



# Sociologia da Educação



# **Sociologia da Educação**

Marina Araújo Miorim

Marcele Juliane Frossard de Araujo

© 2018 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.  
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

**Presidente**

Rodrigo Galindo

**Vice-Presidente Acadêmico de Graduação e de Educação Básica**

Mário Ghio Júnior

**Conselho Acadêmico**

Ana Lucia Jankovic Barduchi

Camila Cardoso Rotella

Danielly Nunes Andrade Noé

Grasiele Aparecida Lourenço

Isabel Cristina Chagas Barbin

Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

**Revisão Técnica**

Diego da Costa Vitorino

**Editorial**

Camila Cardoso Rotella (Diretora)

Lidiane Cristina Vivaldini Olo (Gerente)

Elmir Carvalho da Silva (Coordenador)

Leticia Bento Pieroni (Coordenadora)

Renata Jéssica Galdino (Coordenadora)

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Miorim, Marina Araújo

M669s Sociologia da educação / Marina Araújo Miorim, Marcele

Juliane Frossard de Araújo. – Londrina : Editora e

Distribuidora Educacional S.A., 2018.

186 p.

ISBN 978-85-522-0636-1

1. Sociologia. 2. Educação. I. Miorim, Marina Araújo.

II. Araújo, Marcele Juliane Frossard de. III. Título.

CDD 370

---

Thamiris Mantovani CRB-8/9491

2018

Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza

CEP: 86041-100 – Londrina – PR

e-mail: editora.educacional@kroton.com.br

Homepage: <http://www.kroton.com.br/>

# Sumário

<b>Unidade 1   Teoria clássica: as matrizes da sociologia da educação</b>	<b>7</b>
Seção 1.1 - Introdução à sociologia: de Comte a Durkheim	11
Seção 1.2 - Aspectos básicos da sociologia durkheimiana	24
Seção 1.3 - Princípios do pensamento marxiano	38
<b>Unidade 2   Crítica à modernidade: o papel da educação na sociedade industrial</b>	<b>55</b>
Seção 2.1 - Marx e a crítica da educação e do ensino	57
Seção 2.2 - Pressupostos da sociologia de Max Weber	68
Seção 2.3 - A educação na concepção weberiana	80
<b>Unidade 3   Sociedade, cultura e educação</b>	<b>92</b>
Seção 3.1 - Antonio Gramsci: conceitos fundamentais	96
Seção 3.2 - Em busca do princípio educativo	108
Seção 3.3 - Mecanismos de poder: a obra de Michel Foucault	121
<b>Unidade 4   Educação e reprodução: possíveis estratégias de transformação</b>	<b>139</b>
Seção 4.1 - Contribuições de Foucault para a educação	141
Seção 4.2 - Pierre Bourdieu: o poder e o simbólico	156
Seção 4.3 - A teoria da reprodução e a educação escolar	171



## Palavras do autor

A Sociologia da Educação é uma das subáreas da Sociologia e desde a fundação dessa disciplina o tema da educação é central. A Pedagogia e a Sociologia se tocam quando as reflexões sobre a escola se voltam para a sua função, o papel social da educação e sua influência em processos sociais de curto e longo prazo.

Foi Émile Durkheim, fundador da Sociologia, que iniciou o esforço de diferenciar ambas as disciplinas, separando-as a partir de seus objetos de análise: a primeira trataria das técnicas de ensino e aprendizagem, a segunda das funções sociais da educação.

Portanto, entender a relação entre Sociedade e Educação é a finalidade deste livro. Bem como compreender a Sociologia como ciência humana, possuidora de fundamentos teóricos, de métodos e de técnicas de pesquisa próprios que podem ser aplicados na pesquisa educacional. Por isso, estudar a história dessa disciplina, seus principais conceitos e autores é importante. Ao educador, este breve contato com a Sociologia da Educação e com sua história, permitirão contextualizar fenômenos pedagógicos, bem como relacionar o processo educativo ao contexto social.

Como você verá, o livro está dividido em 4 unidades, cada uma com 3 seções. A **Unidade 1**, intitulada “Teoria clássica: as matrizes da sociologia da educação”, visa apresentar o contexto social relacionado ao surgimento da Sociologia enquanto disciplina no século XIX.

A crise social, política e econômica é apresentada como condição necessária para a reflexão sobre a possibilidade de uma nova sociedade. Três autores foram selecionados por serem representantes dessa época e por participarem da fundação dessa nova ciência: Comte, Durkheim e Marx.

O primeiro, considerado um marco na filosofia ocidental, organizou e sistematizou em sua filosofia aspectos necessários para o amadurecimento da humanidade em direção a uma nova sociedade. Inspirado por Comte, Durkheim criou o método sociológico, baseado no fato social e no tratamento dos fenômenos sociais como objetos.

Marx, numa perspectiva distinta desses autores, valorizava a revolução e a transformação ao invés da reforma e da ordem; refletiu também sobre a necessidade de uma nova sociedade.

A **Unidade 2**, "Crítica à modernidade: o papel da educação na sociedade industrial", revisita o debate acerca do impacto da modernidade relacionando-o ao processo educativo e às instituições escolares. A crítica ao modelo de produção industrial e a análise da relação entre os homens e a produção da história na obra de Karl Marx é um dos conteúdos que você estudará.

Outro autor discutido nesta unidade é Max Weber, que também é considerado um dos fundadores da Sociologia, e especialmente sua contribuição no estudo da influência da aplicação da razão objetiva em várias esferas da nossa vida, como a burocratização.

Após tantas transformações, uma pergunta irá permanecer nas discussões da **Unidade 3**: qual a relação entre a manutenção dos conflitos sociais e a educação? Certamente você já se fez essa pergunta. O autor italiano, Antonio Gramsci, também buscou respostas para essas questões e por isso o conceito de hegemonia, o papel dos intelectuais na cultura e sua concepção de escola única serão discutidos aqui.

Nesta unidade, intitulada "Sociedade, cultura e educação", você entrará em contato também com a obra do filósofo francês Michel Foucault, que influenciou muitas áreas de conhecimento com sua reflexão sobre poder e a disciplina do corpo.

Com isso se chega à **Unidade 4**, "Educação e reprodução: possíveis estratégias de transformação", que trata das obras de Foucault e Pierre Bourdieu focando em suas teorias sobre o poder e as formas de manutenção e reprodução da estrutura social, o que inclui a instituição escolar.

A obra de Bourdieu, muito difundida no Brasil, é fundamental para compreender conceitos como os de campo, *habitus* e capital simbólico. Esse autor é crucial para a Sociologia da Educação e para a pedagogia brasileira, uma vez que observa-se também a aplicabilidade de seus conceitos e teorias na interpretação de diferentes realidades sociais e sistemas escolares.

O que se espera é que você entre em contato com temas fundamentais da Sociologia da Educação. Mais que isso, espera-se que você compreenda ideias, pesquisas e teorias que construíram esse campo de conhecimento e que influenciam até os dias atuais a reflexão sobre educação, escola e sistema escolar.



# Teoria clássica: as matrizes da sociologia da educação

## Convite ao estudo

Você certamente já viu algum filme, leu ou ouviu algo sobre a Revolução Francesa. Esse fato é considerado um marco histórico. Mas você pode se questionar: por que tamanha importância? Esta primeira seção, "Introdução à sociologia: de Comte a Durkheim", tem por objetivo situar a fundação da Sociologia, relacionando-a com as desordens e crises sociais associadas à Revolução Francesa.

É importante que, durante a leitura, você preste atenção nas influências dos autores, como a de Auguste Comte sobre a obra de Durkheim. A segunda seção foca a apresentação dos conceitos fundamentais de Durkheim e sua contribuição para a sociologia da educação. A última seção desta unidade introduz a obra de Karl Marx e sua interpretação da história.

O contexto de aprendizagem traz um breve trecho da obra *Os miseráveis* de Victor Hugo, autor que foi imortalizado por sua obra a respeito da Revolução Francesa e seus conflitos sociais. O trecho destacado é importante por apresentar como os revolucionários imaginavam a escola na nova ordem que estavam fundando: ela seria a base de formação dos novos cidadãos, e não só, também seria responsável por instruir os homens a se libertarem dos grilhões da ignorância.

