade ou a experiência sócio-histórica. Nas palavras do autor:

Esta experiência é específica no sentido em que não se forma na vida dos diferentes indivíduos, mas é produto do desenvolvimento de numerosas gerações e transmite-se de uma geração a outra. Todavia não é fixada pela hereditariedade e é nisso que reside a sua diferença radical com a experiência específica dos animais. Se bem que ela se

²⁸Instituições sociais: são formas de relações produzidas pelos homens que se estruturam no curso da história. São organizações sociais que se fixam e resistem ao passar do tempo. A escola, a universidade, os tribunais, os sindicatos, as religiões são instituições sociais.

adquirida no decurso do desenvolvimento ontogênico do homem, não podemos identificá-la com a experiência individual propriamente dita. Ela distingue-se, por um lado, pelo seu conteúdo, o que é evidente, e, por outro, pelo princípio do seu mecanismo de aquisição e de apropriação. (LEONTIEV, 1978: 178).

A experiência sócio-histórica produzida e fixada pela práxis produtiva e pela práxis social constitui o gênero humano. Isto implica que o gênero humano é produzido socialmente e, portanto, não nasce cravado no patrimônio biológico hereditário de cada indivíduo. Cada homem torna-se humano à medida que incorpora em sua conduta, em sua práxis, aquilo que foi produzido pela sociedade e que se lhe apresenta como exterioridade, como gênero humano, a saber: o conjunto das riquezas materiais e culturais produzido pela práxis produtiva e pela práxis social até o presente. O homem singular tem de apropriar-se dos produtos humanos acumulados na experiência sócio-histórica para formar-se como integrante do gênero humano. Tomemos alguns exemplos para esclarecer este processo de formação da humanidade do homem.

A fome tem uma base instintivo-natural, mas a sociedade cria e desenvolve uma forma específica, social, de responder a esta necessidade vital: o ato de alimentar-se é cercado por um conjunto de rituais, práticas, normas e instrumentos que são criados socialmente. Além do mais, as relações sociais podem favorecer ou obstaculizar o acesso de todas as pessoas ao alimento. Como se sabe, hoje é possível produzir alimentos em quantidade suficiente para abastecer todas as famílias do mundo. Se isto não acontece não é algo causado por nenhuma força natural, mas pela própria forma de organização da sociedade, da divisão da sociedade em classes e da produção de alimentos visar a acumulação de capital e à geração de lucros e não ao atendimento das necessidades humanas.

O sexo é outra dimensão humana cuja base é biológico-instintiva. Porém, a atividade sexual é mediada por um conjunto cada vez mais amplo de rituais, normas, procedimentos que não têm nada de instintivo. O cortejo, o namoro, a utilização de fetiches e cosméticos, as formas do vestir masculino e feminino constituem mediações criadas socialmente que determinam a forma e o conteúdo do erotismo, da atração entre os sexos. A linguagem articulada é outro fator central que caracteriza a experiência sócio-histórica. Ela não é determinada por nenhum atributo biológico, mas trata de uma criação do gênero humano, uma criação social sedimentada na experiência sócio-histórica que deve ser apropriada na esfera individual.

A formação do indivíduo se processa à medida em que ele se incorpora na práxis produtiva e na práxis social. Por meio de suas atividades, o indivíduo apropria-se dos elementos produzidos pela sociedade (a riqueza material, a

cultura, os conhecimentos, as habilidades, os valores). Ao atuar na produção e na vida social, ao mesmo tempo, ele colabora com a formação da sociedade, contribui com a estruturação das relações sociais, ajuda a edificar as instituições sociais. Isto quer dizer que indivíduo e sociedade são produzidos simultaneamente por meio da práxis produtiva e da práxis social dos homens. É preciso, entretanto, esclarecer que o indivíduo – tomado na sua particularidade – é co-autor da dinâmica social, é co-partícipe da sociedade.

Na medida em que a dinâmica da sociedade é resultado das sínteses dos atos individuais, ou seja, na medida em que a sociedade é o resultado de complexas teias de relações travadas pelos indivíduos na práxis produtiva e na práxis social, a sociedade é algo mais do que a ação e a vontade de um indivíduo. Isto quer dizer que a sociedade tem uma dinâmica independente da vontade dos indivíduos, mesmo sendo produto dos atos destes. Por este motivo, alguns homens encaram os fenômenos sociais, a forma de ser da sociedade, como algo dado pela natureza, algo que sempre foi assim e sempre será. Mas basta um exame do passado de uma comunidade para notar-se como a sociedade está em constante movimento, em constantes mudanças – mudanças que se apoiam nos atos dos indivíduos. Indivíduo e sociedade não são idênticos, mas se processam, se formam e se transformam um por meio do outro.

Tomemos, para exemplo, as relações de assalariamento. O fato de grandes levas de trabalhadores só terem como sobreviver vendendo sua capacidade de trabalho para capitalistas aparece a alguns como algo natural, algo que sempre esteve aí e sempre estará. Primeiramente, as relações entre os donos dos meios de produção e a classe trabalhadora nem sempre foram mediadas pelo salário.

No Feudalismo as relações eram diretas, de servidão; inexistia a figura do salário. O salariedade é próprio do capitalismo. Em segundo lugar, as relações de assalariamento se erguem sobre o fato de que a população encontra-se dividida entre os que são donos dos meios de produção fundamentais e os que possuem a capacidade de trabalhar. Estes últimos têm de vender sua força de trabalho para sobreviver; os capitalistas têm de comprar a força de trabalho para movimentar seus investimentos e acumular capital. Assim, o salariedade resulta do conjunto, ou das sínteses, das ações repetidas cotidianamente pelos trabalhadores e pelos capitalistas.

Não obstante, trata-se de uma realidade social que não pode ser abolida por um trabalhador ou por um capitalista particular. Esta é uma realidade concreta, que se produz e reproduz ao longo do tempo sobre os atos dos indivíduos, mas que ganha independência frente a eles. Numa formação econômica e social, onde os meios fundamentais de produção e o excedente econômico sejam postos sob controle de todos e a serviço do bem-estar so-

²⁹Meios de Produção: o processo de trabalho é composto de três elementos: a) o trabalhador ou a força viva de trabalho; b) os meios de trabalho; c) os objetos de trabalho. Os dois últimos (meios e objetos de trabalho) constituem os meios de produção. As terras, as matérias primas utilizadas na indústria, as fábricas, as instalações e instrumentos fazem parte dos meios de produção. No capitalismo, os trabalhadores possuem a força de trabalho e os capitalistas são donos dos meios de produção. Por isto, os trabalhadores vendem sua força de trabalho em troca de salários. É a esta relação de troca de força de trabalho por dinheiro que denominamos salariedade.

cial, a figura do salariedade desaparecerá e cederá seu lugar a novas formas de relações econômicas e sociais.

Por último, é necessário entender que a relação entre a esfera individual e a esfera social é mediada. Isto quer dizer que o indivíduo se relaciona com a totalidade social por meio de relações muito complexas. Instituições sociais, como a família, o grupo de amigos, a igreja, a escola, o clube, a empresa, o sindicato, os meios de comunicação, o partido político, constituem lugares onde o indivíduo se insere e desenvolve sua práxis. É por meio destas instituições, e várias outras, que os indivíduos se integram à sociedade.

As instituições e o conjunto das relações sociais funcionam como dutos dinâmicos por meio dos quais os imperativos sociais – as normas de conduta, os conhecimentos e habilidades exigidas de cada pessoa, as ideologias, os valores morais, éticos e estéticos – são apropriados na esfera da individualidade, com o que a dinâmica social se reproduz nos atos dos indivíduos. Por meio das suas instituições, a sociedade interfere na formação dos indivíduos e, o que é a mesma coisa, as generalidades se singularizam ao serem reproduzidas na conduta de cada indivíduo. Não obstante, as mesmas instituições e relações formam as mediações por meio das quais os indivíduos atuam e incidem na forma de ser e na dinâmica da sociedade como um todo.

3.3 O individualismo como forma de alienação

A ideia de oposição entre a sociedade e o indivíduo é expressão teórica da alienação fundada pelo capitalismo. Em sociedades anteriores, onde a produção dos bens necessários à sobrevivência exigia a ação coletiva imediata dos homens, esta oposição entre indivíduo e sociedade não poderia nascer. Mesmo em sociedades já muito avançadas, como as da Grécia do Século IV a.C., o homem era tido como um animal naturalmente social. Com o desenvolvimento capitalista, entretanto, “a noção de um instinto social ‘colocado em todos os homens pela natureza’ desaparece completamente. As liberdades individuais passam a parecer uma coisa ‘natural’, e os laços sociais, em contraste, parecem artificiais; parecem, por assim dizer, impostos ‘de fora’ ao indivíduo autosuficiente”. (MÉSZÁROS, 1981: p. 229).

Assim, a ideia de que o progresso do indivíduo depende do progresso da comunidade e que não pode existir qualquer liberdade no plano individual senão por meio de uma relação harmoniosa com a comunidade é superada. Em seu lugar emerge a crença na liberdade como um atributo inerente ao indivíduo isolado e numa forma de vida onde o indivíduo persegue seus próprios interesses em detrimento da comunidade. Qual a base material e social deste tipo de pensamento?

³⁰Excedente econômico: trata-se da quantidade de bens produzidos que excedem as necessidades imediatas de uma dada sociedade. Ele surge mais ou menos na mesma época em que as comunidades antigas dominaram a agricultura e a domesticação de animais. No capitalismo, o excedente é produzido socialmente, mas é apropriado privadamente. É este excedente que dá origem às grandes riquezas das famílias ricas e aos grandes investimentos das empresas capitalistas.

A oposição entre indivíduo e sociedade e a crença na liberdade como autonomia do indivíduo em relação à comunidade tem sua base no processo de alienação. A primeira determinação da alienação refere-se ao fato de que os homens – particularmente os trabalhadores – não se apropriam dos resultados do progresso econômico. Com efeito, o excedente econômico produzido pelo trabalho social é apropriado pelos capitalistas, pelos donos dos meios de produção. Assim sendo, os trabalhadores não podem se reconhecer na riqueza que eles mesmos ajudam a construir. Esta riqueza lhes é estranha. Em segundo lugar, o avanço das forças produtivas no capitalismo repousa sobre a divisão social do trabalho. Cada indivíduo emprega sua capacidade de trabalho sem levar em consideração que faz parte de uma imensa força social (o trabalho total) que é responsável pela produção da riqueza material da sociedade. Por isto, o trabalhador não se reconhece nessa força criadora que dá sustentáculo a toda a sociedade. Friedrich Engels e Karl Marx (1993) expressaram da seguinte forma esta alienação:

O poder social, isto é, a força produtiva multiplicada que nasce da cooperação de vários indivíduos exigida pela divisão do trabalho, aparece a estes indivíduos, porque sua cooperação não é voluntária mas natural, não como seu próprio poder unificado, mas como uma força estranha situada fora deles, cuja origem e cujo destino ignoram, que não podem mais dominar e que, pelo contrário, percorre agora uma série particular de fases e de estágios de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que, na verdade, dirige este querer e agir (p. 49-50)

O indivíduo não se reconhece na riqueza socialmente produzida, tampouco na força social que a produz. Estes elementos que são parte da dimensão social apresentam-se ao indivíduo como algo estranho, exterior a ele e que o domina. Fenômeno idêntico acontece no microcosmo de dominação capitalista: na empresa. Os trabalhadores transferem para a empresa o direito de uso de suas capacidades de trabalho por um determinado tempo. Como compradora da força de trabalho, a empresa tem a prerrogativa de controlar, dirigir e usar as potencialidades do trabalhador da forma que lhe aprouver.

Por isto, no exercício de sua atividade na empresa, o trabalhador é controlado de fora; seu trabalho não é espontâneo, mas forçado pelas circunstâncias de ter que trabalhar para adquirir os meios de sua existência. Além do mais, ao adentrar à empresa, o trabalhador já encontra um conjunto de instrumentos e normas pré-definidas, isto é, um processo objetivo no qual o trabalhador tem de se incorporar.

Esta situação que se passa no âmbito privado das empresas, espraia-se para toda a práxis social. Com efeito, os indivíduos encontram um conjunto de relações pré-definidas, já estruturadas, já institucionalizadas e não per-

³¹Práxis cotidiana: para Karel Kosik, o cotidiano é o dia a dia, onde os homens desenvolvem suas ações de forma irrefletida ou automática. A realidade social aparece como algo pronto e acabado no qual o homem tem de inserir-se. A divisão social do trabalho torna o todo social irreconhecível para o homem inserido na práxis cotidiana.

Preocupação: é a práxis alienada do cotidiano para a qual tudo já está ponto, cabendo ao homem apenas inserir-se no mundo, operar os equipamentos e manipulá-los. A manipulação é a marca fundamental da alienação no âmbito da práxis social, que se torna preocupação. “Ocupar-se é o comportamento prático do homem no mundo já feito e dado; é tratamento e manipulação dos aparelhos no mundo, mas não criação do mundo humano” (Kosik, 1976: 74).

cebem que se trata de equipamentos sociais criados pela práxis das gerações passadas e presentes; os indivíduos olham para um mundo por eles criado, mas não se reconhecem nele; até mesmo os mecanismos políticos – que deveriam ser fruto da participação efetiva do povo – mostram-se como coisas externas, às quais os indivíduos são indiferentes e sobre as quais não têm nenhum controle. Isto quer dizer que os indivíduos não controlam as instituições sociais, os equipamentos sociais, as instituições políticas, as relações sociais; não se apropriam daquilo que é fruto da práxis social geral da qual cada homem particular é parte ativa. O conjunto das relações humanas transparece aos indivíduos como um sistema de equipamentos ou coisas, prontas e acabadas. Trata-se do processo de fetichização das relações humanas que, sob o capitalismo, assumem o caráter de relações entre coisas.

O filósofo Karel Kosik entende que a passagem da alienação do trabalho para o âmbito da práxis cotidiana acontece por meio da preocupação, isto é, uma forma de engajamento automático do indivíduo na realidade social, guiado por objetivos exteriores e obrigado a uma teia de equipamentos e relações dos quais não se percebe parte atuante. A marca fundamental da alienação na práxis cotidiana seria o ocupar-se antecipadamente (pré-ocupação) das coisas, não tendo como identificar-se, a si mesmo, como construtor da realidade. Nas suas palavras:

A passagem do 'trabalho', para a 'preocupação' reflete de maneira mistificada o processo da fetichização das relações humanas, cada vez mais profundo, em que o mundo humano se manifesta à consciência diária (fixada na ideologia filosófica) como um mundo já pronto, e provido de aparelhos, equipamentos, relações e contatos, onde o movimento social do indivíduo se desenvolve como empreendimento, ocupação, onipresença, enleamento — em uma palavra, como 'preocupação'. O indivíduo se move em um sistema fechado de aparelhos e equipamentos que ele próprio determinou e pelos quais é determinado, mas já há muito tempo perdeu a consciência de que este mundo é criação do homem. A 'preocupação' invade toda a vida (KOSIK, 1976, p. 73-74).

O desenvolvimento do capitalismo pôs em vida uma forma nova e universal de alienação substanciada nos seguintes fatores: em primeiro lugar, o trabalho social é capaz de produzir muito além das necessidades de reprodução imediata da sociedade, porém os excedentes econômicos produzidos acumulam-se sob a forma de propriedade privada. Os trabalhadores, envolvidos na divisão social do trabalho, são os responsáveis pela criação do excedente, mas dele não se apropriam, razão porque o mundo da riqueza material torna-se estranho a eles. Em segundo lugar, a atividade consciente, finalista,

criativa, transformadora do homem (a práxis produtiva) é posta a serviço do acúmulo de riqueza sob a forma de capital e é exercida como meio de sobrevivência. O trabalhador é controlado de fora no exercício de sua atividade vital, tornando-se um elemento manipulável dentro das empresas e organizações capitalistas. Em terceiro lugar, os indivíduos se inserem nas malhas da divisão social do trabalho, perdendo de vista o fato de que as riquezas materiais e intelectuais são fruto da cooperação dos indivíduos. Por este motivo, as relações sociais, as instituições sociais, a dinâmica da sociedade como um todo, apresentam-se como algo já pronto e acabado. Em quarto lugar, o indivíduo só se sente livre na sua vida privada, no âmbito dos atos que dependem diretamente de sua vontade. Por este motivo, a liberdade transforma-se em algo inerente à esfera individual, não tendo a ver com o contexto social. Cada indivíduo, portanto, é lançado no mundo em busca da conquista de um lugar ao sol, em busca de seus interesses egoístas, em detrimento de qualquer compromisso com a sociedade.