Leia o seguinte trecho da obra *Os miseráveis* de Victor Hugo a fim de ilustrar nosso contexto de aprendizagem:



— Cidadãos! Acaso imaginais o que há-de vir a ser o futuro? Eu vo-lo digo. Serão as ruas das cidades inundadas de luz, os ramos verdes nos limiares das

portas, as nações irmãs, os homens justos, os velhos abençoando as crianças, o passado amando o presente, os pensadores em completa liberdade, os crentes em plena igualdade, o céu como religião. Deus sacerdote direto, a consciência humana transformada em altar, o termo dos ódios, a fraternidade entre a oficina e a escola, por penalidade e recompensa a notoriedade, para todos o trabalho, para todos o direito, a paz sobre todos, o termo das guerras, o fim das violências, a felicidade das mães; eis o que será o futuro! (...). Ânimo e avante! Cidadãos! Para onde vamos? Que destino é o nosso? A ciência feita governo, a força das coisas tornada única força pública, a lei natural com a sua sanção e a sua penalidade em si mesma, e promulgando-se pela evidência; um alvorecer de verdade correspondente ao alvorecer do dia. O nosso destino é a união dos povos; a unidade do homem. Basta de ficções e de parasitas. A realidade governada pela verdade, eis o alvo. A civilização terá o seu tribunal no cume da Europa, e mais tarde, no centro dos continentes, num grande parlamento formado pela inteligência. Já não é caso novo. (...) Cidadãos, aconteça hoje o que acontecer, ou sejamos derrotados ou fiquemos vencedores, é uma revolução que vamos fazer! Assim como os incêndios alumiam uma cidade inteira, as revoluções alumiam todo o gênero humano. Que revolução faremos? Ainda agora o disse — a revolução da verdade. Politicamente falando, não há mais do que um princípio — a soberania do homem sobre si mesmo. Essa soberania de mim e sobre mim chama-se Liberdade. Onde duas ou mais destas soberanias se associam principia o Estado. Nesta associação, porém, não se dá abdicação de qualidade nenhuma. Cada soberania concede certa quantidade de si mesma para formar o direito comum, quantidade que não é maior para uns do que para os outros. Esta identidade de concessão que cada um faz a todos chama-se Igualdade. O direito comum não é mais do que a proteção de todos dividida pelo direito de cada um. Esta proteção de todos sobre cada um chama-se Fraternidade. O ponto de interseção de todas estas soberanias que se agregam chama-se Sociedade. Ora, sendo essa interseção uma junção, por consequência



esse ponto é um nó. Daqui vem o que nós chamamos laço social. Dizem alguns «contrato social», o que vem a ser o mesmo, visto que a palavra contrato é etimologicamente formada com a ideia de laço. Vejamos agora o que é a igualdade, pois se a liberdade é o cume, a igualdade é a base. (...) A igualdade tem um órgão; a instrução gratuita e obrigatória. Principie-se pelo direito ao alfabeto, seja a lei a escola primária imposta a todos, a escola secundária oferecida a todos. Da escola idêntica sai a sociedade igual. Sim, instrução! Luz e mais luz! Tudo vem da luz e para ela volta! Cidadãos, o século XIX é grande, mas o século XX será venturoso, porque então não haverá nada parecido com a história antiga; não haverá a temer, como hoje, uma conquista, uma invasão, uma usurpação, uma rivalidade de nações à mão armada, uma interrupção de civilização dependente de um casamento de reis, um nascimento nas tiranias hereditárias, uma partilha de povos por meio de um congresso, um desmembramento por desabamento de dinastia, um combate entre duas religiões encontrando-se de frente, como dois bodes da sombra na ponte do infinito; não haverá a temer a fome, a especulação, a prostituição resultante da miséria, a miséria resultante da falta de trabalho, o cadafalso, a espada, as batalhas e todos os latrocínios do acaso na floresta dos acontecimentos. Quase se pode dizer que para então não haverá acontecimentos. Serão felizes todos. O gênero humano cumprirá a sua lei, como o globo cumpre a sua; restabelecer-se-á a harmonia entre a alma e o astro; a alma gravitará em roda da verdade como o astro em volta da luz. Amigos, a hora em que estamos e em que vos falo é uma hora sombria, mas é por este preço que se compra o futuro. Uma revolução é um direito de portagem que se paga. Oh, a humanidade há-de ser libertada, exaltada, consolada! Afirmamos-lho nós nesta barricada. (...) A palavra é um sopro; por isso o rumorejar das inteligências é um como rumorejar de folhas. (HUGO, 2013, [s.p.]

Algumas questões que você deve ter em mente ao estudar esta unidade são: o que diferencia e aproxima o pensamento de Comte, Durkheim e Marx? Qual a contribuição de cada um desses

autores para a fundação da Sociologia? É possível dizer que a educação cumpre uma função social? Você acha que a educação muda o mundo? Ou melhor, que a educação cumpre importante papel para a organização da sociedade em que vivemos?

Ao se interpelar dessa forma você verá que esses autores tinham questões semelhantes, mas as responderam a partir de parâmetros distintos de análise, métodos e metodologias diversas. Existe uma forte influência do contexto sócio-histórico e uma constante dúvida sobre como criar uma sociedade mais igualitária e justa. É a partir dessas questões que esses autores observam o papel da educação na sociedade.

Assim sendo, a educação e a escola são discutidas por cada um desses autores a partir da perspectiva do século XIX, seja por meio do debate sobre a organização de uma nova moral, como em Comte e Durkheim, seja por meio da discussão sobre o novo modelo de produção capitalista, como em Marx. O que você deve ter em mente é que, para todos eles, a reflexão sobre religião e ciência, razão e sentimentos era muito importante, tornando-se o pano de fundo de suas obras.

# Seção 1.1

## Introdução à sociologia: de Comte a Durkheim

### Diálogo aberto

O trecho destacado da obra *Os miseráveis*, de Victor Hugo, aborda as desordens sociais provocadas pela Revolução Francesa. O autor apresenta um sombrio cenário, que semeava um futuro novo. Esse mundo em gestação traria luzes, felicidade e uma civilização melhor baseada nos princípios da razão. Você consegue perceber essas ideias na sociedade em que está inserido? Elas podem ser identificadas com alguma filosofia específica desse período? Quais são as influências e qual é o contexto histórico para o surgimento dessas ideias? Como você associaria esse momento histórico com a obra dos fundadores da sociologia?

Os conteúdos discutidos nesta seção, como a influência do contexto histórico e social, a filosofia positivista e a obra de Durkheim, são fundamentais para compreender a fundação da sociologia e sua relação com a educação. Estudar esse tema é importante, pois possibilitará compreender a história da sociologia da educação e expandir seu conhecimento a respeito da obra de Émile Durkheim.

### Não pode faltar

#### Desordens e crises sociais: o contexto da fundação da sociologia

A fundação da sociologia enquanto disciplina científica, dotada de características teóricas, metodológicas e institucionais próprias, aconteceu no século XIX. A história da sociologia é mais complexa do que um simples desenvolvimento de ideias; é um esforço de sistematizar conhecimento sobre o social, seu objeto de estudo, interpelando-o a partir de um olhar empírico.

Mas você sabe o que provocou a necessidade de um novo campo de conhecimento que se distingue da filosofia, da psicologia e do ensaio literário?

A história do século XIX foi moldada a partir de duas revoluções consideradas sem precedentes: a primeira Revolução Industrial e a Revolução Francesa (1789-1799). Embora se constituam enquanto eventos de natureza diferentes, ambos possuem como semelhança o sentimento de ruptura que engendraram.

No caso da primeira Revolução Industrial, a organização de um novo modelo de produção, caracterizado pela divisão do trabalho e pelo uso de máquinas para realizar parte do trabalho, produziu o surgimento de uma nova classe social: o proletariado. Talvez uma de suas consequências mais brutais tenha sido a pobreza urbana e todos os novos problemas que ela acarreta: superpopulação, delinquência, prostituição, uso de drogas, violência, entre outros. Os efeitos da industrialização exigiram novas formas de intervenção da sociedade sobre si mesma.