O liberalismo, portanto, é expressão teórica afirmativa da forma de alienação inaugurada pelo capitalismo. Ele cultiva e positiva os valores que regem a sociedade alienada e alienante. Com a ideia de natureza humana, de liberdade como princípio inerente ao indivíduo, de propriedade como valor sacrossanto, o liberalismo contribui, substancialmente, para a solidificação da forma de vida alienada. Por seu turno, a crítica marxista reconhece que só pode haver formação autêntica dos indivíduos no âmbito de uma práxis produtiva e social transformadora, isto é, num processo de engajamento dos indivíduos na transformação das condições gerais e materiais da alienação capitalista. Isto não pode ser tarefa de indivíduos isolados, mas de coletivos sociais que buscam, conscientemente, objetivos comuns.

Síntese do Capítulo



O Marxismo constitui numa crítica da concepção burguesa de homem. A partir da categoria da práxis, esta corrente do pensamento social compreende que o homem cria e recria constantemente sua forma de vida – a vida social. A sociedade é fruto da ação dos homens na práxis produtiva e na práxis social. A ideia liberal de natureza humana é totalmente superada pelo marxismo. Para esta doutrina, o homem não pode ser concebido isoladamente, mas sempre como membro ativo de um conjunto de relações sociais que ele trava com os demais. Estas relações, assim como as descobertas feitas na práxis produtiva e na práxis social, tendem a institucionalizar-se e fixarem-se em vetores materiais que permitem a continuidade da experiência social. Numa sociedade

onde as relações sociais são de exploração e de opressão, os homens alienam-se de sua vida social, não mais se reconhecem na sociedade e, por isto, passam a defender o individualismo como forma de vida desejada. O marxismo procura demonstrar, entretanto, que o culto do individualismo é expressão da alienação instaurada com o capitalismo. A superação da alienação, dos valores do homem burguês, das relações de dominação e opressão é uma tarefa que interpela o indivíduo, mas só pode acontecer por meio da ação coletiva destes. A prática educativa pode nortear-se pelos valores do homem burguês ou mirar para sua superação.

Atividades de avaliação



1. Após a leitura do capítulo, elabore um pequeno texto para responder a cada questão sugerida abaixo:

- a) Que significa práxis? Quais as diferenças fundamentais entre práxis produtiva e práxis social?
- b) Por que o conceito de práxis fornece a base para uma crítica à ideia de natureza humana defendida pela doutrina liberal?
- c) O que significa alienação? Aponte situações da vida cotidiana em que se pode verificar o fenômeno da alienação.
- d) Em que o pensamento marxista difere do pensamento liberal no que se refere à relação entre indivíduo e sociedade?
- e) Leia e comente seguinte passagem: “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 2008: 207). É possível transformar as circunstâncias sociais? Que é necessário para isto?
- f) A alienação se faz presente nos conteúdos e rituais educacionais? Descreva situações vividas na educação familiar, escolar ou religiosa onde é possível identificar traços da alienação.
- g) O que pode ser feito no âmbito da educação escolar para enfrentar o problema da alienação?

Referências



ENGELS, Friedrich & MARX, Karl. **A ideologia alemã (Ad Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes LTDA, 1978.

MARX, Karl. O 18 brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, K. *A revolução antes da revolução*. V. II. 1a Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, István. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NORONHA, Maria Olinda. *Práxis e educação*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 86 - 93, dez. 2005.

Capítulo

3

**Reprodução Social
e Educação**

Objetivos

- Conceituar a reprodução social.
- Apresentar a função da educação na dinâmica reprodutiva da sociedade.
- Refletir sobre os limites e possibilidades da educação em face do imperativo de transformação social.

Introdução

Nos capítulos anteriores, já foi possível argumentar que a Educação, no sentido mais geral e na sua forma escolar, é um fenômeno social. Isto quer dizer que ela tem seu nascedouro, sua função, sua estrutura e evolução, diretamente ligados à dinâmica da sociedade. Se tomarmos a sociedade como uma totalidade de relações e instituições em movimento, podemos dizer que a educação constitui uma parte dela. Por isto a relação da educação com a sociedade não é de exterioridade, mas trata-se de uma relação imanente, íntima, interior.

No presente capítulo, iremos expor, com maiores detalhes e argumentação mais acurada, a natureza social da educação. Além disto, procuraremos refletir acerca de perguntas que perpassam toda a teoria educacional e interpelam a prática de cada sujeito educador. As questões-chave que nortearão o presente capítulo são: I) Qual a natureza da relação entre educação e sociedade? II) O que é reprodução social? III) Como a educação atua no interior da dinâmica reprodutiva da sociedade? IV) Como a educação se vincula ao processo de transformação social?

1. Sobre o conceito de Reprodução Social

Olhando ao nosso redor, percebemos imediatamente que na natureza é possível encontrar seres vivos e não vivos. Neste último, encontram-se, por exemplo, as rochas, a terra, a água, o ar, as montanhas, as estrelas, os minerais. O conjunto dos seres não vivos compõe a esfera inorgânica do universo. No mesmo olhar, percebemos que há uma variedade de seres vivos, tais como os vegetais e os animais. O conjunto dos seres vivos compõe a esfera orgânica do universo. Até onde a ciência já pôde demonstrar, os seres vivos existem apenas no planeta terra.

O homem é também um ser vivo. Mas ele carrega consigo uma diferença fundamental em relação aos demais seres vivos, como já foi explicado no material didático da disciplina de Filosofia da Educação e no segundo capítulo do presente manual: o homem é o ser da práxis. Por meio da práxis produtiva e da práxis social, o homem constrói seu mundo, constrói e desenvolve a experiência sócio-histórica, cria um conjunto cada vez mais amplo de objetivações sociais.

Nos animais e plantas, a continuidade das espécies é garantida pela reprodução biológica. No processo de reprodução, uma planta produz flores, pólen, frutos, sementes, que se espalham pela terra e germinam novas plantinhas. Em grande parte do reino animal, acontecem os cruzamentos entre os sexos diferentes, ocasionando o nascimento de filhotes. É desta forma, pelo processo de reprodução da vida, que as plantas e animais garantem sua continuidade na face da terra.

O homem, como ser vivo, também garante a continuidade de sua espécie por meio da reprodução biológica, seguindo o mesmo padrão: fecundação, gestação, parição e criação dos filhotes. O ciclo vital nascimento, crescimento, reprodução e morte é uma marca imanente de todas as espécies vivas, inclusive do homem. Mas como já discutimos ao conceituar a práxis e a relação entre indivíduo e sociedade, o homem não se reproduz apenas como ser vivo; ele constrói um mundo que vai muito além da mera reprodução biológica. Uma vez surgida a atividade do trabalho e o conjunto das outras atividades que constituem a práxis social, os homens passaram a produzir e acumular uma experiência externa aos indivíduos, uma experiência que não é determinada pelo padrão biológico, uma experiência que não deriva do processo de reprodução da espécie. Trata-se da experiência sócio-histórica que se produz e fixa no curso da história tendo por base a práxis produtiva e social dos homens, bem como o conjunto das relações e instituições que constituem a sociedade.

O desenvolvimento dos instrumentos que vai do machado de pedra às máquinas automáticas, aos robôs e aos computadores modernos; a evolução do conhecimento mais elementar até a ciência e a filosofia; o avanço histórico das artes que se pode vislumbrar entre as pinturas feitas pelos homens primitivos nas paredes das cavernas e as artes plásticas contemporâneas; o progresso no campo da produção e disseminação do saber que teve na invenção da escrita e, recentemente, da informática um impulso fundamental; todos estes elementos constituem uma experiência produzida pelos homens e acumulada no curso do tempo. Esta experiência diferencia radicalmente o homem dos animais. Porquanto, trata-se de uma criação dos próprios homens no fluxo de sua práxis produtiva e de sua práxis social. A própria sociedade – isto é, o conjunto das relações sociais, a organização social, as instituições sociais – é, portanto, fruto da ação criativa dos próprios homens.

³²Como ser vivo, o homem se reproduz tal como os animais e as plantas. É este processo reprodutivo que garante a continuidade da espécie. Porém, mesmo na reprodução da espécie o homem não é idêntico aos animais. Pense nas diferenças entre o acasalamento dos animais e o dos seres humanos e mostre as diferenças. De onde vêm tais diferenças?

a) A reprodução da sociedade ou da experiência sócio-histórica não é a mesma coisa que reprodução da espécie homo sapiens, que é a espécie humana. Anote no seu caderno o que você entendeu por reprodução social, ou reprodução da experiência sócio-histórica.

b) O que você compreendeu sobre a idéia de que a dinâmica da sociedade, sua forma de ser, não depende de atributos naturais, não é algo dado pela natureza?

c) Explique porque a práxis humana é a criadora da sociedade segundo a linha de argumentação do texto.

A continuidade da experiência sócio-histórica, ou a continuidade da sociedade, ou ainda a reprodução da sociedade, já não é determinada por nenhum mecanismo biológico-natural, como de fato o é a reprodução da vida. A continuidade da sociedade tem como momento fundamental a práxis produtiva e a práxis social. Trata-se, portanto, de um processo de criação constante de novos objetos, de novas relações, de novas realidades. Isto a torna diferente da reprodução biológica porque, enquanto esta é determinada pelos atributos biofisiológicos – seguindo um padrão dado pela espécie – a reprodução social caracteriza-se pela produção incessante de novidades que se fixam e acumulam nas relações sociais, nas instituições, na sociedade.

Tomemos alguns exemplos. O alimento que nos chega à mesa é produzido todos os dias, plantado, colhido, transformado na indústria alimentícia, transportado até os supermercados. As roupas que usamos são produzidas todos os dias por trabalhadores do mundo inteiro inseridos na indústria têxtil. As moradias que habitamos são produzidas cotidianamente pelos trabalhadores do ramo da construção civil. O conhecimento popular é produzido todos os dias nos rituais e na práxis cotidiana das pessoas. A política se produz todos os dias por meio dos atos dos políticos profissionais, mas também e fundamentalmente pelos atos coletivos do povo, pela participação coletiva da comunidade. Os sistemas escolares são produzidos e sustentados pela práxis dos indivíduos envolvidos nas escolas e pelos elaboradores das políticas educacionais. A própria linguagem, que é uma marca essencial do ser humano, não apenas foi criada socialmente, mas está em constante mudança. Os valores que nos fornecem os parâmetros do belo, do bom, do justo, isto é, os valores que normatizam nossa conduta foram criados socialmente e, por isso mesmo, são transformados constantemente. A família, que é uma instituição basilar da sociedade, é uma criação dos homens em sociedade tendo se transformado radicalmente e estruturalmente desde o seu surgimento até os dias atuais.

Na esfera social, nada está dado para sempre; tudo está em construção e em processo de mudança constante. Todavia, isto não significa que a sociedade se desmanche e se reconstrua a cada ato singular ou coletivo dos indivíduos. A continuidade da esfera social é um processo de fixação e acumulação do que é produzido na práxis produtiva e na práxis social. As novidades produzidas nos atos dos indivíduos são inseridas e conservadas por meio das relações sociais, das instituições sociais, dos instrumentos, da linguagem etc.

1.1. A fixação da experiência histórica

Como é que as novidades criadas na práxis social e na práxis produtiva dos homens se perpetuam ou garantem sua continuidade na dinâmica da reprodução social? As descobertas feitas individualmente – seja no trabalho, seja

nas relações que os indivíduos travam entre si, seja em qualquer outra atividade – perdem-se ou se fixam no curso da história? Como se processa a sedimentação, a fixação e a continuidade das novidades criadas a cada momento pela práxis produtiva e pela práxis social?

Estas questões podem ser melhor respondidas através de alguns exemplos. Ao atuar sobre a natureza para produzir seus meios de existência, isto é, ao trabalhar, o homem conhece as propriedades da natureza e cria instrumentos para transformar tais propriedades em seu benefício. Um simples trabalho de olaria leva o homem a produzir grades numa dimensão determinada que lhe servem para moldar a argila e formar os tijolos ou telhas. A caça aos animais e a necessidade de cortar árvores implicou na criação dos instrumentos de madeira, de pedra, depois de metal.

Nas sociedades de vida agrária, desenvolveram-se vários instrumentos ou técnicas como o arado, a charrua, a enxada, chegando atualmente à utilização de tratores para revolver a terra e de máquinas semiautomática para colher e beneficiar os grãos (feijão, milho, soja). Nas sociedades industriais, a produção (pense-se numa fábrica têxtil) se dá por meio de um conjunto cada vez mais amplo e complexo de máquinas e instrumentos tecnológicos. Com a descoberta e utilização da informática, as máquinas adquirem a possibilidade de automatização quase completa, podendo ser comandadas pelo homem através de computadores.

Vê-se, desta forma, que a evolução dos instrumentos de trabalho constitui o processo de evolução e conservação da experiência social. Os instrumentos são veículos materiais onde fixam as descobertas, os conhecimentos e os métodos de ação do homem sobre a natureza. Na medida em que tais conhecimentos, habilidades, métodos, *modus operandi* são produzidos socialmente – e não por um indivíduo isolado – os instrumentos constituem veículo material de toda a experiência social, isto é, da práxis produtiva e da práxis social. Os produtos tecnológicos são, pois, importante vetor de fixação e continuidade da sociedade humana.

A atuação do homem sobre a natureza, todavia, se processa sempre por meio de uma forma de cooperação socialmente estabelecida. Assim, os saberes, conhecimentos, as habilidades, os valores que se produzem no curso do trabalho e na prática social, são processados, acumulados e transmitidos de geração a geração pelo conjunto das relações travadas pelos indivíduos.

Desta forma, os saberes e habilidades que a sociedade exige dos indivíduos para se inserirem no trabalho; os conhecimentos populares ou científicos necessários à dinâmica da sociedade; os valores éticos, morais, estéticos construídos socialmente que se apresentam aos indivíduos como normas e parâmetros de sua conduta; a norma de conduta social; o conjunto destes

elementos encontra na esfera do hábito e nas tradições – hábitos e tradições que se processam precisamente por meio das relações sociais – seu lugar de armazenamento e continuidade. Desta maneira, as relações travadas pelos homens na produção material e nas várias atividades sociais constituem vetores que sedimentam e garantem a reprodução da sociedade ao longo do tempo.

Nas sociedades onde os meios de produção e o excedente econômico são apropriados por uma classe em detrimento das demais classes sociais, as relações sociais são de domínio, de opressão e exploração. Nestas circunstâncias, as relações sociais estabelecem a dominação de classes ou de frações de classe sobre as maiorias da população que, por isto, constituem as classes subalternas. No interior de tais relações, os progressos da civilização, os progressos da técnica e da ciência, o avanço da cultura humana, são privilégios de minorias. As relações sociais que sustentam esta forma de sociedade precisam ser transformadas pela ação dos próprios homens, por meio de seus agentes coletivos, para que se tornem veículos de libertação e realização mais plena dos indivíduos, ao invés de forças opressivas.

O terceiro vetor material da continuidade da reprodução social é a linguagem. Surgida por exigência da reciprocidade social, a linguagem exerce duas ordens de função que dão base à sociedade. A primeira função relaciona-se com o armazenamento das descobertas, dos conhecimentos, dos saberes, habilidades e valores. Estes elementos vão sendo transformados em conceitos, teorias, normas de conduta que são armazenados na forma de signos, conceitos, teorias e propagados, principalmente, pela fala e pela escrita. Assim, a linguagem ao mesmo tempo em que armazena, também generaliza para a comunidade ou para a sociedade os elementos da experiência sócio-histórica. A segunda função da linguagem refere-se ao seu poder instituidor de formas de vida social. Com efeito, ao acolher o conteúdo da experiência social e expressá-lo sob a forma de signos, nomes, conceitos, teorias, a linguagem assume um caráter ativo na fundação e processamento da experiência histórica e contribui para edificar o modelo de sociedade existente.