Todas essas transformações foram o pano de fundo para a Revolução Francesa e a convulsão social que ela representou. A transformação das relações de poder, que garantiam a harmonia do social na França desse período, foi uma de suas consequências mais importantes. A destituição do poder real, o questionamento dos privilégios da aristocracia, as mudanças políticas (principalmente no sentido de incluir outras classes sociais, como a burguesia) constituem algumas das mudanças que fazem esse evento histórico ser identificado como uma ruptura.

Você consegue associar esses dois eventos às mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas que eles ocasionaram? Faz sentido para você a necessidade de uma nova ciência que se dedique a responder aos questionamentos sobre as consequências dessas revoluções na ordem social? Mudanças como a desintegração social, a sensação de descontinuidade e o pessimismo com o futuro contribuíram para a fundação da sociologia, como será apresentado em seguida.

### **O espírito positivista e seu precursor Auguste Comte**

Auguste Comte foi um filósofo francês do século XIX, nascido em 1798, e cuja obra é considerada um marco para o pensamento ocidental. O neologismo “sociologia” ou física social e a filosofia positivista são criações do autor, que se dedicou a encontrar soluções para os problemas sociais do século XIX.

Sua obra foi um esforço de sistematizar a unidade humana e buscar uma sociedade ideal que a humanidade alcançaria no futuro por meio da ciência e da razão. Dois aspectos de sua obra serão destacados: o espírito positivista e a lei dos três estados.

Na obra *A ciência social* (1972), Comte discute sobre o discurso positivo e ressalta que sua teoria não é apenas um método, mas que traz, em si, a atitude positivista. Essa atitude é marcada pela certeza experimental e afirma que o pensamento pode alcançar apenas relações e leis.

Como produzir um conhecimento que não seja apenas o colecionar de dados, fatos, eventos? Um conhecimento que consiga superar a erudição enciclopédica ou a explicação da experiência pela imaginação? Comte afirma que o espírito positivo se afasta do puro empirismo e do misticismo. Os fatos por si não constituem uma resposta, por isso devem ser tomados enquanto fenômenos, ou seja, os fatos devem ser analisados pelo crivo da razão, buscando deduzi-los uns dos outros (COMTE, 1972).

A sociologia positivista foi a corrente que combinou métodos e metodologias das ciências naturais para analisar os fenômenos sociais e estabelecer as leis gerais responsáveis pelo funcionamento da sociedade. A ideia de Comte era que, ao acumular esses saberes de forma lógica e ordenada, com encadeamento entre os eventos e os fatores que os produziram, seria possível reduzir o impacto ou manejar os conflitos sociais a fim de evitar revoluções e crises sociais.

Como conciliar o desejo de fundar uma nova ordem social e, ao mesmo tempo, evitar conflitos sociais? Essa é a questão de Comte, e a sociologia seria inovadora por reunir esses dois interesses por meio do estudo dos determinantes da ordem e do consenso social, a partir da compreensão do funcionamento das leis da dinâmica e da estática.

Em busca das leis que regeriam a dinâmica social, Comte investigou o que chamou de progresso do espírito humano, que passaria por três fases distintas: teológica ou fictícia, metafísica ou abstrata e científica ou positiva. As duas primeiras se caracterizariam por buscar respostas absolutas para a natureza humana, a primeira em fenômenos sobrenaturais e a segunda em forças abstratas. O terceiro estado, considerado a maturidade da humanidade, descartava a busca por causas últimas e se dedicava a estudar os fatos para encontrar neles as explicações necessárias.

Em consonância com essa teoria, a escola positivista não poderia prezar outro objetivo senão aquele que valorizasse o conhecimento científico. A criança, para se tornar uma participante da sociedade, um indivíduo conhecedor dos seus direitos e deveres, deveria ser educada para respeitar a ordem e a hierarquia, por isso a disciplina era fundamental. Da mesma maneira que a sociedade seguia uma escala evolutiva, os indivíduos também seguiriam um trajeto semelhante: passando o espírito humano do estado teológico, metafísico até chegar ao estado positivista.

A educação dos indivíduos e, conseqüentemente, a função da escola, era a de promover a formação do caráter e do conhecimento sobre o seu papel na sociedade. Os indivíduos, por meio do conhecimento da ciência e da educação escolar, deveriam aprender que sua vocação era se dedicar aos outros integrantes da sociedade. A teoria de Comte sobre a sociedade espelhava sua teoria sobre os indivíduos. Sua contribuição para pensar sobre a ciência e a ciência da sociedade refletiram sobre essa trajetória evolutiva da humanidade.

### **Émile Durkheim e a sociologia positivista**

Émile Durkheim nasceu na França em 1852 e, embora o contexto histórico não fosse o mesmo de Comte, ele também vivenciou a crise social do país. A Revolução Francesa havia terminado, mas as disputas entre monarquistas e revolucionários permanecia. A reorganização política representada pela Terceira República Francesa (1805), período em que a França começou a se reerguer após os conflitos, exerceu forte influência sobre o autor.

A expansão do capitalismo, como dito anteriormente, criou uma nova classe: o proletariado. Movidos pelas teses socialistas e marxistas, os trabalhadores das indústrias reivindicavam direitos relacionados às condições sociais e de trabalho sob as quais estavam submetidos.



#### **Assimile**

A Terceira República foi a época da laicização do ensino público na França, da expansão industrial e do desenvolvimento das Ciências Humanas (DEBESSE, 2007, p. 8). Por isso, a obra de Durkheim, apesar de ser um clássico, também deve ser lida como um pensamento de seu tempo, tanto no que diz respeito à sociologia, quanto às suas contribuições à pedagogia.



Outro debate importante desse período diz respeito à relação entre a Igreja e o Estado. Após a Revolução Francesa, houve o fortalecimento da ideia de que o Estado deveria ser laico, ou seja, separado de qualquer religião: sua função era servir a todos igualmente.

As ideias republicanas de igualdade para todos, que circulavam na França desse período, estão presentes em toda a obra de Durkheim. As consequências de todas essas transformações preocupavam o autor em relação às condições necessárias para garantir o bom funcionamento da sociedade.

Assim sendo, o principal tema que atravessa toda a obra de Durkheim é a relação entre indivíduo e sociedade. O conflito e o consenso também são investigados como componentes necessários para a saúde da sociedade. Progresso e igualdade, ideais da época, também eram fundamentais para o autor. Mas de que igualdade estamos falando? Basicamente, para Durkheim, era a igualdade mínima para que um grupo se tornasse coeso, sem ameaçar as liberdades individuais.

Da mesma forma que Comte pensava a sociedade em uma escala evolutiva, Durkheim também o fazia. Não é de espantar se você, ao ler as obras do autor, encontre expressões como “sociedades primitivas”. Mas qual a influência do positivismo na obra de Durkheim? A organização de uma nova ciência que se dedique a estudar o social a partir de métodos próprios das ciências naturais é inegavelmente uma influência da filosofia de Comte.

A ideia de uma ordem social à qual todos estamos submetidos também é compartilhada por esses autores. Durkheim potencializa a noção da ordem social quando pesquisa, por exemplo, a religião, porque, para o autor, ela também cumpre funções sociais.

Tanto Comte quanto Durkheim viam a sociedade como um organismo ou uma engrenagem. Essa forma de compreensão das dinâmicas sociais é chamada organicismo. Outra ideia comum a ambos é a de que a ciência social deve se diferenciar do senso comum. Essa é certamente a contribuição de Comte que Durkheim toma como missão individual: a de formalizar e construir uma ciência que investigasse a ordem social e as características que formam uma sociedade.

A sociologia de Durkheim pode ser considerada, portanto, um desdobramento das ideias semeadas por Comte. Não é em vão que Durkheim é considerado o pai fundador da sociologia, porque, por meio da organização do método e do objeto da disciplina, do

seu esforço para separá-la da psicologia e da filosofia, ele conseguiu institucionalizar e difundir a nova ciência.