2. Educação e Reprodução Social

A experiência histórica é acumulada e fixada em vetores materiais exteriores aos indivíduos. Aludimos a três dos principais elementos que garantem a continuidade social: os instrumentos criados pelo homem na práxis produtiva e na práxis social, as relações sociais e a linguagem. Ao nascer, o indivíduo não é portador dessa experiência social; ele traz apenas a carga genética que o liga à espécie *Homo Sapiens*, mas não carrega consigo, já no nascimento, os elementos fundamentais que constituem o gênero humano – quais sejam, o conjunto das objetivações humanas sedimentadas nos vetores acima aludi-

³³Informática: utilização de dados simples para gerar informações que podem ser processadas em chips eletrônicos, produzindo um efeito desejado num computador ou numa máquina qualquer. Processamento e transferência de informações com grande utilidade na produção econômica, nos sistemas de registro, controle e administração de processos.

Automação: capacidade das máquinas de realizarem atividades sem a interferência direta da mão humana. Segue normalmente um padrão: o homem alimenta o processador com informações e dá o comando de partida e a máquina realiza toda a atividade comandada. Pense na programação de máquina de lavar.

dos, dentre outros. O indivíduo é confrontado com um conjunto de instrumentos, com as relações sociais, com a linguagem humana que carregam em si uma gama de saberes, habilidades, conhecimentos e valores. Para tornar-se um membro do grupo humano, o indivíduo tem de reproduzir em si mesmo, na sua subjetividade, este conjunto de elementos que constituem a experiência humana produzida e acumulada pelas gerações passadas.

Para que uma criança aprenda a manipular os instrumentos que nos servem no trabalho e no convívio social é necessário que desenvolva em si as habilidades, saberes e conhecimentos inseridos em tais instrumentos. Se tomarmos um ato tão simples quanto singelo de preparar um lanche, veremos que este trabalho envolve um conjunto de pequenas atividades e um conjunto de instrumentos (fogão, caçarola, assadeira, panela etc.) que precisam ser assimilados pela criança para que esta se torne apta a realizar o trabalho por si mesma. As normas de conduta no relacionamento com as outras crianças ou com os adultos são, também, elementos externos à criança – elementos que foram sedimentados na esfera do hábito, na tradição, na moral, e que estão presentes nas relações sociais.

Para inserir-se nas relações sociais, a criança precisa apropriar-se das normas sociais para relacionar-se com as outras pessoas da forma adequada, ou seja, da forma assentida pela sociedade. A própria linguagem, com seu conjunto de códigos, signos e normas é uma produção social que, portanto, defronta-se com a criança como algo externo a ela e que, por isto, precisa ser assimilada. A formação da criança se dá nesse processo de apropriação dos elementos da experiência sócio-histórica que fora produzida socialmente pelas gerações passadas e presentes. O psicólogo russo Alexis Leontiev pronunciou-se sobre esta questão da seguinte forma:

Cada geração começa, portanto, sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 1978, p. 265-66).

A educação atende precisamente a necessidade posta pela sociedade de que cada nova geração aproprie-se e reproduza a experiência social acumulada até então. Trata-se de uma atividade que realiza a mediação entre a experiência social acumulada sob a forma de saberes, habilidades, conhecimentos, valores e os indivíduos. Como tal, a educação é uma atividade mediadora precisamente porque é através dela – da ação educativa desencadeada pelas gerações adultas sobre as novas gerações ou por uns homens sobre outros homens na prática social – que os indivíduos reproduzem na sua subjetividade as forças e potências (aquele conjunto de conhecimentos, saberes, valores etc.) produzidas pelo gênero humano.

Com isto, o indivíduo se forma e se insere ativa e produtivamente na teia de relações sociais, na sociedade. Por outro lado, uma vez adquiridas determinadas potências, habilidades, conhecimentos, valores a ação social do indivíduo torna-se mais potente e de melhor qualidade, contribuindo com a evolução e a transformação da sociedade existente. A mediação operada pela educação quer dizer precisamente isto: uma atividade que opera transformações na esfera do indivíduo e da sociedade simultaneamente.

Nesse sentido, a educação tem função primordial no processo de reprodução social. Como já foi assinalado no primeiro capítulo a educação incorpora duas dimensões: uma ampla e uma restrita. A ampla – também denominada de informal ou geral – constitui-se do conjunto das atividades desenvolvidas em toda sociedade cujo objetivos precípuos é fazer com que as novas gerações ou qualquer dos indivíduos adultos assimilem os conteúdos culturais exigidos pela dinâmica social como um todo. Assim, em todos os atos que os homens desenvolvem sobre os outros cujo resultado é que estes assimilem saberes, habilidades, conhecimentos, valores reclamados socialmente, têm um caráter educativo. Nesse sentido, a educação no sentido amplo pode ocorrer em todos os lugares e momentos da convivência social e todos os indivíduos encontram-se em processo de formação durante toda a vida.

A educação, no sentido restrito, diz respeito àquela organizada e processada no interior das instituições escolares. Estas instituições – as escolas profissionais ou de ensino geral, públicas, privadas e pertencentes a organizações da sociedade civil – têm por função precípua o ensino daqueles elementos da cultura que não podem ser assimilados espontaneamente no convívio social. este é o caso da leitura e da escrita, dos conhecimentos sistematizados nas áreas das ciências da natureza e social, dos conhecimentos e saberes técnicos reclamados nos ambientes de trabalho. Diferentemente da educação no sentido amplo, a educação escolar é organizada segundo um tempo, conteúdos e métodos específicos. No Brasil, o sistema escolar se organiza nos graus Fundamental, Médio e Superior; a educação profissional organiza-se de qualificação básica, qualificação tecnológica e qualificação de nível superior.

³⁴Para uma apreciação crítica desse tema, é imprescindível a leitura do livro de Dermeval Saviani intitulado *Escola e democracia*. Nesta obra, o eminente professor da UNICAMP faz uma apresentação sintética das correntes sociológicas que marcam a teoria educacional brasileira, agrupando-as em duas linhas: as liberais e as críticas. Nesta última, identifica a crítica da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de exploração e dominação. Insatisfeito com tal crítica que, segundo Saviani não vê nenhum papel positivo na educação escolar, o autor apresenta uma proposta teórica que superaria tanto o pensamento liberalconservador quanto as correntes que ele chamou de crítico-reprodutivistas. Saviani delinea os traços gerais da Pedagoogia histórico-crítica, onde recupera a importância da educação escolar no desenvolvimento da consciência crítica. Sugere-se, ainda, a leitura das considerações finais da tese de doutoramento do Prof. Epitácio Macário, cujos elementos centrais são aqui sintetizados. O título é *Trabalho, reprodução social e educação*. Disponível em: www.cetros.blogspot.com.

Através da educação no sentido amplo e restrito a massa de saberes, habilidades e conhecimentos e os valores processados socialmente são ensinados e apropriados na esfera da individualidade. É assim que cada indivíduo apreende os conteúdos e normas necessários à inserção na sociedade, isto é, conteúdos e normas necessárias a sua integração nas atividades produtivas (no trabalho ou práxis produtiva) e no convívio social (práxis social). É assim que a cultura é transmitida às novas gerações capacitando-as a enfrentarem os desafios postos no presente. É por meio da educação que as novas gerações assimilam a cultura popular, os saberes da experiência e os conhecimentos sistematizados (a ciência, a técnica, a filosofia) e, sobre esta base, levam a sociedade adiante, assumem o leme da história no lugar das gerações adultas.

Por este motivo, a educação constitui mediação fundamental da continuidade da experiência sócio-histórica na medida em que é um elo vivo entre o passado e o presente. Para que as novas gerações respondam aos desafios e às necessidades postas pelo mundo presente é necessário apropriar-se da cultura e da experiência acumulada na história passada. Daí, a importância capital de garantir que as crianças tenham acesso à educação na quantidade e na qualidade à altura das exigências das sociedades atuais. Mais que isto: se se defende o imperativo da transformação social, torna-se ainda mais necessário a conquista do acesso das camadas subalternas da sociedade à formação geral ou humanista e à formação nos princípios técnico-científicos que regem a produção.

1.2. Educação e classes sociais

Pelo que se discutiu acima, fica claro que a educação funciona como importante mediação da reprodução social. Por outro lado, evidenciou-se que a educação não é um elemento apartado da sociedade, mas uma dimensão, um momento, uma parte da dinâmica social mais ampla. Esta forma de colocar o problema da relação entre educação e sociedade participa de uma visão sociológica que concebe o fenômeno da educação – em particular a educação escolar – como um momento da dinâmica social total. Por isto, reconhece que ela é uma parte determinada da sociedade, sofrendo influências dos valores que predominam na sociedade, da forma como se produz e se distribui a riqueza material da sociedade, da maneira como se exerce o poder político e a participação popular na sociedade.

Numa sociedade dividida em classes sociais, onde as oportunidades de acesso à riqueza material e cultural são profundamente desiguais, o poder econômico e político se faz em nome da classe dominante e em desfavor das classes subalternas, a participação do povo nas decisões que ditam os rumos da vida econômica, social e política é dificultada... Em tais circunstâncias, a educação só pode reproduzir internamente estas desigualdades e as contra-

³⁵Classe dominante: constitui-se do conjunto dos indivíduos proprietários dos meios de produção, diretores das empresas e intelectuais que, no campo filosófico, científico e cultural, professam e defendem a sociedade desigual, a exploração do trabalho pelo capital e a opressão das maiorias. Classes subalternas: constituídas pelos trabalhadores que vivem por conta própria ou vendem sua força de trabalho para sobreviver; conjunto dos indivíduos que não possuem meios de produção e por isto inserem-se na produção econômica de forma subordinada aos capitalistas. Como tais, os trabalhadores se reúnem para lutar por condições dignas de trabalho e vida. Nessa luta econômica e política, ergue-se e desenvolve-se uma força social que se caracteriza como classe.

dições que assolam o tecido social. Na medida em que a educação não é descolada da realidade, mas uma parte da sociedade, ela só pode funcionar como mais um elemento que incorpora as contradições existentes na estrutura e funcionamento da sociedade.

Em primeiro lugar, a educação incorpora e reproduz as relações de dominação econômica e social na medida em que o acesso dos trabalhadores aos sistemas educacionais é obstaculizado. A própria divisão social do trabalho e a divisão em classes sociais fazem com que as maiorias tenham que dedicar todo seu esforço e todo seu tempo ao trabalho na indústria, no comércio, nos serviços, nas fazendas, isto é, na empresa capitalista. Não sobra às classes trabalhadoras tempo e condições materiais para se dedicarem ao cultivo do espírito, para desenvolverem o hábito da leitura, da escrita, bem como para assimilarem a cultura sistematizada.

Não há tempo nem recursos suficientes para as famílias trabalhadoras – do campo e da cidade – frequentarem a escola fundamental, média e superior, porque sua vida é dedicada ao trabalho ou ao inferno da desocupação. Foi percebendo isto, que os trabalhadores inseriram nas suas lutas, principalmente a partir do Século XX, reivindicações de escolas financiadas pelo Estado para seus filhos. De fato, como veremos no capítulo IV, no Brasil, as lutas populares resultaram na efetivação de políticas públicas voltadas para o ensino fundamental (de 1ª a 9ª séries), abrindo vagas para a quase totalidade das crianças de 7 a 14 anos, no novo milênio.

No que pese a importância dos altos índices de matrícula escolar no ensino fundamental, para crianças da faixa etária de 7 a 14 anos, não se pode descurar da crítica ao fato de que o acesso dos jovens e adultos à escola é ainda um desafio. Por outro lado, o ensino médio e superior atende a uma quantidade muito reduzida de jovens e adultos no Brasil, exibindo uma grave situação a que está submetida o povo trabalhador. Isto confirma a tese segundo a qual a educação reproduz a desigualdade econômica e social quando não garante o acesso universal aos jovens e adultos ao sistema formal de ensino. É a massa do povo que está fora da escola, enquanto as classes médias e ricas da sociedade têm garantida frequência de seus filhos ao sistema de educação privado.

Resta observar, ainda, que o povo trabalhador é penalizado também quando tem acesso à escola. Com efeito, a quantidade de tempo que podem dedicar ao estudo não se equipara ao tempo disponibilizado pelas classes ricas. Via de regra, o aluno das camadas populares necessita inserir-se em alguma ocupação disponível para garantir a renda da família. O tempo que este aluno dedica ao estudo, bem como as condições de moradia, alimentação, culturais e sociais de sua família constituem fortes obstáculos ao desenvolvimento do conhecimento sistematizado.

³⁶Contradição: aplicado no sentido de elementos que têm forças contrárias de cuja relação surge uma coisa, uma forma de ser. O conhecimento escolar, por exemplo, contém em si forças contrárias: ele reproduz o sistema de dominação social – os valores, as ideologias dominantes. Mas ao mesmo tempo cria a possibilidade de desenvolvimento da crítica, torna as camadas subalternas mais aptas a entenderem sua situação de classe. O conhecimento é um instrumento de dominação que pode ser utilizado pelas classes trabalhadoras para potencializar sua luta contra a exploração e a opressão. Emancipação: processo histórico de transformação estrutural da sociedade onde as camadas subalternas assumem o controle das funções vitais da sociedade, da produção material e cultural e do governo. Com isto, criam-se as possibilidades de liberdade e desenvolvimento multilateral dos indivíduos. Ideologias emancipatórias: ideias e valores que buscam a transformação social e instauração de uma sociabilidade livre, solidária e controlada pelos próprios trabalhadores.

Por outro lado, como se mostrará no próximo capítulo, a qualidade do acesso do povo trabalhador à escola também é muito rebaixada. Com efeito, para um melhor aproveitamento do trabalho escolar é necessário haver uma conjunção de fatores internos às escolas com condições gerais de existência dos alunos. Quanto às condições internas, pode-se ressaltar a estrutura física das escolas, a presença de bibliotecas bem sortidas de livros, a existência de salas de multimídias e laboratórios experimentais, a disponibilidade de materiais pedagógicos, a formação do quadro docente, os rituais de socialização e engajamento político da comunidade escolar. As condições externas à escola e que interferem na formação geral da criança, refere-se à situação social, econômica e cultural das famílias. Levando-se em consideração estas duas ordens de questões, pode-se perceber como o sistema escolar reproduz – do ponto de vista dos aspectos qualitativos – as clivagens existentes entre as classes sociais.

Em segundo lugar, a educação escolar reproduz as relações de dominação por meio da dualidade que se expressa na seguinte situação: os trabalhadores recebem educação numa quantidade e numa qualidade que lhes permitem ingressar no mercado de trabalho e, desta forma, servirem às empresas, colaborando com o processo de acumulação de capital. Do outro lado, as classes dominantes recebem uma formação escolar na quantidade e na qualidade que lhes permitem ter acesso aos princípios científicos e técnicos da produção econômica, capacitando-os aos postos de trabalho voltados para funções de criação, planejamento, gerência e processo produtivo. Trata-se, aqui, da reprodução, no âmbito do sistema escolar, da divisão entre trabalho manual e intelectual – divisão esta que dá base ao sistema de poder do capital sobre o trabalho, dos capitalistas sobre os trabalhadores, das classes dominantes sobre as classes subalternas.

Em terceiro lugar, a educação no sentido amplo e restrito reproduz as relações sociais dominantes uma vez que veicula um conjunto de valores morais, éticos, estéticos, ideologias e visões de mundo que expressam as relações existentes na sociedade. Se a sociedade é dividida em classes dominantes e classes subalternas, resta óbvio que esta situação só se mantém na medida em que as classes que dominam são capazes de articular um sistema de valores e idéias que expressam seus interesses particulares, mas que aparecem como naturais ou como expressão do interesse de todos.

É este o caso de valores como o individualismo, a concorrência, a competição, a idéia de liberdade como autonomia do sujeito individual e o desprezo, a defesa dos interesses privados em detrimento da esfera pública e dos interesses da comunidade. Estes valores e ideologias correspondem aos interesses da classe burguesa, das classes que dominam, e são professados nos discursos e práticas pedagógicas como se fossem naturais. Passa-se a ideia

de que o mundo sempre foi dividido entre os que têm poder econômico e os que não detêm outra coisa senão a capacidade de trabalhar para sobreviver.