## Refleta

A sociologia positivista se baseia na premissa de que o sociólogo tem de tratar seu objeto de pesquisa, os fenômenos sociais, de forma objetiva e racional, adaptando os métodos das ciências naturais. Quais os limites do método da sociologia positivista na compreensão objetiva dos fatos sociais?

O principal limite dessa metodologia está justamente em sustentar essa neutralidade. Nós estamos inseridos em uma sociedade, interessamo-nos e temos empatia pelo outro. Participar de uma pesquisa sobre a forma como os indivíduos interagem em sociedade é muito complexo, porque o pesquisador que observa também está inserido nessa sociedade.

Mesmo quando é uma outra sociedade, por exemplo, um brasileiro pesquisando uma comunidade na Europa, ele passa a fazer parte, a compartilhar e se relacionar com o grupo de pessoas que estuda.

Portanto, essa objetividade é uma premissa e uma recomendação de postura para o sociólogo, mas é questionável hoje em dia, e existe uma enorme reflexão sobre novas metodologias de pesquisa.

A obra *As regras do método sociológico* é um manual que delimita o objeto de estudo da sociologia, explica o que é o fato social e especifica sua metodologia. Observe este trecho do livro:



É tão pouco habitual tratar os fatos sociais cientificamente que algumas das proposições contidas nessa obra correm o risco de surpreender o leitor. Entretanto, se existe uma ciência das sociedades, cabe esperar que ela não consista em uma simples paráfrase dos preconceitos tradicionais, mas nos mostre as coisas diferentemente de como as vê o vulgo; pois o objeto de toda ciência é fazer descobertas, e toda descoberta desconcerta mais ou menos as opiniões aceitas. Portanto, a menos que se atribua ao senso comum, em Sociologia, uma autoridade que há muito ele não possui nas outras ciências — e não se percebe de onde lhe poderia advir essa autoridade —, cumpre que o sociólogo tome decididamente o partido de não se intimidar com os resultados de suas pesquisas, se estas foram metodicamente conduzidas. (DURKHEIM, 2007, p. XV)

O trecho acima traz, de forma breve, algumas das características da obra de Durkheim que caracterizam a sociologia positivista: a primazia da razão, a busca da neutralidade científica, a constituição de um método de análise dos fenômenos sociais, a oposição entre senso comum e conhecimento científico e a necessidade de dados empíricos.

O contexto de aprendizagem também traz muitas dessas características. Victor Hugo deixa claro que a razão guiará os homens para uma ordem nova e que a educação é uma das grandes responsáveis por trilhar esse caminho.

### **Sociologia: a ciência de estudo da sociedade**

Até aqui, você viu como surgiu o termo “sociologia”, a filosofia positivista e sua influência sobre a obra de Durkheim. De forma simplificada, podemos dizer que a principal característica da disciplina é analisar as relações sociais a partir da racionalidade e objetividade das ciências naturais. A busca por uma separação entre a sociologia e as demais disciplinas que tratam dos fenômenos sociais e o senso comum é a marca de nascença dessa disciplina. Mas você acha que é possível analisar a sociedade de forma neutra e distante?

Uma das premissas de Durkheim é a de que a postura do cientista que estuda a sociedade deveria ser neutra, distante, como observador que não se envolve com o fenômeno estudado. O crime é um dos objetos de análise de Durkheim. Apesar das implicações morais que todos nós possuímos em relação a um criminoso e ao ato que infringe as regras morais, o sociólogo, segundo esse autor, deve se despir dessas prenoções e buscar uma explicação que relacione o fenômeno do crime com o contexto social. Durkheim vai dizer que, ao analisar o crime apenas por sua questão moral, as pessoas não percebem sua função:

**Não há no organismo funções repugnantes cuja atividade regular é necessária à saúde individual? Acaso não detestamos o sofrimento? E não obstante, um ser que não o conhecesse seria um monstro. (...) A dor é um fato normal; o crime é um fato normal, contanto que seja odiado. (DURKHEIM, 2007, p. XII-XIII)**



A sociologia se dedica a estudar as funções sociais, as regras, as normas e a ordem que fazem com que um grupo de indivíduos se constituam em uma sociedade. Para Durkheim, a sociedade “só é possível se os indivíduos e as coisas que a compõem são repartidos entre diferentes grupos, ou seja, classificados uns em relação aos outros” (DURKHEIM, 1996, p. 493). Mas para uma sociedade funcionar, esses grupos precisam se relacionar entre si, isto é, ela precisa fazer sentido: “a sociedade não é de maneira alguma o ser ilógico ou alógico, incoerente e caprichoso que muito seguidamente se comprazem em ver nela” (DURKHEIM, 1996, p. 494).



### Assimile

Se os problemas que a sociologia tenta resolver são cotidianos e vivenciados por muitos, qual a diferença entre a sociologia e o senso comum? Esse é o intuito de Durkheim e de todos os pensadores que contribuíram para instituir a sociologia como ciência. A principal diferença está no fato de que a sociologia utiliza métodos, coleta de informações e análises sistematizadas, ferramentas necessárias para se construir um conhecimento científico.

Durkheim e Comte se aproximam em muitos aspectos, por exemplo, ambos chegaram à conclusão de que as sociedades precisam de suas crenças para se manterem coesas, mas que o desenvolvimento da ciência abalou fortemente essas crenças (ARON, 2000, p. 279).

Como discípulo de Comte, Durkheim acreditava na importância do consenso para a manutenção da ordem social. Outro ponto de aproximação entre ambos é o debate a respeito da ciência e da religião, entre razão e sentimento, que foi uma questão crucial para os pensadores do século XIX.

A sociologia, enquanto ciência da sociedade, deveria se fundamentar em leis a fim de compreender os fenômenos sociais como dados materiais ou fatos físicos. Seu objetivo é investigar a dita “natureza” das ideias que mantêm os homens organizados em sociedade, o que levou Durkheim a investigar a “consciência coletiva”. Esse conceito trata do conjunto de representações que os indivíduos de uma sociedade compartilham, como a linguagem ou as práticas de trabalho.

A próxima seção tratará de conceitos mais específicos da obra do autor e de sua relação com a educação. Porém, antes disso, cabe

recordar alguns dos temas discutidos aqui. Como vimos, a obra de Auguste Comte é um marco para as ciências sociais por propor o uso dos métodos científicos para analisar os fenômenos sociais.

Para esse autor, a reforma social era condição fundamental para a manutenção da ordem e para pavimentar o caminho do progresso técnico científico. Mas, para que isso acontecesse, era necessária uma reforma intelectual. Toda sua teoria se volta para refletir sobre a possibilidade de uma sociedade industrial organizada (ARON, 2000, p. 77).

Émile Durkheim, sociólogo, filósofo e pedagogo francês do século XIX, inspira-se nas ideias de Comte para fundar uma nova disciplina: a sociologia. Sua dedicação a essa tarefa fica clara nas obras e no fôlego para estudar tantos fenômenos diferentes. Durkheim afirmava que era preciso estudar um fenômeno social objetivamente, observando a exterioridade do fato social, exercitando a postura da neutralidade científica.

Da mesma forma que o positivismo tratava a organização da sociedade como um organismo, dando origem às teorias organicistas, Durkheim se utiliza dessa metáfora (da sociedade como corpo) para buscar compreender a função: os órgãos são as estruturas sociais, as funções são as formas como eles atuam em separado ou em conjunto. Logo, o principal método da sociologia, na perspectiva de Durkheim, é identificar as causas e depois as funções de um fato social.



### Exemplificando

A obra de Durkheim *As regras do método sociológico* é o melhor exemplo para compreender o esforço do autor em criar essa nova ciência. Distinguir o normal do patológico é um dos temas que surgem nessa obra. Com isso, o autor pretendia estabelecer parâmetros de análise da relação entre o que é uma sociedade saudável ou não, como em um diagnóstico médico. Se você tiver tempo de folhear esse livro, perceberá como a escrita do autor é rígida e sistemática, expondo inclusive em sua forma de escrita os ideais de ciência que estava tentando afirmar.



### Pesquise mais

A obra de Durkheim é muito extensa e sistemática. O autor escreveu obras sobre temas como: o suicídio, a divisão do trabalho social, o método

sociológico, religião, educação e a evolução das ideias pedagógicas na França. Estudar seus textos não é uma tarefa simples, como você verá, mas é um exercício importante e enriquecedor, pois é um exemplo de pesquisa sociológica e de organização de um programa de disciplina de pesquisa.

Assim sendo, é importante ler:

DURKHEIM, É. Prefácio da primeira edição. In.: DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Prefácio da segunda edição. In.: DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## Sem medo de errar

Atualmente, a ideia de que o conhecimento e a razão são as melhores formas para evitar a ignorância e suas consequências permanece. Nós continuamos acreditando que a educação é a melhor forma de construir um mundo melhor, mais justo, igualitário, em que todas as pessoas possuem e exercem seus direitos sem restrições. Você concorda? Essas ideias são identificadas com a filosofia iluminista, que apostava nas luzes da razão e na forma como a racionalidade e a objetividade científica construiriam um mundo novo.

A passagem da Idade Média para a Idade Moderna, as transformações sociais que foram consequências desse processo, o ressurgimento do comércio e o processo de industrialização são algumas das influências que fomentaram o contexto histórico revolucionário da França do século XVIII.

As revoluções do século XVIII, como a Revolução Francesa e a Industrial, criaram um contexto de crise e desordem social, o que estimulou autores do século XIX como Auguste Comte a refletirem sobre os fatores que causaram as revoluções. O objetivo era buscar maneiras de prever a história para evitar o caos e a desordem social. Logo, esse contexto histórico foi fundamental para o surgimento da sociologia, pois, ao longo de todo esse século, outros autores, como Émile Durkheim, dedicaram-se a refletir sobre o social a partir de um método específico, baseado na razão e na objetividade científica.

## Faça valer a pena

**1.** “O verdadeiro espírito positivo consiste sobretudo em ver para prever, em estudar o que é, a fim de concluir disso o que será, segundo o dogma geral da invariabilidade das leis naturais” (COMTE, 1978, p. 49).

Fonte: COMTE, A. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

Augusto Comte foi um dos fundadores da filosofia positivista, e a frase selecionada é uma máxima dessa forma de pensar. Sobre o positivismo é possível afirmar que:

a) A Lei dos Estados Nacionais é uma forma de organizar a história e o pensamento sociológico do século XIX.

b) A filosofia positivista constitui-se em uma religião que até hoje é muito difundida no Brasil. Seus seguidores acreditam que o homem vive diferentes estados da vida passando pelas fases teológica e metafísica até alcançar a fase racional ou positiva.

c) O positivismo foi fundado por Auguste Comte como uma forma de pensar os conflitos sociais a fim de evitar que eles surjam com a mesma radicalidade que nas revoluções do século XVIII.

d) Auguste Comte fundou a sociologia como a ciência mais evoluída, quando avaliada de acordo com a Lei dos Três Estados. Essa hierarquização de disciplinas foi bem recebida no meio acadêmico e persiste até os dias atuais.

e) O espírito positivista é outro nome dado ao positivismo e se refere apenas ao contexto político, social e econômico da época de Auguste Comte.

**2.**

“Vimos que a explicação sociológica consiste exclusivamente em estabelecer relações de causalidade, que se trate de ligar um fenômeno à sua causa, quer ao contrário, uma causa a seus efeitos úteis. (...) É verdade que Comte não o considerou suficiente; julgou necessário completá-lo com aquilo que ele chama de método histórico; mas isso se deve à sua concepção particular das leis sociológicas. (...) Tal é a razão de ser desse método que Comte chama histórico, é desprovido de qualquer objeto e que, por conseguinte, é desprovido de qualquer objeto, tão logo se rejeitou a concepção fundamental da sociologia comtiana”. (DURKHEIM; 2007, p. 128)

Fonte: DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Nesse texto, Durkheim critica duramente o método de Comte, apontando especialmente para a falta de um objeto da sua sociologia. Apesar dessas críticas, a obra de Durkheim foi fortemente influenciada pela filosofia positivista. Assinale a alternativa que expressa princípios do método da sociologia durkheiminiana:

- a) A sociologia positivista é aquela que se baseia na Lei dos Três Estados de Comte e que reproduz a escala evolutiva de conhecimento que ele definiu. Durkheim, portanto, aplica essa hierarquização aos fenômenos sociais que observou empiricamente.
- b) Tanto Durkheim quanto Comte acreditavam na evolução da ciência e em sua contribuição para a formação de uma nova ordem social. Porém, Durkheim não compartilhava da ideia de evolução social de Comte e na sua ideia de progresso.
- c) O método dedutivo e a criação de leis universais foram os métodos da sociologia positivista que Durkheim aplicou em sua teoria.
- d) A obra de Durkheim é considerada no âmbito da sociologia positiva porque reproduz a mesma noção de Comte: analisar os fenômenos sociais a partir dos métodos das ciências naturais.
- e) A sociologia positivista, na qual Durkheim se inscreve, é aquela que trata os fenômenos sociais a partir da relação de causa e efeito com o progresso social e científico. Ou seja, o objeto de estudo da sociologia para Durkheim é apenas aquele que tem como efeito essa evolução.

**3.** No momento em que uma nova ordem de fenômenos torna-se objeto da ciência, eles já se acham representados no espírito, não apenas por imagens sensíveis, mas por espécies de conceitos grosseiramente formados. (...) Em vez de observar as coisas e descrevê-las, de compará-las, contentamo-nos então em tomar consciência das nossas ideias, em analisá-las, em combiná-las. Em vez de uma ciência de realidades, não fazemos mais do que uma análise ideológica (DURKHEIM, 2007, p. 16).

Fonte: DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O trecho destacado reflete uma importante característica da obra de Durkheim. De acordo com as opções abaixo, qual alternativa apresenta o objetivo do autor quando fundou a sociologia:

- a) O objetivo de Durkheim era fundar uma ciência que se diferenciasse da psicologia, da filosofia e das demais áreas de conhecimento das ciências humanas. Essa nova disciplina deveria ter um método e um objeto de estudo: a sociedade.
- b) O objetivo da nova ciência era descrever a realidade social e, a partir disso, criar uma reflexão que enunciasse leis particulares.



- c) O trecho descreve a criação de uma disciplina inscrita na filosofia e que funda uma subárea nesse campo de conhecimento. A obra de Durkheim pode ser lida como parte da filosofia da educação e da pedagogia.
- d) A obra de Durkheim reflete a época em que o autor viveu. A característica mais marcante de sua obra é refletir sobre o espírito humano e sobre as diferentes representações do eu na vida social.
- e) Para Durkheim, a sociologia, ciência que ele ajudou a fundar, é um conjunto de análises ideológicas que se baseia nas representações da consciência sobre a realidade.

## Seção 1.2

### Aspectos básicos da sociologia durkheimiana

#### Diálogo aberto

Durkheim, em suas obras, buscou compreender o que faz com que um conjunto de indivíduos se torne uma sociedade. A divisão do trabalho, as distintas formas de solidariedade e consciência referem-se a uma ideia reformista da sociedade. O autor reflete sobre a moral e as condições que produzem solidariedade a partir da metodologia que cria o fato social.

Na passagem destacada do nosso contexto de aprendizagem, Victor Hugo possui concepções semelhantes às de Durkheim a respeito dessa característica intrínseca da relação entre os homens. Se você tivesse de responder qual ingrediente nos une enquanto organismo social, o que você diria? A escola era, para Durkheim, um microcosmo da sociedade. Ele também identificava como sua função a transmissão dos saberes fundamentais compartilhados por uma sociedade e uma cultura. Na obra *Os miseráveis*, de Victor Hugo, há uma concepção de escola que permanece até os dias atuais. Na atualidade, o papel da escola é o mesmo que no período histórico analisado por Durkheim? Como você pensa o papel da escola hoje? Você, assim como Victor Hugo, também acha que a escola é responsável por criar uma nova sociedade?