Mais que isto: muitas vezes, os indivíduos não apenas não desconfiam do caráter dominador e opressor destes valores, mas os cultuam com fervor e paixão. O conjunto das ideologias que expressam e justificam as relações de dominação econômica e social encontram nos conteúdos e métodos escolares meios privilegiados de sua propagação e introjeção na consciência dos indivíduos.

Tomando-se o exemplo da fábula de La Fontaine “A cigarra e a formiga” tem-se a real dimensão de como os conteúdos, métodos e rituais escolares propagam as ideologias dominantes. Nesta fábula, o fato de a formiga ter acumulado víveres e a cigarra não ter o que comer aparece como resultado da laboriosidade da formiga e da preguiça da cigarra. Esta passava o tempo cantando e não se preocupava em acumular, enquanto a formiga trabalhava o dia todo, economizava e guardava alimentos para o período invernosos. O que parece uma fábula desprezível, carrega um forte conteúdo ideológico ao reforçar a crença no trabalho como fonte de realização pessoal, mistificar e naturalizar a desigualdade social e culpar o trabalhador pelo seu infortúnio.

1.3. Educação e transformação social

Frente ao que se disse sobre o papel da educação na dinâmica reprodutiva da sociedade, o que dizer da sua função em face do imperativo da transformação social? A educação, enquanto complexo determinado pela sociedade da qual ela é parte, reproduz as relações capitalistas de dominação e de exploração. Mas isto não significa que não haja nenhuma função positiva da educação sentido amplo e restrito no processo de mudança da sociedade. A educação é transpassada pelas contradições operantes na sociedade, por isto não é possível que a reprodução que ela processa e opera feche as portas ao pensamento crítico, às ideologias críticas ou emancipatórias.

As políticas educacionais – que, afinal, determinam não apenas o financiamento e o acesso dos trabalhadores, mas os conteúdos a serem aplicados na educação formal – são resultado de intensas lutas políticas desencadeadas no âmbito do poder executivo (e suas secretarias, a de Educação, por exemplo), do poder legislativo e do poder judiciário. Pense-se na longa disputa que levou à formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 e, atualmente, nos embates em torno da obrigação de que os sistemas voltados para a Educação Profissional (SENAI, SESI, SENAC, SESC etc.) ofereçam vagas gratuitas aos trabalhadores.

As políticas educacionais resultam, pois, de embates políticos que refletem os interesses e a força das classes fundamentais da sociedade, as

³⁷Ideologia: é o conjunto de ideias e valores que expressa os interesses das classes sociais e conflito que se desenrola na sociedade.

Ideologia dominante: conjunto de ideias e valores que expressam os interesses da classe dominante. Ela naturaliza a realidade social, esconde a situação de opressão, justifica e legitima a situação social vigente. É uma força afirmativa diante da realidade posta.

Ideologias dominadas ou contraideologias: conjunto de ideias e valores que expressa os interesses dos trabalhadores e das classes subalternas. É crítica da realidade presente porque busca revelar o sistema de exploração e opressão que fundamenta o capitalismo. É uma arma na luta dos trabalhadores pela transformação social. Tem função negativa, crítica, frente à realidade posta.

³⁸A respeito dos conceitos de sociedade civil e hegemonia verificar o capítulo primeiro deste material didático, no tópico dedicado à síntese da teoria educacional de Antonio Gramsci. Carlos Nelson Coutinho é um dos principais intérpretes e difusores do pensamento de Gramsci no Brasil.

classes dominantes e dirigentes e as classes subalternas. Já aqui, no plano político, é possível vislumbrar como os sistemas educacionais são atravessados pelas contradições e conflitos que caracterizam a sociedade de classes. Dependendo do grau de organização das forças populares e das classes subalternas, seus interesses poderão ser mais ou menos contemplados nas leis que regem a educação do País.

Carlos Nelson Coutinho refere-se à organização da cultura como “o sistema das instituições sociedade civil cuja função dominante é a de concretizar o papel da cultura na reprodução ou na transformação da sociedade como um todo” para, em seguida, citar o sistema educacional como um momento básico desta organização e defender a tese de que a educação é um campo de luta entre interesses dominantes e dominados. Assim, diz ele:

/.../ cada vez mais, com o crescimento da sociedade civil, o sistema educacional deixa de ser uma simples instância direta da legitimação do poder dominante para se tornar um campo de luta entre as várias concepções político-ideológicas (basta pensar, por exemplo, na luta entre ensino laico e ensino religioso). E até mesmo nas organizações de ensino ligadas diretamente ao Estado ocorre hoje uma ampla batalha de ideias: se a sociedade civil é, realmente, autônoma, as Universidades, por exemplo, tornam-se um campo de luta pela hegemonia cultural de determinados projetos de conservação ou de transformação das relações sociais. (COUTINHO, 2005, p.20).

O controle do saber sistematizado, do saber científico e tecnológico é uma arma a serviço das classes dominantes. No âmbito da empresa, a separação entre criação (elaboração dos projetos, planejamento das ações, gerência e controle do trabalho) e execução (o fazer prático, o trabalho manual, o trabalho intelectual repetitivo e não criativo) constitui uma das formas de extrair a função de controle das mãos dos trabalhadores e transferi-la para a gerência e direção. O cerceamento do acesso ao conhecimento da totalidade do processo de trabalho, das dimensões intelectuais e criativas do processo de trabalho, é uma potente arma de controle sobre os trabalhadores.

O mesmo ocorre no âmbito da sociedade. A interdição do amplo acesso das classes subalternas ao conhecimento sistematizado constitui arma eficaz do domínio e do governo da classe burguesa sobre os trabalhadores. A ignorância das maiorias é uma arma a favor do poder opressor e dominante. Por isto, o acesso dos trabalhadores ao conhecimento sistematizado nas várias áreas das ciências e do pensamento social constitui um vetor importante de alavancagem da consciência e das lutas populares. Isto significa que o conhecimento popular deve ser valorizado enquanto expressão da cultura do povo, mas deve, também e fundamentalmente, mediar-se com os saberes científicos e tecnológicos para erguer-se à altura das exigências de transformação

da sociedade. A defesa do acesso dos trabalhadores ao sistema escolar de qualidade, centrado nas metodologias humanamente mais desenvolvidas e nos conteúdos clássicos, é de interesse das camadas subalternas.

Argumentamos que a educação no sentido amplo e restrito veicula as ideologias e valores que prevalecem na sociedade. Isto significa que há uma predominância nos conteúdos, nas metodologias e rituais educacionais – mormente no sistema escolar formal – das ideologias e valores vinculados à manutenção do status quo que legitimam a sociedade presente do jeito que ela é. A predominância, entretanto, não quer dizer domínio absoluto; a educação não é, pois, blindada às formas de contraideologias, aos valores emancipatórios vinculados aos interesses das camadas subalternas. Todo conteúdo ensinado traz embutido a ideologia dominante, mas também abre as possibilidades de alargamento da visão e do conhecimento por parte do educando, favorecendo a emergência da consciência crítica.

O conhecimento veiculado nos processos educacionais tem, portanto, um caráter contraditório: veicula valores comodistas – com o que tenta adequar o indivíduo à realidade – ao mesmo tempo que cria possibilidades de uma percepção crítica – com o que abre caminhos para a transformação da realidade. Por outro lado, os sujeitos da práxis educativa – os educadores e os educandos – são sujeitos concretos, isto é, em sua vida, no trabalho, na sua práxis social, vivenciam as contradições da sociedade e tomam posição perante elas.

Este posicionamento é sempre uma atitude de aceitação ou de crítica, orientado pelas ideias e valores que conflitam na sociedade. Isto quer dizer que educadores e educandos, professores e alunos têm sempre a possibilidade de assumir uma perspectiva crítica a partir do contato com ideais emancipatórios ou com organizações sociais, políticas e culturais que lutam pelos interesses das camadas subalternas. No âmbito do ato educativo, portanto, estes sujeitos trazem este patrimônio que já é parte de sua vida e é a partir dele que se posicionam em face dos conteúdos, das metodologias e rituais desenvolvidos nas escolas.

Neste sentido, há sempre a possibilidade do educador incorporar e cultivar a consciência crítica na sua prática educativa. Estes sujeitos podem, ainda, potencializar o ato educativo como momento da descoberta, da criação e da propagação dos ideários de transformação social, vinculando-se, desta forma, às ideologias críticas que disputam o controle moral e intelectual da sociedade.

Síntese do Capítulo



A sociedade humana é fundada pelo trabalho (práxis produtiva) e pelas relações ativas construídas pelos homens (práxis social). Sua dinâmica reprodutiva, sua forma de estruturar-se, nada tem de natural, dependendo exclusivamente da ação dos próprios homens. A sociedade tem sua continuidade garantida por meio da fixação das descobertas e criações da práxis produtiva e da práxis social em veículos materiais como as relações sociais, os instrumentos e a linguagem, dentre outros.

A educação cumpre papel fundamental no processo de fixação e continuidade da experiência sócio-histórica, ao garantir que o patrimônio acumulado no passado seja assimilado ou apropriado pelas novas gerações, sendo assim possível prosseguir adiante com o processo de criação e fixação da experiência humana. Toda sociedade reclama de seus membros um conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades e valores que são repassados através da educação. Por isto, numa sociedade de classe a educação reproduz no seu interior a estrutura de dominação instaurada socialmente. Esta reprodução se processa por meio do dualismo educacional e da introjeção das ideologias dominantes na consciência das novas gerações.

Porém, ao refletir as contradições da sociedade em seus conteúdos, métodos e rituais, a prática educativa é permeada pelas ideologias críticas, pelos valores emancipatórios. Desta forma, a prática educativa pode, também, potencializar a formação da consciência crítica contribuindo para a transformação social. Ademais, a assimilação dos princípios científicos e técnicos nas diversas áreas do saber é uma necessidade – ainda que não uma condição suficiente – para a luta das classes subalternas contra a dominação. A educação tem, portanto, um claro caráter contraditório e sua transformação enquanto sistema é um momento muito ativo e importante da transformação da sociedade como um todo.

Atividades de avaliação



1. No seu caderno de anotações, faça a síntese do presente capítulo escrevendo um texto que responda às seguintes questões:
 - a) Quais as diferenças entre a reprodução biológica e a reprodução social? O que você entendeu pela expressão experiência sócio-histórica?
 - b) Que papel desempenha a educação na continuidade da experiência sócio-histórica? Qual é a função primordial da educação na dinâmica reprodutiva da sociedade?
 - c) O que significa dizer que a educação reproduz as relações sociais de dominação? De que modo isto acontece?
 - d) Como é possível que a educação sirva aos interesses das classes subalternas? Qual o significado do acesso dos trabalhadores à escola de qualidade?
 - e) Como na prática docente é possível desenvolver a consciência crítica e contribuir para a transformação social?
 - f) A transformação social depende somente da educação? É possível mudar a educação sem mudar a sociedade?

Texto complementar



Homens ou Máquinas

A breve discussão ocorrida na última reunião entre os nossos companheiros e alguns representantes da maioria a propósito dos programas para o ensino profissional merece ser comentada, ainda que de forma breve e resumida. A observação do companheiro Zini (“A corrente humanística e a profissional ainda chocam-se no campo do ensino popular: ocorre tentar fundi-las, mas não se deve esquecer que antes do operário existe o homem, ao qual não deve ser retirada a possibilidade de movimento nos mais amplos horizontes do espírito para submetê-lo subitamente à máquina”) e os protestos do vereador Sincero contra a filosofia (a filosofia encontra especialmente adversários quando afirma verdades que ferem os interesses particulares) não são simples episódios polêmicos contingentes: são conflitos necessários entre quem representa princípios fundamentalmente diversos.

1. O nosso partido ainda não se pronunciou sobre um programa escolar concreto que se diferencie dos tradicionais. Contentamo-nos, até agora, em afirmar o princípio geral da cultura, seja elementar, profissional ou superior, e desenvolvemos este princípio, o difundido com vigor e energia. Podemos afirmar que a diminuição do analfabetismo na Itália não se deve tanto às leis sobre o ensino obrigatório quanto à vida espiritual, ao sentimento de certas determinações necessárias à vida interior, que a propaganda socialista soube suscitar nos estratos proletários do povo italiano. Mas não

fomos mais do que isso. Na Itália, a escola continua a ser um organismo francamente burguês, no pior sentido da palavra. A escola média e superior, que é do Estado, isto é, paga com receitas gerais, e, portanto, também com os impostos diretos pagos pelo proletariado, não pode ser frequentada a não ser pelos jovens filhos da burguesia, que gozam de independência econômica necessária para a tranquilidade dos estudos. Um proletário, ainda que inteligente, ainda que possua todos meios necessários para tornar-se homem de cultura, é constringido a estragar suas qualidades em atividades diversas, ou a se transformar num obstinado, um autodidata, isto é (com as devidas exceções), um meio homem, um homem que não pode dar tudo o que poderia caso tivesse se completado e fortalecido na disciplina da escola. A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E nós não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve pagar, com o dinheiro de todos, também para os filhos medíocres e idiotas dos ricos, ao passo que exclui os filhos inteligentes e capazes dos proletários. A escola média e superior deve ser feita somente por aqueles sabem demonstrar que são dignos delas. Se é do interesse geral que ela exista e seja mantida e regulada pelo Estado, é também do interesse geral que possam ter acesso a ela todos os que são inteligentes, qualquer que seja sua potencialidade econômica. O sacrifício da coletividade somente é justificado quando é usado em benefício de quem o merece. O sacrifício da coletividade, por isso, deve servir especialmente para dar aos que merecem aquela independência econômica que é necessária para poder dedicar tranquilamente o próprio tempo ao estudo e poder estudar seriamente.

2. O proletariado, que está excluído das escolas de cultura média e superior por causa das atuais condições da sociedade, que determinam certa especialização nos homens – antinatural, já que não baseada na diferença de capacidades e, portanto, destruidora e prejudicial à produção – tem de ingressar nas escolas paralelas: técnicas e profissionais. Estas, instituídas com critérios democráticos pelo ministro Casati, sofreram, em face das necessidades antidemocráticas do balanço estatal, uma transformação que, em grande parte, as desnaturou. São, de agora em diante, em grande parte, uma repetição inútil das escolas clássicas, bem como um inocente desaguadouro para o empreguismo pequeno-burguês. As taxas de matrícula em contínua ascensão, assim como as possibilidades concretas que dão para a vida prática, fizeram também delas um privilégio e, de resto, o proletariado é excluído, automaticamente e em sua grande maioria, por causa da vida incerta e aleatória que o assalariado é obrigado a viver; vida que, seguramente, não é a mais propícia para seguir com proveito um curso de estudos.

3. O proletariado necessita de uma escola desinteressada. Uma escola que seja dada ao menino a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, como entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do menino e constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se num sentido cujo objetivo seja prefixado. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos dos proletários devem possuir diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua própria individualidade da melhor forma e, por isso, do modo mais produtivo para eles e para a coletividade. A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme. Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual. O vereador Sincero, que é um industrial, é um burguês demasiadamente mesquinho quando protesta contra a filosofia.

É certo que, para os industriais mesquinamente burgueses, pode ser mais útil ter operários-máquinas em vez de operários-homens. Mas os sacrifícios ao qual toda a coletividade se submete voluntariamente, a fim de melhorar a si mesma e fazer nascer do seu seio os melhores e mais perfeitos homens, que a elevem ainda mais, devem repercutir beneficentemente sobre toda a coletividade e não só sobre uma categoria ou uma classe.

É um problema de direito e de força. E o proletariado deve estar alerta, para não sofrer um novo abuso, além dos tantos que já sofre.

Fonte: Antonio Gramsci, 24 de dezembro de 1916.

Traduzido por Thiago Chagas de Oliveira.

Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>

Leituras, filmes e sites



Leituras

A concepção de educação aqui adotada pode ser verificada nos seguintes autores e textos:

Dermeval Saviani. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações.

Newton Duarte. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?

Ivo Tonet. Educação, cidadania e emancipação humana.