#### Não pode faltar

##### A definição do fato social

O conceito de fato social é primordial para a obra de Durkheim porque, a partir dessa definição, o autor estabeleceu o objeto de estudo da sociologia e separou a disciplina da filosofia, psicologia e do ensaio literário. As regras do método sociológico (DURKHEIM, 2007a) é a obra em que o autor delimita o que é o fato social e o método para sua compreensão. Para você, o que pode ser um fato social?

No primeiro capítulo desse livro de Émile Durkheim, intitulado "O que é um fato social?", o autor determina que são "maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotados de um poder de

coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele” (DURKHEIM, 2007a, p. 3-4). Para ele, o fato social é qualquer fenômeno presente na sociedade que pode ser observado como um objeto, uma coisa.

Após essa definição, você deve estar se perguntando: quais as condições necessárias para que exista um fato social? Para Durkheim, um fato social só pode existir quando existe uma organização definida. Outra pergunta que pode surgir de nossa parte sobre a obra desse autor é: por que Durkheim decidiu estudar as relações sociais dessa maneira?

A relação entre o surgimento da sociologia e a necessidade de um método objetivo rememora a filosofia positivista e a necessidade de adaptar características das ciências naturais para o estudo da sociedade. Durkheim considera que a principal regra seria a de que os fatos sociais devem ser considerados como coisas.

A segunda postura metodológica do sociólogo seria manter o distanciamento do objeto, despindo-se de seus preconceitos, reunindo os dados empíricos que deverão servir de base para a análise teórica. Com esse método, Durkheim intencionava criar uma ciência que não se contentava com o conhecimento intuitivo ou tradicional sobre assuntos tais quais economia, Estado, suicídio, crime e punição.

Quando Durkheim discute o que é o fato social, ele quer, principalmente, afirmar que o indivíduo, apesar de tudo que o faz crer, não age, pensa e sente por si só (ver a seção [Pesquise mais](#)). Existe uma força maior, algo que o impele a pensar em conjunção com os demais indivíduos. Você saberia dizer que força é essa? Para Durkheim é a coerção social.

Segundo ele: “Somos então vítimas de uma ilusão que nos faz crer que elaboramos, nós mesmos, o que se impôs a nós de fora” (DURKHEIM, 2007a, p. 5). Nossos pequenos hábitos, as reações emocionais, as escolhas que fazemos e como decidimos por elas, são, segundo Durkheim, fortemente influenciadas pela sociedade em que vivemos, pela educação que recebemos desde quando pequenos, os códigos que nos foram ensinados.

Os fatos sociais são fenômenos gerais que refletem no indivíduo. “Ele está em cada parte porque está no todo, o que é diferente de estar no todo por estar nas partes” (DURKHEIM, 2007a, p. 9), reconhecido pela coerção externa, é difundido pela educação familiar, pelas crenças, ideias e práticas transmitidas de geração para geração. Você consegue identificar a educação como um fato social?

Agora que você já sabe o que é fato social, vamos compreender a relação entre um currículo que normatiza a educação no Brasil e essa concepção de Durkheim. Vale lembrar que fato social são os fenômenos que podem ser compreendidos como objetos que regulam as relações dos indivíduos.

Como assim? Ora, a nossa Constituição Federal lançada em 1988 é um fato social. Sendo assim, um documento que normatiza a educação brasileira também é um fato social.

A BNCC (BRASIL, 2018), após um extenso debate com a sociedade civil, foi implementada nas escolas em 2020. A função desse documento é normatizar as competências e habilidades que são ensinadas da educação infantil ao ensino médio. À medida que esse documento dá os mesmos direitos aos brasileiros residentes ao longo de todo território nacional e regula o que devem aprender no processo de escolarização, podemos aproximar a concepção de fato social de Durkheim ao currículo nacional.

Durkheim também realizou reflexões sobre o que seria a consciência coletiva e a escola. Como você já sabe, a BNCC dispõe sobre a necessidade de todo brasileiro matriculado na educação básica desenvolver dez competências socioemocionais, a saber:

1. Conhecimento.
2. Pensamento científico, crítico e criativo.
3. Repertório cultural.
4. Comunicação.
5. Cultura digital.
6. Trabalho e projeto de vida.
7. Argumentação.
8. Autoconhecimento e autocuidado.
9. Empatia e cooperação.

Responsabilidade e cidadania. Podemos considerar que

as virtudes, chamadas de competências previstas para serem desenvolvidas no currículo poderão refletir na consciência coletiva ao longo do tempo. Lembre-se que a solidariedade para ser orgânica e coletiva está relacionada a posturas individuais de acordo com o autor. Por fim, cumprindo função social na perspectiva de Durkheim, a escola pode ser um espaço no qual os indivíduos devem desenvolver suas competências e habilidades mais particulares para que causem impacto no todo coletivo.



### Pesquise mais

A obra de Durkheim é lida e interpretada de forma constante e permanente. A sociologia interacionista, que tem como um de seus expoentes o autor Erving Goffman, desdobrou a teoria da coerção social de Durkheim para áreas mais cotidianas da vida social.

De acordo com essa linha de estudos, nossos sentimentos e a maneira como atuamos em determinadas situações são produtos das normas da sociedade de que participamos.

É no mínimo desconfortante perceber como nossa individualidade é afetada pela sociedade em que vivemos ou como as normas sociais são internalizadas a ponto de não distinguirmos o que é uma ação puramente individual ou uma ação fruto da coerção social.

Você saberia citar características da sua dita "individualidade" que são correspondentes ao que poderíamos identificar com seus valores morais?

Por exemplo, falar de boca cheia, pensar em algo e ruborizar, ou mesmo deixar de fazer algo por se sentir vigiado, como se alguém estivesse prestes a olhar você mesmo quando está sozinho. Todas essas restrições que você faz a si mesmo correspondem a normas sociais e valores morais que afetam sua individualidade porque os reconhece como corretos.

O artigo *Rituais de interação na vida cotidiana: Goffman, leitor de Durkheim*, de Juarez Lopes de Carvalho Filho, apresenta como os dois autores percebem a influência da moral na vida dos indivíduos. O objetivo de Carvalho Filho (2016) é apresentar como a sociologia interacionista de Goffman atualiza a obra de Durkheim, explorando especialmente suas noções sobre coerção social.

CARVALHO FILHO, Juarez L. de. Rituais de interação na vida cotidiana: Goffman, leitor de Durkheim. **Política e sociedade**, Florianópolis, v. 15, n. 34, set./dez. 2016.

## Os conceitos de solidariedade e consciência

A divisão do trabalho social foi escolhida por Durkheim como um exemplo de fato social. O objetivo era compreender a sua função e as leis morais que ela suscita. Em sua obra *Da divisão do trabalho social*, publicada em 1893, o autor argumenta que as funções da divisão do trabalho social seriam o aumento da força produtiva, o aumento das habilidades dos trabalhadores e uma condição essencial para o desenvolvimento material e intelectual. Porém o que mais chama a atenção para Durkheim é sua função de integração do corpo social, tal como a ideia de solidariedade.

Durkheim acaba por assumir posição contrária em relação aos autores da época, como Adam Smith, para quem a divisão do trabalho é tida como pura fonte da produtividade e lucratividade.

Para Durkheim, a divisão do trabalho social gera integração, atende à necessidade de ordem, produz coesão e harmonia social: “os serviços econômicos que ela pode prestar são pouca coisa em comparação com o efeito moral que ela produz, e sua verdadeira função é criar entre duas ou várias pessoas um sentimento de solidariedade” (DURKHEIM, 2010, p. 21).

Influenciado pelas leis da dinâmica e da estática de Comte, Durkheim buscou com esse trabalho responder aos dilemas de uma sociedade tão complexa quanto a industrial. Mas como observar essas relações? A opção de Durkheim foi analisar o direito como indicador da evolução das sociedades.

Não é de se estranhar, ao ler *Da divisão do trabalho social*, que o autor dedique tantas páginas a discutir as diferenças entre direito penal e direito administrativo. Para Durkheim, a evolução do direito indicava mudança na sociedade, pois, em sua perspectiva, as regras básicas do direito penal iam sendo internalizadas e não precisariam, supostamente, ser recordadas frequentemente. Assim como novas regras, de cunho administrativo, comercial e do direito civil, passavam a ter importância e eram constantemente debatidas e alteradas. Logo, estudar as regras de uma sociedade implicava, para Durkheim, conhecer as formas de coerção social que estão instituídas na forma de dispositivos jurídicos.