Epitácio Macário. Trabalho, reprodução social e educação. (3º capítulo e considerações finais).

Filmes

Pro dia nascer feliz. Documentário 88 minutos. Diretor: João Jardim. Brasil: 2007. Trata das diferentes situações que adolescentes de 14 a 17 anos, ricos e pobres, enfrentam dentro da escola: a precariedade, o preconceito, a violência e a esperança. Foram ouvidos alunos de escolas da periferia de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco e também de dois renomados colégios particulares, um de São Paulo e outro do Rio de Janeiro. A reprodução da desigualdade social se expressa dentro das escolas.

Sociedade dos poetas mortos. Drama. 129 min. Um carismático professor de literatura (Robin Williams) chega a um conservador colégio de classes ricas, onde revoluciona os métodos de ensino ao propor que seus alunos aprendam a pensar por si mesmos. Sob o lema “aproveite o dia” professor e classe viverão momentos de descoberta, criatividade, emoção e drama.

Referências



- COUTINHO, Carlo Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil** – ensaios sobre ideias e formas. 3ª Ed. Revisada e ampliada. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões** - quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 2a ed. Campinas/SP: autores Associados, 1999.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Trabalho, escola e ideologia** – Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.
- MACÁRIO, Epitácio. **Trabalho, reprodução social e educação**. Tese de doutoramento apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, agosto de 2005. Disponível em: [HTTP://www.cetros.blogspot.com](http://www.cetros.blogspot.com).
- LESSA, Sérgio. **Sociabilidade e individuação**. Maceió: EDUFAL, 1995.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, julho de 2004n. Publicado no site <http://resistir.info/>.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24a ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica** - primeiras aproximações. 8a ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.
- TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, 2001. Disponível on-line: www.geocities.com/ivotonet/. Texto publicado pela editora Unijuí.

Capítulo

4

**Brasil: crise social
e educação**

Objetivos

- Traçar um panorama das principais transformações econômicas e políticas que vêm ocorrendo na sociedade brasileira.
- Discutir o neoliberalismo e as suas implicações para a questão social.
- Refletir sobre a evolução recente da educação escolar na sociedade brasileira.

Introdução

Nos capítulos anteriores, tínhamos o objetivo de apresentar, em linhas gerais, elementos teóricos da Sociologia da Educação que constituem importantes ferramentas para a análise e compreensão do fenômeno educacional na sociedade. No presente capítulo, interessa-nos refletir sobre aspectos fundamentais da educação na sociedade brasileira. Para tanto, tomamos o período mais recente da evolução social e educacional no Brasil, percorrendo um lapso de tempo que vai de 1990 aos dias atuais. O interesse por este período justifica-se pelas mudanças estruturais ocorridas na economia e na política nacionais com fortes impactos sobre a questão social e, em particular, sobre a educação.

O presente capítulo deter-se-á nas seguintes questões-chave: a) Que mudanças ocorreram nos planos econômico e político no período denominado de neoliberal no Brasil? b) O que é neoliberalismo e quais suas implicações para a questão social? c) Como se deu a evolução recente da educação no Brasil, em termos quantitativos e qualitativos?

Compreende-se que, desta forma, este material de apoio às atividades de aula contribuirá decisivamente para a compreensão teórica das várias determinações sociais do fenômeno educacional e, fundamentalmente, auxiliará o educando situar-se no quadro atual da sociedade e da educação brasileiras, posicionando-se criticamente.

1. As transformações recentes do capitalismo e a inserção do Brasil

No momento em que elaboramos este texto, os jornais estampam manchetes sobre a crise atual. Este tem sido um dos principais temas dos meios de co-

municação escrito, falado e televisado. Fala-se de uma crise financeira que, tendo se iniciado nos Estados Unidos, espalhou-se rapidamente para outros países e atingiu setores econômicos como o imobiliário, as montadoras de veículos, a indústria aeronáutica, dentre outros.

Ultimamente, o foco das notícias tem sido o impacto que a crise tem causado no emprego. Detecta-se que, nos Estados Unidos, mais de meio de milhão de empregos desaparece a cada mês, desde novembro de 2008. Em graus diferentes, o fenômeno da crise invade a União Europeia e o Japão, demonstrando tratar-se de uma situação drástica. No Brasil, os impactos se fazem sentir, principalmente, na diminuição dos índices de crescimento econômico – medidos através do que se denomina Produto Interno Bruto (PIB) – e no aumento do desemprego que já era bastante elevado antes de explodir a crise.

É preciso situar a atual crise numa perspectiva histórica para se ter uma visão mais completa dela, de suas causas e suas conseqüências. De fato, ela tem sua origem já em meados dos anos 1970 quando aconteceu a primeira crise sincronizada nos países do capitalismo central, depois de uma longa fase de crescimento do capitalismo mundial que se inicia com o fim da II Guerra Mundial, em 1945. Dado o grau de transnacionalização do capital, em que os países da periferia capitalista foram praticamente ocupados pelas empresas multinacionais, aquela crise se fez sentir em todas as economias em desenvolvimento, inclusive no Brasil.

Os Estados Nacionais do centro capitalista e as corporações transnacionais procuraram os remédios para a crise das décadas de 1970-1980 incrementando três ordens de mudanças estruturais: a) A globalização; b) A reestruturação produtiva e; c) O neoliberalismo. Nos deteremos no primeiro e no terceiro elementos.

1.1. A globalização e a inserção do Brasil

A globalização é um processo de integração dos mercados mundiais sob a tutela das corporações transnacionais. Com tal integração, as grandes corporações e os Estados do centro do capitalismo buscam abrir os mercados de cada nação para o livre investimento e a livre circulação de produtos e serviços concentrados sob o poder de poucas grandes empresas. Trata-se, portanto, de uma forma bastante eficaz de concentrar riquezas e interferir nos planos de desenvolvimento das nações periféricas.

Edmilson Costa (2008: 122) compara o volume de negócios de grandes empresas transnacionais com o Produto Interno Bruto (PIB) de algumas nações, chegando a resultados surpreendentes. Por exemplo: em 1998, o volume de negócios da General Motors atingiu 161,3 bilhões de dólares, superando o PIB da

³⁹Capitalismo central: composto pelas nações mais desenvolvidas do mundo que exercem forte poder sobre a economia internacional. Inclui-se a tríade formada pelos Estados Unidos, pela maioria dos países da União Européia e pelo Japão. Com a globalização, estes países adquiriram extraordinário poder sobre a economia mundial. Capitalismo periférico: composto pelos países do globo que não se incluem na tríade acima aludida. Estes se subdividem em dois grupos: países periféricos industrializados (Brasil, Rússia, China, Coréia, Argentina, África do Sul, por exemplo) e países periféricos não industrializados (demais países da África, Bolívia, Costa Rica, Índia etc.). Transnacionalização do capital: processo iniciado com o movimento de vários capitais do centro do sistema rumo às periferias através das multinacionais. Estas empresas adquiriram poder ao ponto de romperem as regras jurídicas e políticas impostas pelos Estados da periferia. Assim, adquiriram maior liberdade para se movimentar, entrar e sair de uma nação, importar e exportar capitais. Houve uma mudança qualitativa: de multinacional para transnacional.

Polônia, que era de 158,6. Isto quer dizer que uma única empresa concentrava maior riqueza do que os 38 milhões de habitantes poloneses, no ano de 1998. Tendo como referência, o ano de 1996, a referida empresa teve um faturamento da ordem de 168 bilhões de dólares, cifra que ultrapassa a soma dos PIBs dos seguintes países da América Latina: Guatemala, El Salvador, Honduras, Costa Rica, Nicarágua, Panamá, Equador, Peru, Bolívia, Paraguai e Uruguai (Beinstein, 2001: 58). A soma do faturamento da empresa era, portanto, capaz de comprar toda a produção destas nações latino-americanas que somava 159 bilhões de dólares, restando, ainda, um caixa da ordem de 9 bilhões de dólares.

Estes exemplos servem apenas para ilustrar como a globalização constitui um processo de concentração e centralização da renda mundial nas mãos de algumas empresas transnacionais. Por outro lado, trata-se de um processo de reconcentração da riqueza mundial, que tem como protagonistas os Estados que, não por coincidência, sediam as tais corporações transnacionais: a tríade composta por Estados Unidos, União Europeia e Japão. Isto se dá à custa da sangria de renda líquida das nações periféricas e sua apropriação pelos países ricos. A globalização é, portanto, uma forma de reproduzir e até aprofundar as desigualdades existentes entre nações ricas e pobres, países do centro e os da periferia capitalista.

A integração do Brasil na globalização vem se dando de forma tal que reafirma e aprofunda uma das marcas originárias da formação econômica, social e cultural brasileira: a dependência externa. Nas últimas duas décadas, entretanto, a inserção subordinada e dependente do Brasil sofreu modificações importantes que precisam ser assinaladas. Com efeito, no período histórico que vai do fim da Segunda Guerra Mundial ao milagre brasileiro, teremos uma inserção internacional dependente, mas com uma forte intervenção do estado brasileiro como agente fundamental do desenvolvimento. Esta realidade iria mudar profundamente a partir da década de 90.

Na década de 80, no que pesem as exigências do grande capital transnacional e dos estados das economias centrais para que os mercados das economias periféricas fossem abertos para o mundo, o processo de globalização não poderia ser implementado imediatamente. O Brasil passava pela abertura – lenta, gradual e segura! – e transitava para um regime democrático. Este processo foi precipitado, dentre outras coisas, pelas forças organizadas do povo trabalhador através dos sindicatos, dos vários movimentos sociais, cujas lutas eram catalisadas em organismos partidários, a exemplo do Partido dos Trabalhadores.

Foi nessa conjuntura de ascensão das lutas populares e dos organismos da classe trabalhadora que se cravou, no texto constitucional de 1988, alguns avanços no que respeita aos direitos sociais, aos direitos humanos e

⁴⁰Concentração do capital: com o desenvolvimento do capitalismo industrial a partir do Século XVIII, algumas empresas tornaram-se imensas concentrando sob sua propriedade massas muito grandes de capitais. Estes gigantes assumem um poder muito grande no mercado. A sociedade tornase prisioneira de alguns grupos econômicos que absorvem e concentram grande parte da riqueza produzida socialmente. Centralização do capital: para obter maior poder no mercado, as grandes empresas de um mesmo setor fundem-se uma compra a outra, ou ainda estabelecem acordos entre si para dominarem setores inteiros da economia. O poder é, portanto, centralizado.

aos direitos políticos, embora tenha se mantido um caráter conservador em outras áreas, como na questão do enfrentamento ao poder militar, o reforçamento do poder federal com a instituição das medidas provisórias – MP e no que concerne ao funcionamento da economia. Os avanços auferidos refletem, precisamente, o grau de organização política e o poder de pressão que as camadas subalternas foram capazes de exercer contra o poder dominante, contra as elites nacionais e os interesses das transnacionais, naquele momento da vida nacional.

Nas circunstâncias históricas da década de 80, em que as elites nacionais sentiram a necessidade de realizar a abertura para um regime democrático e as organizações de luta das camadas subalternas se encontravam em franco processo de crescimento, não era possível realizar as mudanças estruturais exigidas pela globalização. Isto viria a acontecer a partir da década de 90, quando as forças conservadoras uniram-se em torno da candidatura de Fernando Collor de Melo e derrotaram as forças populares arregimentadas em torno do candidato Luis Inácio Lula da Silva, atual presidente da república.

O projeto de governo e as transformações que Collor de Melo esperava realizar no Estado Brasileiro refletiam precisamente os interesses das elites conservadoras brasileiras e das grandes corporações transnacionais que aqui já estavam e das que almejavam instalar-se em território pátrio. Ele seria o capataz e o testa-de-ferro, simultaneamente, de uma articulação de poder que abrangia desde os ideais de abertura comercial, industrial e financeira, passando pelo desmantelamento dos resquícios de Estado de Bem-Estar instituídos com a Carta Magna de 1988, até o desmantelamento das forças organizadas das classes subalternas. Foi sob este signo que o neoliberalismo deitou suas raízes no Brasil.

A partir da década de 90 e refletindo uma dinâmica mundial, as elites conservadoras brasileiras estabeleceram acordos em torno de um conjunto de medidas voltadas para a reestruturação da economia e do estado nacional que iria resultar num quadro de maior dependência e vulnerabilidade externa, desnacionalização de vários ramos fundamentais da economia doméstica, índices elevados de desemprego e no agravamento de várias formas de dilaceramento do tecido social – como é o caso do crescimento da violência, a criminalização dos movimentos sociais e a desmoralização da política. Inserido no processo de globalização, o Brasil inaugurava uma nova forma de dependência do grande capital e dos organismos internacionais (principalmente, Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial). Trata-se agora, segundo Leda Paulani, de uma servidão financeira.

/.../ parece-nos que para bem compreender hoje a relação que nos prende ao centro do sistema é preciso entender não o consentimento

à dominação – algo muito mais próximo do conteúdo da relação de dependência tal como ela havia sido até agora diagnosticada -, mas a obstinada vontade de produzi-la, algo só apreensível pelo conceito de servidão, no caso, servidão financeira (Paulani, 2008: 92)

Para esta importante pesquisadora da economia política brasileira, os vínculos hoje estabelecidos entre a periferia e o centro do sistema capitalista – processo que vimos denominando de globalização – se dá diferentemente da dependência existente até fins dos anos 80 onde o Estado Nacional tinha uma função econômica definida e fundamental na alavancagem do desenvolvimento e na normatização da vida econômica. A partir da década de 90, o mercado, a competição internacional, a concorrência entre as transnacionais e as empresas locais é que devem determinar os rumos da economia.

Os países periféricos, tendo o Brasil como exemplo, inserem-se no mercado mundial e no jogo de forças políticas internacionais como servos das corporações transnacionais e dos organismos que ditam as regras de fora para dentro – como o FMI e o Banco Mundial. Esta ingerência externa e este tipo de servidão fizeram sentir-se em todos os setores da economia, da política nacional e da sociedade brasileira – inclusive no sistema educacional onde a ingerência do Banco Mundial tem sido marcante desde os anos 90.

Esta servidão não apenas é consentida pelas camadas dominantes brasileiras, mas cultuada com fervor religioso. Na medida em que a inserção servil no processo de globalização premia segmentos importantes do empresariado e grupos políticos conservadores, estes se tornam os sujeitos dinamizadores dessa situação internamente. A inserção na globalização, sob a forma de servidão financeira, irá ter impactos dolorosos do ponto de vista econômico para os trabalhadores brasileiros, agravando, sobremaneira, a questão social.

Síntese do Capítulo



Procuramos expor, em linhas gerais, as transformações do capitalismo contemporâneo. Mostramos como a globalização é um processo econômico e político de avanço das empresas transnacionais sobre todo o globo. Este processo tem resultado na concentração e centralização do capital nas mãos de poucos grandes grupos empresariais que dominam o mercado mundial. A globalização se completa com o neoliberalismo, que é uma doutrina e uma prática ideológica e política que restabelece o princípio do individualismo e apregoa a liberdade mais plena para o mercado e para o trânsito das grandes corporações transnacionais. Por isto, baseia-se em três princípios:

- a) a privatização;
- b) a desregulamentação
- c) a abertura dos mercados dos países periféricos ao capital internacional.

Os resultados do neoliberalismo tem sido o aumento da dependência externa brasileira, o domínio do capital financeiro sobre a política econômica do País, a manutenção de índices elevados de desemprego e de pobreza, agravando a questão social.

Atividades de avaliação



1. Após leitura atenta do texto, elabore no seu caderno de anotações as respostas para as seguintes questões:
 - a) Que significa globalização? Como a globalização afeta a sociedade brasileira? Que aspectos do seu cotidiano apresentam as marcas da globalização?
 - b) Conceitue o neoliberalismo e exponha sua opinião sobre os efeitos deste projeto para a sociedade brasileira.
 - c) Faça uma pequena pesquisa na sua família de acordo com os seguintes dados:
 - i) Número de pessoas da família; II) Número de empregados; III) Número de desempregados; IV) Renda mensal da família.
 - ii) Tomando como referência os dados apresentados no quadro sobre a distribuição dos rendimentos do trabalho, identifique em qual grupo sua família se insere.
 - iii) Agora compare a renda mensal de sua família com o salário médio necessário do Dieese e faça uma análise escrita.
 - d) Que iniciativas podem ser tomadas na prática educativa para mudar a situação das camadas subalternas da sociedade brasileira? Que posição o educador deve ter frente à situação de pobreza, violência, desemprego que assola os trabalhadores brasileiros? Que deve fazer o educador para não ser um mero reprodutor das relações de dominação e de desigualdade que caracterizam a sociedade brasileira?
 - e) A situação econômica e social vivida pelas camadas trabalhadoras da sociedade brasileira interfere no processo educacional das crianças? Como se dá esta interferência e o que é possível fazer no âmbito escolar para mudar esta realidade?

Leituras, filmes e sites



Filmes

Segunda-feira ao sol.

Diretor: Fernando León de Aranoa. País/Ano: Espanha, 2002. Uma empresa da indústria naval resolve encerrar suas atividades. Começa a vender suas terras e instalações para a construção de hotéis de luxo. Os trabalhadores são convocados para fazer um acordo, já que todos seriam demitidos. Alguns deles resolvem resistir e promovem uma greve fracassada. Demitidos, quatro destes trabalhadores encontram-se todos os dias no "Bar Naval" onde dialogam e vivenciam as dores e a degradação social e pessoal causadas pelo desemprego. Trata-se um dos melhores filmes sobre as implicações sociais e pessoais do desemprego na atualidade.

Ou tudo ou nada.

Diretor: Peter Cattaneo. País/Ano: Inglaterra. Seis homens desempregados estão desesperados por dinheiro. Então, inspirados em um show de striptease, decidem que também podem ganhar dinheiro montando seus próprios shows. Porém, neste pretendem oferecer o que nenhum outro já fez, que é um "tudo ou nada", ou seja, pretendem ficar completamente nus, o que acaba criando controvérsia na comunidade em que vivem.

Corporações.

Filme-Documentário de Mark Achbar, Jennifer Abbot e Joel Bakan. 144 minutos. Trata-se de um excelente documentário sobre a evolução das corporações empresariais. Interessadas apenas no lucro, as empresas não se preocupam com as consequências de sua atuação sobre o meio ambiente e sobre a sociedade. Ao modo de um psicopata, a empresa moderna desenvolve-se como pessoa jurídica que não tem nenhum compromisso ético e moral com a sociedade, a não ser maximizar seus rendimentos. É uma denúncia excepcional do poder das organizações globais, das transnacionais.

Referências



AUDITORIA CIDADÃ. **Os números da dívida em 2008.** Disponível on-line: www.divida-auditoriacidadada.org.br. Acesso em 08 de maio de 2009.

BEHRING, Elaine Rossetti e BOSCHETTI, Ivanete. **Política social – fundamentos e história.** São Paulo: Cortez, 2006.

BEINSTEIN, Jorge. **Capitalismo senil – a grande crise da econômica global**. Rio de Janeiro;São Paulo: Record, 2001.

BOITO JR., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Em 2008, PIB cresceu 5,1% e chegou a R\$ 2,9 trilhões**. Disponível on-line: www.ibge.gov.br. Acesso em 08 de maio de 2009.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **Distribuição funcional da renda no Brasil – situação recente**. Comunicado da Presidência n. 14, em 12 de novembro de 2008.

COSTA, Edmilson. **A globalização e o capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

DIEESE. **Anuário dos trabalhadores, 2007 e 2008**. 8ª e 9ª edições. São Paulo: Dieese, 2008.

FIORI, José Luis. **Brasil no espaço**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

GONÇALVES, Reinaldo. **Distribuição de riqueza e renda: alternativa para a crise brasileira**. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). O desmonte da nação – balanço do governo FHC. 3ª Ed. Petrópolis/RJ: 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório de desenvolvimento humano 2007/2008**.

PAULANI, Leda. **Brasil delivery – servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAES, Décio. **República do capital – capitalismo e processo político no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2001.

2. O neoliberalismo no Brasil

A evolução do pensamento liberal sofreu uma inflexão a partir da crise mundial de 1929. Um importante teórico do liberalismo econômico, o inglês John Maynard Keynes, defendeu a tese de que o funcionamento do capitalismo dependia da liberdade de iniciativa privada, da concorrência e da competição, mas era necessária a intervenção estatal como agente externo ao mercado, que funcionaria como elemento regulador das crises sistêmicas. Esta tese ganhou grande audiência após a Segunda Guerra Mundial, orientando grande parte das constituições dos estados do centro do capitalismo e espalhando-se para as periferias desenvolvidas e em desenvolvimento. Tratava-se do Estado de Bem-Estar Social. No geral, esta teoria defendia a intervenção estatal na economia em três dimensões:

l) Como investidor em setores de infraestrutura (mineração, geração e distri-

⁴¹PIB – Produto Interno Bruto:

Valor do total de bens e serviços finais produzidos em um país durante um determinado período. Bens e serviços finais são aqueles que não são utilizados como insumos na produção de outros bens e serviços, pelo menos no período a que se refere o cálculo do PIB. (Dieese, 2008).

⁴²Dívida Externa:

Total dos débitos de um país com residentes no exterior, em decorrência de empréstimos e financiamentos garantidos pelo governo. Isso inclui os recursos que não foram captados diretamente pelo governo, mas para cuja captação ele entrou como avalista. (Dieese, 2008).

buição de energia elétrica, comunicações, portos e aeroportos, estradas e rodagens etc.);

- II) Como ente que regula as relações econômicas, principalmente as relações entre o capital e o trabalho (leis trabalhistas, direitos e deveres de patrões e empregados, tarifas aduaneiras, permissão para instalação de empresas em território nacional, regulamentação da remessa de lucros das empresas multinacionais para seus países de origem etc.);
- III) Como ente garantidor de bens públicos e segurança básica ao cidadão (educação pública, saúde pública, sistema de habitação e saneamento, previdência social etc.).

A partir dos anos 80, que marcam o início do processo de globalização, a intervenção estatal começou a ser encerrada como principal razão da crise econômica e social. Tendo como orientação o pensamento de Frederick Von Hayek e Milton Friedman, as corporações transnacionais e as elites políticas conservadoras começaram um processo de mudança estrutural no Estado, em algumas nações do centro (Estados Unidos, Inglaterra) e, principalmente, na periferia do sistema. Tratava-se de desmontar a estrutura do Estado de Bem-Estar Social, dando total liberdade ao capital dentro dos limites de cada país e no trânsito das empresas transnacionais entre as várias nações do mundo. Tratava-se da emergência do neoliberalismo caracterizado da seguinte forma pelo estudioso brasileiro Décio Saes (2001)

Será considerada neoliberal toda ação estatal que contribua para o desmonte das políticas de incentivo à independência econômica nacional, de promoção do bem-estar social (Welfare State), de instauração do pleno emprego (keynesianismo) e de mediação dos conflitos socioeconômicos.

[...]

Concretamente, esse desmonte passa pela implementação de três políticas estatais específicas. A primeira delas é a política de privatização das atividades estatais: não só a desestatização de empresas públicas, geradoras de produtos industriais ou serviços pessoais como até mesmo a desestatização de atividades administrativas, tais como o serviço penitenciário, o Banco Central, a receita federal etc. A segunda delas é a política de desregulamentação: isto é, a redução da atividade reguladora e disciplinadora do Estado no terreno da economia (em geral) e das relações de trabalho (em particular). A última dessas políticas é a política de abertura da economia ao capital internacional: eliminação incondicional das reservas de mercado e do protecionismo econômico. (p. 82).

O neoliberalismo implanta-se no Brasil a partir dos anos 90, com a eleição de Collor de Melo. Não é preciso ser especialista em economia política para atestar que o programa de desmonte, caracterizado por Décio Saes, foi implementado quase em sua totalidade no Brasil, tendo seu auge no interregno que vai do ano de 1990 a 2004. Neste período, é bom lembrar, o País foi presidido por Fernando Collor de Melo, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva, sucessivamente.

Quanto à primeira política, foram privatizadas as estatais do setor de extração e beneficiamento de minério, as distribuidoras de energia elétrica, as companhias telefônicas, os bancos estaduais. Em alguns setores, como portos, aeroportos e no sistema penitenciário, a privatização se deu pelas Parcerias Público Privado (PPP), onde Estado e empresas privadas dividem os investimentos. Ressalte-se, ainda, a prática da terceirização, instrumento que permite ao Estado pagar empresas privadas para que realizem várias atividades administrativas sob o regime de contrato.

Quanto à segunda política, o estado brasileiro atuou fortemente no sentido de desmontar o aparato jurídico e institucional que normatizava a atividade econômica do País, por meio das reformas do Estado, da previdência social, das leis trabalhistas (legitimando-se práticas como banco de horas, contratos temporários, facilitando às empresas a contratação e a demissão desmotivada dos trabalhadores).

Quanto à terceira política, os governos brasileiros – principalmente o de Fernando Henrique Cardoso – envidou esforços gigantescos no sentido de abrir as fronteiras da nação para o livre trânsito do capital externo, inclusive o capital financeiro, de natureza rentista.

Os resultados da globalização e do neoliberalismo são bem conhecidos de todos os cidadãos brasileiros. Do ponto de vista social, tratou-se de um ataque vertiginoso aos direitos sociais e econômicos, conquistados nas lutas sociais, vários deles assegurados na Constituição de 1988. Mesmo do ponto de vista do crescimento econômico, medido por meio do Produto Interno Bruto, como se verá a seguir, o projeto neoliberal fracassou. É isto que atesta o cientista político José Luís Fiori em ensaio de título cáustico *O cosmopolitismo de cócoras*, onde discorre sobre a adoção sem reservas das práticas neoliberais pela burguesia nacional. Após detectar o fracasso dessa pragmática na economia e na política brasileiras, o autor afirma:

/.../ apesar disso, nossas elites econômicas e políticas parecem decididas a seguir em frente por esse caminho. Não – como alguns pensam – por uma questão pura e simples de subserviência frente ao império e sua política de globalização financeira, mas por uma questão de interesses absolutamente concretos, uma vez que na mesma década

de 90 – a despeito de que a nação fosse mal – ocorreu um processo gigantesco de expansão e transferência de riqueza privada, especialmente patrimonial, a verdadeira base material e contratual que permitiu o sucesso político da coalizão de governo, na medida em que foi possível premiar quase todas as frações da burguesia brasileira e de suas oligarquias regionais de poder, sobretudo por meio dos processos de privatização. (FIORI, 2001, p. 60).

Na década de 90, a evolução do PIB seguiu o mesmo padrão da década anterior, variando entre quedas bruscas e recuperações tímidas de ano a ano. Em verdade, houve um agravamento da situação uma vez que, segundo dados sistematizados por Leda Paulani (2008, p. 75-76), na década de 80, o crescimento real acumulado do PIB e do PIB per capita fora de 33,47% e 10,13%, respectivamente, contra 19,04% e 1,57% durante a década de 90. Dados fornecidos pelo governo federal atestam que, entre 2000 e 2006, a média de crescimento anual do Produto Interno Bruto (PIB) foi de 3,1% e o PIB per capita evoluiu na proporção de 1,7%. Estes índices de crescimento da economia deverão encolher substantivamente até o fim de 2009, em função da grave crise que assola o mundo. Há previsões de crescimento zero neste ano, o que, sem dúvida, acarretará consequências muito graves sobre o emprego e os rendimentos dos trabalhadores.

Na entrada da década de 90, a dívida externa brasileira era da ordem de 124 bilhões de dólares, saltando para 231 bilhões em 2000 (Gonçalves, 2002: 174). Os esforços do governo do presidente Lula da Silva foram no sentido de amortecer a parte pública desta dívida, transferindo recursos de grande monta para os bancos internacionais, cumprindo as imposições do FMI. Apesar disso, em dezembro de 2008, ela atingiu a cifra de 267 bilhões de dólares, o que equivale a 552 bilhões de Reais a preços de maio de 2009 (Site da auditoria cidadã). No mesmo mês – dezembro de 2008 – a dívida interna era da ordem de 1,6 trilhão de Reais (Idem).

Com uma dívida dessa magnitude, os banqueiros internacionais e nacionais detêm poder decisivo em matéria de política econômica nacional, arrecadação e gastos estatais. Eles impõem, por exemplo, a obrigação de o Estado guardar parte de suas receitas para que se garantam os pagamentos dos juros e amortecimentos desta dívida. A política de superávit primário espelha esta imposição do capital financeiro. O quadro abaixo expressa bem o que estamos falando.

⁴³População em Idade Ativa – PIA: Corresponde à população com 10 anos e mais de idade.
População Economicamente Ativa – PEA: é a parcela da população em idade ativa que está ocupada ou desempregada.
Salário Mínimo Necessário: estimativa feita pelo DIEESE, a partir de pesquisas de preços, que indica o menor salário que deveria ser recebido pelo trabalhador para satisfazer as necessidades básicas de uma família de quatro pessoas, sendo dois adultos e duas crianças.

⁴⁴Desempregados: são as pessoas que se encontram em uma das seguintes situações: a) desemprego aberto – b) desemprego oculto pelo trabalho precário ou desemprego oculto pelo desalento e outros.

Desemprego aberto: situação das pessoas que procuraram trabalho de maneira efetiva nos 30 dias anteriores ao da entrevista e não exerceram nenhum trabalho nos sete últimos dias.

Desemprego oculto pelo desalento e outros: situação das pessoas que não possuem trabalho e nem procuraram nos últimos 30 dias, por desestímulo do mercado de trabalho ou por circunstâncias fortuitas, mas apresentaram procura efetiva de trabalho nos últimos 12 meses.

Desemprego oculto pelo trabalho precário: situação das pessoas que realizam de forma irregular algum trabalho remunerado ou das pessoas que realizam trabalho não remunerado em ajuda a negócios de parentes e que procuraram trabalho nos 30 dias anteriores ao da entrevista ou que, não tendo procurado neste período, o fizeram até 12 meses atrás. (Todos os conceitos são do Dieese, 2008).

Demonstração de dados macroeconômicos/quadro comparativo dos gastos com serviços da dívida pública e com áreas sociais na esfera federal – ano 2008

Descrição	Valor absoluto R\$	Valor Relativo %
Produto Interno Bruto – PIB	2,9 trilhões	100,00
Superávit Primário	118 bilhões	4,07
Orçamento Executado	924,0 bilhões	100,00
Serviços da dívida (amortização mais juros)	282,0 bilhões	30,57
Assistência social	28,4 bilhões	3,08
Saúde	44,4 bilhões	4,81
Educação	23,7 bilhões	2,57
Organização agrária	2,4 bilhões	0,27
Transportes	4,7 bilhões	0,51
Ciência e tecnologia	3,9 bilhões	0,43
Habitação	1,8 milhão	0,02
Saneamento	4,6 milhões	0,05
Previdência Social	257,2 bilhões	27,84

Fonte: elaboração dos autores sobre dados da Receita Federal e da organização não governamental Auditoria Cidadã

Os dados acima são muito esclarecedores para se compreender as sempre alegadas faltas de recursos para o enfrentamento das várias formas de expressão da questão social. Observa-se que o Estado economizou recursos de suas receitas fiscais da ordem de 118 bilhões de Reais, correspondentes a 4,07% do PIB. Estes recursos poderiam ter sido investidos na construção de moradias populares, na saúde, na reforma agrária, mas foram economizados precisamente como garantia de pagamento dos serviços das dívidas interna e externa.

Enquanto economizou-se 118 bilhões de Reais para acalmar os ânimos do capital financeiro, o governo federal gastou apenas 96,5 bilhões com três políticas sociais da mais alta relevância: a assistência social, a saúde e a educação. Aqui, reside um dos motivos pelos quais a educação superior não chegar àqueles que dela necessitam, sendo substituída por programas de educação a distância, cuja qualidade e eficácia são, no mínimo, questionáveis.