Nessa obra, o autor identifica dois tipos de **solidariedade social**: a solidariedade **mecânica** e a solidariedade **orgânica**. A solidariedade mecânica é característica de sociedades ditas “primitivas” ou menores, ou seja, menos complexas, segundo o próprio Durkheim: “é proveniente

do fato de que um certo número de estados de consciência são comuns a todos os membros da mesma sociedade” (DURKHEIM, 2010, p. 83).

Nesse tipo de sociedade, todos os indivíduos devem conhecer as regras sociais ou tê-las escritas em suas consciências, como um reflexo do coletivo encarnado, que vai ordenar a consciência comum e também a consciência coletiva, já que, em sociedades menos complexas, essas consciências estão juntas.

A consciência coletiva nas sociedades complexas está presente nas instituições sociais: no Estado, na jurisdição, nas ciências, nas escolas, na indústria e em qualquer sistema de representação social, por meio de suas normas e regras. A consciência coletiva se encontra separada da consciência individual nas sociedades complexas, já que, nelas, os indivíduos se unem por suas diferenças e não semelhanças.

A consciência coletiva é diferente da consciência comum ou consciência individual. Mas vale a ressalva de que a consciência comum para Durkheim (2010) reflete a solidariedade *sui generis*, ou melhor, a solidariedade nascida pelas semelhanças, por isso a personalidade individual nas sociedades tradicionais é geralmente absorvida pela coletividade.

Nesse sentido, a consciência comum liga o indivíduo à sociedade, uma vez que as regras sociais são criadas a partir das similitudes, no caso das sociedades tradicionais, ou seja, pelas semelhanças que esses agrupamentos de indivíduos compartilham entre si.

Nas sociedades tradicionais, a solidariedade é mecânica porque o indivíduo não tem escolha sobre aceitar ou não, ele age automaticamente ou porque todos o fazem, por isso também é chamada de solidariedade por similitude.

A solidariedade orgânica é relativa às sanções impostas pela maior divisão do trabalho social e é característica das sociedades “avançadas”, “industriais” ou complexas. Na solidariedade orgânica, os indivíduos seguem as normas porque estabelecem acordos a partir delas e as podem alterar seguindo as mudanças da sociedade e seus interesses. Dessa forma, é uma solidariedade construída em conjunto, de maneira orgânica, a partir da relação dos indivíduos entre si e com as instituições.

Para Durkheim, a consciência coletiva é um reflexo da solidariedade orgânica, aquela que liga as partes, as coisas à sociedade ou aos indivíduos. Para o autor, a consciência coletiva se pauta nos interesses

do indivíduo ou naquilo que chamou de consciência comum, uma vez que há espaço para as diferenças entre os indivíduos dentro de uma sociedade. Inclusive é comum os indivíduos se unirem pelas diferenças nessas sociedades. O que Durkheim procura ressaltar é que os indivíduos têm seus movimentos e se movem junto com a sociedade justamente porque são criadores de sistemas sociais representativos. Isso significa inferir que quanto mais o trabalho social é dividido, mais o indivíduo depende da sociedade.



### Assimile

O quadro a seguir sistematiza as diferenças entre solidariedade mecânica e orgânica de acordo com Durkheim (2010).

Quadro 1.1 | Solidariedade mecânica versus solidariedade orgânica

Solidariedade mecânica	Solidariedade orgânica
Sociedades simples	Sociedades complexas
Sanção repressiva	Sanção restitutiva
Direito Penal	Direito Civil, Comercial ou Administrativo
Consciência individual e coletiva estão ligadas: os indivíduos se unem por suas semelhanças	Consciência individual e coletiva estão separadas: os indivíduos se unem por suas diferenças
Consciência coletiva é responsável pela coesão social	Moral resultante da divisão social é responsável pela coesão social

Fonte: adaptado de Durkheim (2010).

De acordo com o autor: “Há em nós duas consciências: uma contém apenas estados que são pessoais a cada um de nós e nos caracterizam, ao passo que os estados que a outra compreende são comuns a toda sociedade” (DURKHEIM, 2010, p. 79). As duas consciências, a individual e a coletiva, complementam-se, mas dependem de mecanismos como a divisão do trabalho para que a solidariedade social permaneça existindo. A divisão do trabalho “cumprir a função que era confiada à consciência coletiva: a de operador de coesão” (LALLEMENT, 2008, p. 209). Segundo o autor, consciência coletiva é definida como:





O conjunto de crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema que tem vida própria; podemos chamá-lo de consciência coletiva ou comum. Sem dúvida ela não tem por substrato um órgão único; ela é, por definição, difusa em toda a extensão da sociedade, mas tem, ainda assim, características específicas que fazem dela uma realidade distinta. De fato, ela é independente das condições particulares em que os indivíduos se encontra: eles passam, ela permanece. (DURKHEIM, 2010, p. 50)

Durkheim reconhecia a existência de falhas nesse modelo, ou seja, sabia da existência de formas de divisão do trabalho que não geravam solidariedade social. O resultado disso era o oposto da solidariedade: caracterizado pela anomia. Com esse conceito, Durkheim analisou as patologias sociais, o desrespeito às normas e práticas vigentes.

### Educação para Durkheim

Émile Durkheim ensinou pedagogia durante toda sua vida. A atividade de pesquisador e sociólogo não estava dissociada dos cursos que ministrava. A educação, para Durkheim, constitui-se como um fato social, ou seja, é produtora de coerção e de adequação à norma social, o que a torna um elemento fundamental da sociologia (FAUCONNET, 1978). Os valores e a cultura de uma determinada sociedade são transmitidos às crianças e aos jovens por meio da educação; a internalização das regras escritas e dos acordos tácitos, como recomendações de etiqueta e de bom convívio, são transmitidas pela instituição educacional e pelo grupo social ao qual a criança pertence, justificando a importância da escola.

Durkheim compreende a educação como coisa social, inserida no espectro da sociologia. Embora fosse pedagogo, sua intenção não era formular um programa de educação. A educação como objeto dessa ciência é compreendida a partir das regras que a envolvem.

Durkheim compreendia a escola, por exemplo, como um microcosmo da sociedade em geral. A escola, a instituição responsável por ensinar os saberes comuns às crianças de uma determinada sociedade, é o ambiente de socialização, de aprendizagem das práticas sociais, da administração dos sentimentos, da disciplina do corpo. Como ele afirma em *As regras do método sociológico*:



A educação tem justamente por objeto produzir o ser o social; pode-se portanto ver nela, como que resumidamente, de que maneira esse ser constitui-se na história. Essa pressão de todos os instantes que sofre a criança é a pressão mesma do meio social que tende a modelá-la à sua imagem e do qual os pais e os mestres não são senão os representantes e os intermediários. (DURKHEIM, 2007a, p. 6)

A educação é o processo pelo qual os mais velhos inculcam nas gerações mais jovens “ideais, sentimentos e práticas” ou ainda “(...) toda educação, tanto a do rico como a do pobre, aquela que conduz às carreiras liberais como a que prepara para as funções industriais, tem por objeto fixá-las nas consciências” (DURKHEIM, 2007b, p. 51).



Refleta

Você concorda com a compreensão da educação de Durkheim? Relembrando *Os miseráveis*, de Victor Hugo, é possível encontrar um paralelo entre a obra literária e a de Durkheim no que se refere à educação?

### A função da escola tradicional

A concepção de educação de Durkheim é tradicional, pois compreende que o ensino se basta pela ação dos adultos sobre os mais jovens, como um preparo social das gerações mais jovens para participarem da vida em sociedade.

Segundo Steven Lukes (1985, p. 129), um dos principais comentadores da obra de Durkheim, a educação é entendida como uma realidade social que está intimamente relacionada às estruturas sociais de cada sociedade.