É instrutivo, ainda, inferir que no ano de 2008 o governo federal transferiu para o capital financeiro, nacional e estrangeiro, a quantia de 282 bilhões, enquanto gastou 257,2 bilhões com a previdência dos cidadãos brasileiros. Uma minoria de banqueiros nacionais e estrangeiros teve, portanto, prioridade em comparação à segurança previdenciária de milhões de aposentados e pensionistas brasileiros. Somando-se os valores gastos com assistência social, saúde, educação, organização agrária, transportes, ciência e tecnologia, habitação e saneamento, conclui-se que o governo destinou a estas importantes políticas

a quantia de 108,14 bilhões, ou seja, 10 bilhões a menos de que o superávit primário e 2,6 vezes menor de que o valor transferido para os banqueiros e financiadores da dívida pública. Isto demonstra o poder avassalador que o capital financeiro exerce sobre o estado brasileiro. Esta é uma faceta da globalização e do neoliberalismo que torna a própria nação prisioneira de interesses privados. A construção de uma sociedade democrática encontra no poder das organizações transnacionais ou globalizadas um dos obstáculos fundamentais.

Outro elemento que merece destaque é a questão do emprego. A propaganda neoliberal procurou legitimar as privatizações e o desmonte dos direitos trabalhistas a partir da tese de que tais “ajustes” dinamizariam a economia, tornando-a mais competitiva e, com isto, geraria mais emprego. Os números das duas últimas décadas desautorizam o credo neoliberal. Em todo esse período, a desocupação oscilou em torno de 9% da população economicamente ativa, segundo metodologia de estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE.

Já pela metodologia de estudos do Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Socioeconômico – DIEESE, a taxa de desemprego total girou em torno de 18% e o desemprego aberto teve uma média próxima de 11%. Se tomarmos o ano de 2006, quando a População Economicamente Ativa (PEA) alcançou 104,6 milhões de pessoas, tínhamos não menos que 18 milhões de pessoas vivenciando situação de desemprego ou incluídas em ocupações precárias (bicos, biscates, trabalho sem contrato, trabalho sem remuneração etc.). Some-se a isto o fato de que mais da metade das ocupações no Brasil se insere em atividades informais.

**TAXA MÉDIA DE DESEMPREGO TOTAL E ABERTO NAS REGIÕES METROPOLITANAS E NO DISTRITO FEDERAL
2004 - 2007 (em %)**

	Desemprego total	Desemprego aberto
2004	20,5	12,8
2005	18,9	12,0
2006	17,9	11,6
2007	16,5	11,0

Fonte: elaboração feita sobre dados do DIEESE – anuário 2008.

Tomando-se apenas a População Economicamente Ativa das Regiões Metropolitanas (São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Salvador e Recife) e do Distrito Federal constata-se uma média anual de 3,3 milhões de trabalhadores desempregados, no período de 2004 a 2007, segundo dados divulgados pelo DIEESE (2008). Na medida em que o trabalho e o salário constituem elementos estruturadores da vida social e pessoal, mormente nos centros urbanos, pode-se deduzir o quanto os índices de desemprego dilaceram o tecido social, a vida familiar e pessoal das pessoas.

O desemprego sofrido hoje pelos trabalhadores tem uma qualidade diferenciada em relação ao desemprego de fins dos anos 80 e início dos anos 90. Agora, o tempo médio de desocupação é muito mais elástico chegando a variar de 4 meses em 1991 para 1 ano em 2007 (DIEESE, 2008). Desnecessário dizer que o desemprego de longa duração constitui forte agravante das condições sociais e pessoais, levando, muitas vezes, os trabalhadores ao desespero e ao desalento – e toda a carga de distúrbios sócio-afetivos que daí derivam.

Outro dado a que se deve ter atenção refere-se ao fato de 33,5% dos trabalhadores empregados no ano de 2007 inserirem em situação de vulnerabilidade, ou seja, trabalhos assalariados sem carteira assinada, os que desenvolviam atividades para o público (autônomas), trabalhadores familiares não remunerados e empregados domésticos. Os rendimentos do trabalho também exibem um claro e inequívoco caráter corrosivo da condição de vida da massa trabalhadora. Com efeito, do total de trabalhadores ocupados no ano de 2005, 30,5% ganhavam até um salário mínimo e 28,6% recebiam como remuneração mais de um até dois salários mínimos. Isto quer dizer que 59,1% dos trabalhadores ocupados recebiam até dois salários mínimos naquele ano. Considerando a manutenção destes índices para 2008 teremos que: 30,5% dos trabalhadores ocupados recebem até R\$ 415,00 e 28,6% entre R\$ 416,00 e R\$ 830,00.

Levando em consideração que o salário mínimo necessário para atender as necessidades básicas de uma família média brasileira é, segundo o mesmo instituto, de R\$ 2.025,99 em agosto de 2008, tem-se a real dimensão da questão. Assim, mais da metade dos trabalhadores ocupados (veja que nesta cifra não entram os desempregados) auferem rendimentos muito abaixo daquele mínimo necessário para sustentar a família, engrossando, desta maneira, o cordão dos que sobrevivem em condições subumanas, mesmo estando trabalhando.

Um quadro comparativo da apropriação da renda nacional pelo capital/proprietários e pelo trabalho demonstra, claramente, a situação de desigualdade social prevalecente na sociedade. Adota-se, neste caso, a metodologia do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que considera a renda da propriedade e do trabalho da seguinte forma: “A renda da propriedade deriva-se de ativos tangíveis (terrenos e unidades de produção econômica) e intangíveis (aplicações financeiras) gerados por empreendimentos não constituídos (autônomos e atividades informais) e plenamente constituídos, enquanto a renda do trabalho resulta como contrapartida do emprego da força de trabalho” (IPEA. Comunicado da presidência n. 14, de 12 de novembro de 2008, nota 2).

O gráfico abaixo demonstra uma queda significativa da parte da renda nacional apropriada pelo trabalho entre 1990 e 1998, quando passou de

53,4% para 45,4%. Estes foram os anos de ferro do neoliberalismo, onde a idéia da caça aos marajás empunhada por Collor de Melo, as privatizações e desregulações operadas por Fernando Henrique Cardoso fizeram estragos muito grandes na econômica e no tecido social brasileiros. Mesmo que a apropriação relativa da renda nacional pelo trabalho tenha exibido uma recuperação leve a partir de 2004, o índice de 2007 (48,9%) está 4,5 pontos abaixo da situação vivida no ano de 1990. Isto significa que o capital, os proprietários, os que vivem de aluguel e investimentos financeiros – que são poucos em comparação com a massa dos trabalhadores – apropriam-se de mais da metade da renda gerada nacionalmente.

A divisão funcional da renda nacional segundo este padrão constitui uma das razões pelas quais os índices de desigualdades sociais são extremados. Não por outro motivo, o País ocupa o 70º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), atingindo 0,800 pontos, ficando abaixo de países menos desenvolvidos economicamente como Cuba (0,838), Costa Rica (0,846), Uruguai (0,852), Chile (0,867) e Argentina (0,869), segundo relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008 publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esta situação de desigualdade econômica e social terá repercussões diretas e indiretas sobre a evolução da educação. Com tais índices de desigualdade econômica e social, é praticamente impossível pensar no acesso e na continuidade dos trabalhadores e da massa de pobres e miseráveis no sistema escolar.

Quando se tomam os rendimentos do trabalho, vê-se a reprodução da desigualdade social no seio da própria classe trabalhadora, de modo tal que uma ínfima minoria (1% mais rico) se apropria de parte da renda próxima daquela dos 50% mais pobres. Estes dados estão expressos no quadro abaixo onde, também, vale destacar uma curva descendente suave nos rendimentos da camada dos 10% mais ricos dos que recebem salários.

Na medida em que a apropriação da renda nacional pelo trabalho tem sofrido um leve declínio ao longo das duas últimas décadas, compreende-se que os programas de transferência de renda adotados pelos governos neoliberais, têm sido largamente financiados pelo rebaixamento da renda das classes médias trabalhadoras. Em outras palavras, os programas assistenciais destinados às camadas miseráveis e pobres da sociedade têm sido debitados, em grande parte, da renda dos próprios trabalhadores mais abastados, deixando livre as grandes fortunas e o capital financeiro. Esta política repõe e reproduz ao longo do tempo as gritantes desigualdades econômicas e sociais que caracterizam a sociedade brasileira.

DISTRIBUIÇÃO PESSOAL DA RENDA DO TRABALHO - BRASIL 1996-2006 (EM %)										
	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Os 10% mais pobres	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Os 20% mais pobres	3,1	3,1	3,2	3,3	3,3	3,4	3,4	3,5	3,6	3,5
Os 50% mais pobres	13,6	13,6	14,0	14,5	14,8	14,9	15,5	16,0	16,3	16,5
Os 10% mais ricos	46,8	46,7	46,5	45,7	46,1	46,1	45,3	44,6	44,7	44,5
Os 5% mais ricos	33,5	33,2	33,2	33,1	32,4	33,0	32,7	32,4	32,0	31,7
O 1% mais rico	13,4	13,1	13,2	13,2	12,5	13,3	12,9	12,7	13,0	12,8

Fonte: DIEESE – Anuário dos trabalhadores 2008.

Os dados educacionais não são menos preocupantes. A despeito de termos alcançado o percentual de 97% das crianças de 7 a 14 anos matriculadas nas escolas, desde a primeira metade dos anos 2000, as pesquisas demonstram claras evidências da reprodução do analfabetismo dentro da escola. Assim, a universalização quantitativa do ensino escolar para a faixa etária acima referida contrasta simetricamente com o rebaixamento qualitativo do rendimento escolar. Além do mais, cerca de 11,1% das pessoas de 15 anos e mais, no Brasil, eram analfabetas no ano de 2005, perfazendo um total de aproximadamente 15 milhões de pessoas. Na região Nordeste o percentual de pessoas analfabetas é muito maior, atingindo a casa de 20% (Dieese, anuário 2007). Este assunto, entretanto, deve ser tratado à parte, o que faremos no próximo tópico, inclusive situando os fenômenos recentes no quadro da evolução histórica da educação no Brasil.

Por tudo que se ilustrou, fica claro que os ajustes neoliberais têm resultado no exato oposto daquilo que prometia a elite nacional. O projeto em curso tem agravado a questão social, fomentando situações claras de barbárie social. O processo de favelização dos grandes centros urbanos, a explosão da violência urbana, a manutenção de altos índices de desemprego, o rebaixamento das condições gerais de existência das massas trabalhadoras constituem um amálgama que obriga milhões de pessoas a viverem em condições subumanas. Por outro lado, a estreita vinculação das políticas econômicas e sociais aos imperativos do capital transnacional – principalmente o capital

financeiro – tem resultado num quadro de desmoralização da política em desfavor precisamente das camadas subalternas.

3. Uma breve incursão pela história educacional brasileira

A história educacional brasileira é uma história secular de exclusões. O que a caracteriza desde o início da colonização até os dias atuais é um movimento de relativos avanços e muitos retrocessos nessa área, fato que dificulta ainda hoje resolver as questões relativas ao acesso e, principalmente, à permanência do aluno na escola com qualidade de ensino.

Todavia, para analisar os índices educacionais de hoje, é necessário fazer uma breve retrospectiva a fim de entender porque o Brasil, embora seja reconhecidamente um País influente, de riquezas naturais, não conseguiu avançar significativamente como outros países o fizeram na área educacional.

Inicialmente, com a vinda dos jesuítas, no início do século XVI, se buscava a partir da escola elementar propagar a fé religiosa. A educação interessava, sobretudo, à elite e, dessa forma, era marcada por intensa rigidez na maneira de pensar e interpretar a realidade. Aos índios restava a catequização, afinal, eles não seriam a elite colonial.

Com a expulsão dos jesuítas, esse sistema foi desarticulado e a educação brasileira vivenciou uma ruptura num processo já implantado. Na fase posterior, embora a educação tenha ficado entregue a cargo do Estado, o que se percebeu foi uma intensa desarticulação entre disciplinas, professores mal preparados, reduzindo a educação brasileira, nos séculos seguintes, a praticamente nada. Interessa salientar que as elites continuavam a ser formadas no exterior, como em Coimbra e em outros centros europeus.

Embora, com algumas mudanças, inclusive por causa da instalação da corte no Brasil, no início do século XIX, a educação brasileira continuou a manter seu caráter excludente, isto é, não era direcionada e nem alcançava todos, continuando com alguns problemas crônicos. Nas primeiras décadas do século XIX, na tentativa de suprir a falta de professores, foi instituído um método de ensino mútuo, onde o aluno treinado ensinava a um grupo de dez alunos sob a vigilância de um inspetor.

Com a outorga da Constituição de 1824, passa a vigorar a ideia da educação como “dever do Estado”, mas se garantia apenas as escolas de primeiras letras e, embora a conquista da autonomia política impusesse determinadas exigências à organização educacional, como a sociedade brasileira manteve sua base escravocrata e sua clientela era de “homens livres”, exigiu-se, no máximo, a ampliação ou popularização do nível elementar. O cenário da educação brasileira na primeira metade do século XIX apresentava graves

deficiências quantitativas e qualitativas. Esse quadro não mudou radicalmente com a implantação da República no Brasil quando se delinearam os primeiros traços de uma política educacional estatal que a cada década foi se ampliando, de acordo com os interesses de grupos, sobretudo, os econômicos.

Nas primeiras décadas do século XX, não havia ainda um sistema organizado de educação pública. Para se ter uma ideia, o percentual de analfabetos no ano de 1900 era de 75% da população.

A consolidação de dois novos componentes políticos, a burguesia industrial e o operariado e todo o momento de efervescência cultural decorrente dos “novos tempos”, atingiu também a educação. Esse foi um grande momento de defesa da escola pública, universal e gratuita, sendo preconizado um ensino que tivesse por objetivo formar o cidadão consciente e crítico para se incorporar ao Estado nacional em que o Brasil estava se transformando.

A partir de então, constata-se um aumento percentual nas despesas com a educação no plano federal, o que possibilitou a ampliação de unidades escolares, de matrículas, incremento no número de professores e aperfeiçoamento no âmbito administrativo. Contudo, foi insuficiente para resolver questões que afligiam a educação brasileira, a saber: a questão administrativa, o grau de seletividade educacional e a contradição trabalho manual x trabalho intelectual.

Ao longo do século XX, o que se viu foi uma tomada de consciência cada vez maior da importância da questão educacional por parte de educadores, de setores progressistas e de alguns segmentos de governo. Contudo, a falta de continuidade e a fragmentação de políticas públicas, além de interpretações muitas vezes baseadas em questões quantitativas (em detrimento das questões qualitativas) permitiram que ao final do século, embora se tenha avançado significativamente em relação ao número de analfabetos do início do século, não tenha ainda podido equalizar as questões do acesso, da permanência do aluno na escola e do efetivo aprendizado escolar.

4. Abordagem sobre a evolução recente da educação no Brasil

A década de 90 se caracteriza como um momento em que os índices de matrícula aumentaram sobremaneira. No entanto, há relativo consenso que esse aumento não veio acompanhado de uma significativa melhora na qualidade do ensino. Para exemplificar essa situação, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2000, as escolas de ensino fundamental tinham 6,5 milhões de alunos a mais do que em 1991. No mesmo período, houve um acréscimo de 84.761 turmas. Essa expansão desproporcional provocou um aumento expressivo do número

médio de estudantes por classe, que passou de 28,5 para 32,2 em dez anos. Para se manter no mesmo patamar do início da década, o País deveria ter aberto 228.769 turmas, algo que não ocorreu.

O Censo 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que o Brasil praticamente universalizou o acesso ao ensino fundamental e obrigatório. Matriculou-se mais de 95% das crianças entre 7 e 14 anos. Ampliou-se a oferta de vagas ao ensino médio e à educação superior. De um modo geral, houve melhoria significativa nos níveis de escolaridade. A média de anos de estudo dos homens saltou de 5,1 para 5,9 anos e a das mulheres de 4,9 para 6,8 anos. A proporção de brasileiros que têm 11 anos ou mais de estudo aumentou de 13,8% para 19%. Contudo, revelou que ainda existem muitas disparidades, sejam geográficas, de classe, de raça/etnia, de gênero etc.

Por exemplo, as taxas de analfabetismo são maiores nos municípios menos populosos. Apesar da quase universalização do acesso à escola das crianças de 10 a 14 anos, quase 1 milhão delas (5,9%) ainda eram analfabetas e, destas, 77,8% residiam em municípios com até 100 mil habitantes. Ademais, a população branca tinha 6,6 anos de estudo, enquanto a preta e a parda, tinha 4,6 anos em média.

No tocante às taxas de analfabetismo, são ainda duas vezes mais elevadas para as crianças pretas ou pardas (9,9% e 8,5%) do que para as brancas (3,0%). Esses dados revelam mais uma vez a questão da desigualdade que é característica do sistema educacional brasileiro, nesse caso associada também à questão racial.

As desigualdades também podem ser sentidas com base no critério da rede escolar. Analisando a distorção idade-série, percebe-se que em 2000, ainda que as percentagens de estudantes de 7 a 14 anos de idade que não frequentavam a série adequada à idade fossem altas, via-se que o índice de defasagem era ainda mais elevado na rede pública.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2006 davam conta que 30% dos alunos de 16 ou 17 anos não concluíram ainda o Ensino Fundamental. Para exemplificar, 45% dos alunos que estão na Educação Básica tem 30 anos ou mais. Em 2008, a PNAD apresenta índices que comprovam que, embora com redução das taxas de analfabetismo, ainda há 1 em cada 10 brasileiros com mais de 15 anos que não sabem ler nem escrever, o que dá em torno de 14 milhões de pessoas. O Nordeste foi a região onde a taxa mais se reduziu nos últimos 15 anos, caindo de 32,7% para os atuais 19,9%, índice ainda considerado alto, embora com uma tendência histórica de queda. Contudo, apesar dos investimentos dos últimos anos, o número de brasileiros alfabetizados fica atrás de países como o Suriname, Paraguai e Panamá.

Mesmo com as políticas educacionais de inclusão de alunos na escola

⁴⁵Nas primeiras décadas do século XX, foi esboçado um movimento composto por intelectuais inspirados nas ideias políticofilosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação. A ideia proposta era de um sistema estatal de ensino público, livre e aberto, considerado por eles como o único meio efetivo de combate às desigualdades. Fazia parte desse Movimento intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Delgado Carvalho, Lourenço Filho, dentre outros. Nas décadas posteriores, essa filosofia inspiraria outros intelectuais na luta pela educação pública e de qualidade.

⁴⁶Aos 7 anos, a proporção de defasados era de 15% tanto na rede particular como na pública. Porém, na medida em que aumenta a idade, aumenta significativamente as diferenças entre as taxas. O maior hiato ocorreu para as crianças de 13 anos: enquanto 27,1% das que estudavam em escolas particulares estavam defasadas, este percentual atingiu 65,7% entre as crianças da rede pública. Fonte: IBGE.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica foi o primeiro sistema de avaliação em escala nacional e é composto por um conjunto de provas (Português, Matemática e Ciências Naturais), para a 4ª e 8ª séries (hoje 5ª e 9º ano respectivamente) e do Ensino Fundamental e (Física, Química e Biologia) para a 3ª série do Ensino Médio, além de questionários aplicados ao professor, diretor e outro sobre a escola. Com base em uma amostra, além de coletar dados sobre a qualidade da educação no País, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe. (Fonte: MEC)

na década de 90, o que se vê é que ainda que esse aluno estivesse na escola (o que não ocorreu na totalidade dos casos), isso não serviu de garantia de aprendizagem considerada apropriada, como indicam os dados coletados pelas diversas avaliações do sistema educacional brasileiro.

4.1. Os índices educacionais coletados nas avaliações dos sistemas educacionais

Nas últimas décadas, para mensurar as questões referentes à quantidade e qualidade do ensino foram implantados diferentes tipos de avaliação da educação, tais como o Saeb, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão (tendo sido posteriormente modificado para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dentre outros.

Para exemplificar algumas questões, vamos nos deter nos dados coletados pelo Saeb e, posteriormente, pelo Ideb e pelo Enem. Os dados coletados no Saeb, aplicados de 2 em 2 anos, buscam aferir conhecimentos e habilidades do aluno em diversas áreas do saber, acompanhando sua evolução e os diversos fatores que influenciam a capacidade de aprendizagem e qualidade do ensino, a fim de oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas. A proposta é proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são realizados e desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional.

Os índices variam em uma escala de zero a 500. As médias de proficiência da escala apontam os distintos graus de desenvolvimento de habilidades, competências e aquisição de conhecimentos pelos estudantes ao longo dos anos de estudo. Com base em resultados obtidos no SAEB de 2005, percebe-se que o desempenho dos últimos anos é ainda inferior aos coletados em 1995, embora nos últimos anos tenha havido uma pequena melhora, como demonstra a tabela a seguir:

Proficiência do SAEB 1995-2005							
SÉRIE	Disciplina	1995	1997	1999	2001	2003	2005
4ª série Ensino Fundamental	Português	188.3	186.5	170.7	165.1	169.4	172.3
	Matemática	190.6	190.8	181.0	176.3	177.1	182.4
8ª série Ensino Fundamental	Português	256.1	250.0	232.9	235.2	232.0	231.9
	Matemática	253.2	250.0	246.4	243.4	245.0	239.5
3ª série Ensino Médio	Português	290.0	283.9	266.6	262.3	266.7	257.6
	Matemática	281.9	288.7	280.3	276.7	278.7	271.3

A partir do ano de 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) entendendo que é preciso medir o acesso que as pessoas têm ao ensino, o nível de repetência e evasão, além do aprendizado escolar. Calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no Saeb e na Prova Brasil, as notas variam de 0 a 10, sendo a média atual de 4,2 para as séries iniciais do Ensino Fundamental, 3,8 para as últimas séries do Ensino Fundamental e 3,5 para o Ensino Médio.

Embora tenha havido uma relativa melhora nos últimos anos, o Brasil ainda está longe de atingir o patamar educacional dos países desenvolvidos, sendo a meta até 2022 chegar ao índice de 6,0 correspondendo assim a um sistema educacional com qualidade semelhante ao daqueles países.

Essa melhora passa essencialmente por uma grande transformação no ensino público brasileiro, afinal, essa é a principal rede de ensino do País, abrangendo mais de 43 milhões de brasileiros. Os últimos resultados do Enem afirmam que 89% das escolas públicas participantes obtiveram nota abaixo da média nacional que foi de 50,52 pontos. Os resultados apontam ainda que das 20 melhores escolas, 15 são particulares e a maioria se concentra na Região Sudeste. Diminuir as desigualdades no tocante ao tipo de rede de ensino e ainda em relação à localização geográfica se faz urgente e necessário se quisermos de fato modificar a situação existente.

Síntese do Capítulo



Nessa unidade fizemos um breve relato da educação brasileira ao longo dos séculos e de como no início do século XXI ainda não se resolveu plenamente a questão do acesso, permanência e aprendizado escolar. Através dos dados coletados por diferentes instituições, se percebe como o sistema educacional ainda é desigual e de como os índices educacionais brasileiros estão muito aquém dos países considerados desenvolvidos.

Atividades de avaliação



Leia o texto a seguir e responda a questão:

Menos de 50% dos alunos de 15 a 17 anos estão no ensino médio no Brasil

⁴⁷O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para autoavaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame. As provas têm um caráter interdisciplinar e contextualizado. (Fonte: MEC)

Se não perder nenhum ano, uma criança que ingressa na escola aos sete anos de idade deve cursar o ensino médio dos 15 aos 17 anos. Dados do Pnad 2006 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) divulgados nesta sexta-feira mostram que, para mais da metade dos estudantes brasileiros, a prática não confirma essa teoria. A Síntese dos Indicadores Sociais 2007 mostra que apenas 47,1% dos estudantes entre 15 e 17 anos freqüentam o ensino médio no Brasil. Em alguns Estados do Norte e do Nordeste do país, esse número não chega a 30%, casos do Pará (28,4%) e Alagoas (25,4%).

Entre os alunos de todo o país com idade entre 18 e 24 anos, 12,7% ainda cursavam o ensino fundamental em 2006. No nível inicial de ensino, a situação do Brasil é oposta. Em 2006, o número total de matrículas entre a 1ª e a 8ª séries atingiu 94,8% da população com idade entre 7 e 14 anos.

Atrasados na escola

No ano passado, de 32,5 milhões de estudantes brasileiros, 8,3 milhões estavam com idade atrasada em relação ao ensino fundamental -- o que corresponde a 25,7% de alunos defasados. Dez anos antes, o índice era de 43,9%.

O IBGE sugere que a redução de 41,6% no total de estudantes em nível inadequado para a faixa etária se deve à aprovação automática adotada nas escolas. A opção pelo sistema fica a cargo de cada prefeitura. De acordo com o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), está implantado em mais de 10% das instituições brasileiras.

Mesmo com a redução no indicador, a taxa de defasagem ainda é elevada. Segundo o IBGE, há diversas causas que explicam o fato de 8,3 milhões de estudantes estarem com idade superior à recomendada para cada série: falta de vagas no pré-escolar, repetência no sistema seriado, falta de oferta de escolas no meio rural, conteúdo das escolas de educação infantil e evasão escolar.

A defasagem reflete ainda a média de anos de estudo dos jovens. Aos 15 anos, deveriam ter oito de estudo. Em 2006, os adolescentes dessa idade tinham apenas 6,5 anos de estudo, enquanto, em 1996, a média era ainda mais baixa (5,2 anos).

Fonte: <http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5898.jhtm>.

1. Com base no texto, reflita sobre a sua cidade. Procure obter dados oficiais sobre a Educação Básica:
 - a) Taxas de matrícula
 - b) Taxas de aprovação

- c) Taxas de evasão
 - d) Desempenho no IDEB
2. Faça uma pesquisa e relate as experiências educacionais exitosas em sua comunidade.
- a) Onde e como ocorreu?
 - b) Qual metodologia foi utilizada?
 - c) Como era a situação anterior à implantação da experiência?
 - d) Que resultados foram alcançados?
 - e) Houve participação da comunidade? Como?

Bibliografia consultada

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação Institucional da escola-base teórica e construção do projeto**. 2.ed. ver. E atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/Ed. UECE, 2002. (Coleção Magister).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Referências



AUDITORIA CIDADÃ. **Os números da dívida em 2008**. Disponível on-line: www.divida-auditoriacidada.org.br. Acesso em 08 de maio de 2009.

BEHRING, Elaine Rossetti e BOSCHETTI, Ivanete. **Política social** – fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006.

BEINSTEIN, Jorge. **Capitalismo senil** – a grande crise da econômica global. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2001.

BOITO JR., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos: 203).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Matéria: Em 2008, PIB cresceu 5,1% e chegou a R\$ 2,9 trilhões. Disponível on-line: www.ibge.gov.br. Acesso em 08 de maio de 2009.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **Distribuição funcional da renda no Brasil** – situação recente. Comunicado da Presidência

n. 14, em 12 de novembro de 2008. Disponível em www.ipea.gov.br. Acesso em 08 de maio de 2009.

CARVALHO, Alonso B.; SILVA, Wilton Carlos L. (orgs.). **Sociologia e educação** -leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006.

CHEVALLIER, Jean-Jaques. **As grandes obras políticas** – de Maquiavel aos nossos dias. 8ª edição. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

CHEVALLIER, Jean-Jaques. **História do pensamento político**. Tomo 2 – O declínio do Estado-Nação monárquico. Rio de Janeiro: Guanabara Coogan, 1983.

COHN, Gabriel (org). **Weber**. Tradução de Amélia Cohn e Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 1979.

COSTA, Edmilson. **A globalização e o capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

COUTINHO, Carlo Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil** – ensaios sobre idéias e formas. 3ª Ed. Revisada e ampliada. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DIEESE. **Anuário dos trabalhadores, 2007 e 2008**. 8ª e 9ª edições. São Paulo: Dieese, 2008.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 2ª ed. Campinas/SP: autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões** - quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENGELS, Friedrich & MARX, Karl. **A ideologia alemã** (Ad Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1993.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação Institucional da escola**- base teórica e construção do projeto. 2. ed. ver. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/Ed. UECE, 2002. (Coleção Magister).

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Trabalho, escola e ideologia** – Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FIORI, José Luis. **Brasil no espaço**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

FREUND, Julian. **Sociologia de Max Weber**. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

GONÇALVES, Reinaldo. Distribuição de riqueza e renda: alternativa para a crise brasileira. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação – balanço do governo FHC**. 3ª Ed. Petrópolis/RJ: 2000.

GONZALEZ, Wânia R. C. “**A educação à luz da teoria sociológica weberiana**”. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/25/minicurso/educacaoteoriaweberiana. Acesso em abril de 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

KONDER, Leandro e BETTO, Frei. **O indivíduo no socialismo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. (P. 9-10).

KONDER, Leandro. **Os sofrimentos do homem burguês**. São Paulo: Editora do SENAC, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes LTDA, 1978.

LESSA, Sérgio. **Sociabilidade e individuação**. Maceió: EDUFAL, 1995.

MACÁRIO, Eptácio. **Trabalho, reprodução social e educação**. Tese de doutoramento apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, agosto de 2005. Disponível em: [HTTP://www.cetros.blogspot.com](http://www.cetros.blogspot.com).

MACPHERSON, C. B. **A teoria política do individualismo possessivo — de Hobbes a Locke**. Trad. Nelson Dantas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. In: MARX, K. **A revolução antes da revolução**. V. II. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/index.htm>. Acesso em julho de 2008.

_____. **O capital- crítica da economia política: Livro I**. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, julho de 2004n. Publicado no site <http://resistir.info/>.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NORONHA, Maria Olinda. **Práxis e educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 86 - 93, dez. 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório de desenvolvimento humano 2007/2008**.

PAULANI, Leda. **Brasil delivery – servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULANI, Leda. **Modernidade e discurso econômico**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 9.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos- Marx, Durkheim, Weber**. 2. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RODRIGUES, José Albertino (org.). **Durkheim**. São Paulo: Ática, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

SAES, Décio. **República do capital – capitalismo e processo político no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24a ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica - primeiras aproximações**. 8a ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações – investigação sobre sua natureza e suas causas**. Volume I, São Paulo: Nova Cultural, 1996.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Economia e filosofia no pensamento político moderno**. Campinas/SP: Pontes; Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará, 1995.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, 2001. Disponível on-line: www.geocities.com/ivotonet/. Texto publicado pela editora Unijuí.

VIANA, Nildo. **Weber: tipos de educação e educação burocrática**. Rev. Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns- FECHA/FEA - Goiás, 01, 117-132, 2004.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 11ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1996 (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais – Sociologia).

Sobre os autores

Danyelle Nilin Gonçalves: possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1999), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2001) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2006). Na docência, tem experiência na área de Ciências Sociais, com ênfase em Ciência Política. Desenvolve pesquisas, atuando principalmente nos seguintes temas: campanhas eleitorais, participação das mulheres, juventude e anistia política. Atualmente é membro do Laboratório de Estudos de Política e Cultura da UFC e do grupo de pesquisa do CNPq Lideranças, Representações e Práticas Políticas. É professora da Pós-Graduação em Sociologia.

Elizabeth Furtado: possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza (1981), e em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1987). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1991), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2002). Atualmente é professora Adjunto da Universidade Estadual do Ceará.

Epitácio Macário Moura: possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1995), mestrado (1999) e doutorado (2005) em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará, atuando principalmente nas áreas de Economia Política e Filosofia do Trabalho. É professor colaborador no mestrado/doutorado em educação da UFC. Pesquisa na área Trabalho e Educação, com ênfase na Ontologia do Ser Social. Tem experiência na área de Educação, bem como nas temáticas concernentes à crise do capital, reestruturação produtiva e educação dos trabalhadores.



Pedagogia

Fiel a sua missão de interiorizar o ensino superior no estado Ceará, a UECE, como uma instituição que participa do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vem ampliando a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância, e gerando experiências e possibilidades inovadoras com uso das novas plataformas tecnológicas decorrentes da popularização da internet, funcionamento do cinturão digital e massificação dos computadores pessoais.

Comprometida com a formação de professores em todos os níveis e a qualificação dos servidores públicos para bem servir ao Estado, os cursos da UAB/UECE atendem aos padrões de qualidade estabelecidos pelos normativos legais do Governo Federal e se articulam com as demandas de desenvolvimento das regiões do Ceará.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