Para Durkheim, educação e pedagogia são diferentes. “A educação é a ação exercida sobre as crianças pelos pais e professores. “(...) Com a pedagogia é completamente diferente. Esta consiste, não em ações, mas em teorias” (DURKHEIM, 2007b, p. 71).

A função da escola tradicional é perpetuar a ordem social. A escola, para Durkheim, tem um propósito reformista, ou seja, dedica-se a reformar a sociedade por dentro, por meio dos saberes cotidianos. Seu objetivo é formar indivíduos com conhecimentos sobre a história de seus países, capacitados para participar da vida social.

Assim sendo, embora Durkheim refletisse sobre a necessidade de uma nova escola, que reunisse os interesses da sociologia e da pedagogia, essa escola continuava sendo tradicional por corresponder a uma metodologia que não considerava o processo de aprendizagem do aluno. Por outro lado, ao realizar essa distinção entre as duas disciplinas, Durkheim não apenas fortaleceu o objeto de estudo da sociologia, a educação como fato social, mas também conferiu maior autonomia à pedagogia, circunscrevendo a essa disciplina o estudo das técnicas de ensino.



### Exemplificando

Os conceitos de Durkheim podem ser aplicados de formas distintas. O conceito de consciência coletiva é importante para perceber o grau em que estamos envolvidos, enquanto indivíduos, na coletividade que é a sociedade. Um exemplo disso é a análise da escola como microcosmo social: a instituição detém o poder de coerção social, de transmissão de conhecimento e de produtora de solidariedade social. A partir desses três exemplos, podemos perceber como a teoria de Durkheim pode ser aplicada e como é fundamental para compreender as relações sociais tanto em nível micro como macro.

## Sem medo de errar



**Vejamos agora o que é a igualdade, pois se a liberdade é o cume, a igualdade é a base. (...) A igualdade tem um órgão; a instrução gratuita e obrigatória. Princípie-se pelo direito ao alfabeto, seja a lei a escola primária imposta a todos, a escola secundária oferecida a todos. Da escola idêntica sai a sociedade igual. Sim, instrução! Luz e mais luz! Tudo vem da luz e para ela volta! (HUGO, 2013, [s.p.]**

Durkheim via a escola como uma instituição capaz de formar cidadãos novos, vocacionados para a vida social. A divisão do trabalho presente na escola, a moral que ela transmitia, a organização e a ordem que a constituíam faziam dela um microcosmo social que também produzia o ingrediente fundamental para a organização da sociedade: a solidariedade social.

A concepção de escola presente no trecho se refere à escola tradicional, tal como a escola defendida por Durkheim. Ela compreende o aluno como “folha em branco”, que deve receber os saberes tradicionais de uma sociedade, conhecer suas regras e internalizá-las.

A escola é responsável por mudanças sociais, pois confere igualdade de oportunidades e de participação para os cidadãos de uma determinada sociedade. Mudanças essas que trazem melhores oportunidades e condições de vida. Embora esse sistema seja questionado, a educação ainda continua sendo uma importante forma de inclusão social e de melhores condições para a disputa no mercado de trabalho. Além disso, ela é responsável por ensinar, mesmo que minimamente, os direitos e deveres dos cidadãos, e por socializar as crianças de acordo com uma cultura local e nacional.

## Faça valer a pena

### 1.

Se foi assim com as ciências naturais, com mais forte razão tinha de ser com a sociologia. Os homens não esperaram o advento da ciência social para formar ideias sobre o direito, a moral, a família, o Estado, a própria sociedade; pois não podiam privar-se delas para viver. Ora, é sobretudo em sociologia que essas prenoções, para relembra a expressão de Bacon, estão em situação de dominar os espíritos e de tomar o lugar das coisas. Com efeito, as coisas sociais só se realizam através dos homens; elas são um produto da atividade humana. (DURKHEIM, 2007a, p. 18)

O processo de institucionalização da sociologia enquanto ciência e disciplina se deu por meio do estabelecimento de um objeto de estudo e de uma metodologia. Émile Durkheim foi um dos responsáveis por estabelecer ambos. Sobre isso, a afirmação correta a respeito do fato social é:

- a) O fato social é o instrumento de análise da sociologia para observar qualquer fato histórico relevante.
- b) A sociologia tem como objeto de estudo a relação entre indivíduos e sociedade. Por isso, a análise dos fatos sociais, momentos cruciais da vida social, constituem seu principal objeto.
- c) Os fatos sociais, objeto de estudo da sociologia, distinguem-se dos fenômenos orgânicos. São compostos por três características básicas: coercitividade, exterioridade e generalidade.
- d) Os fatos sociais são diferentes das coisas sociais. O método da sociologia propõe uma análise aproximada dos indivíduos, compreendendo os mecanismos pessoais que os levam a reproduzir sentimentos e emoções únicos.
- e) Qualquer generalidade pode ser compreendida como um fato social. A partir do momento em que um fenômeno social se torna recorrente, ele se torna um fato social.

### 2.

Cenas lamentáveis tomaram conta do estádio de São Januário, no Rio de Janeiro, neste sábado, após vitória do Flamengo sobre o Vasco por 1 a 0, em duelo válido pela 12ª rodada do Campeonato Brasileiro. Após o apito

final, a torcida do Vasco começou a protestar contra a arbitragem, e o clima se descontrolou. Alguns fãs cruzmaltinos ameaçaram invadir o gramado e começaram a jogar objetos, desde copos e garrafas até entulhos e sinalizadores, no gramado. Com o clima hostil, os jogadores do Flamengo não desceram para os vestiários e ficaram no centro do campo. (ESPN. Bomba, briga e jogadores em campo: Vasco x Flamengo termina em violência. Publicado em 08/07/2017. Disponível em: <[http://espn.uol.com.br/noticia/709241\\_bomba-briga-e-jogadores-em-campo-vasco-x-flamengo-termina-em-violencia](http://espn.uol.com.br/noticia/709241_bomba-briga-e-jogadores-em-campo-vasco-x-flamengo-termina-em-violencia)>. Acesso em: 31 out. 2017.

Notícias como esta são recorrentes em todos os jornais do mundo. Normalmente, elas expressam como as brigas em estádio se tornam uma verdadeira confusão coletiva. Quando os torcedores são entrevistados, na maioria das vezes, eles respondem que a confusão começou e que eles participaram para se proteger ou não sabem dar uma explicação racional. Assinale a alternativa com o conceito da obra de Durkheim que melhor descreve a situação descrita:

- a) Consciência coletiva.
- b) Coerção interna.
- c) Solidariedade orgânica.
- d) Fato social.
- e) Generalidade.

**3.** A educadora explica que a BNCC é uma referência nacional obrigatória, mas não se pode confundi-la com o currículo. "O papel da Base será justamente o de orientar a revisão e a elaboração dos currículos nos estados e nos municípios. Os sistemas podem interagir para que temáticas sejam ampliadas ou especificadas para atender questões regionais, desde que as competências sejam desenvolvidas."

Em miúdos, a BNCC dá o rumo e indica aonde se quer chegar, mas são os currículos que vão definir os caminhos. Independentemente da estratégia curricular, o importante é garantir que um estudante matriculado no segundo ano do fundamental em uma escola pública do interior do Acre, por exemplo, tenha o direito de desenvolver as mesmas competências e habilidades que uma criança da mesma série que frequenta um colégio particular em Curitiba.

Fonte: NOGUEIRA, B. *Base Nacional Comum Curricular prevê integração*

*entre conteúdo, formação docente, material didático e avaliações*. Estúdio Folha, São Paulo, 8 ago. 2017.

Disponível em: <<https://goo.gl/eN4gYN>>. Acesso em: 31 out. 2017.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está sendo discutida atualmente no Brasil. Um de seus objetivos é integrar os currículos nacionalmente, ou seja, as escolas deverão transmitir conhecimentos semelhantes em todo território nacional. Assinale a alternativa que relaciona adequadamente a proposta da BNCC com a teoria de Durkheim sobre a escola:

- a) A proposta de uma base curricular se aproxima das teorias de Durkheim porque coage as escolas a ensinar sempre o mesmo conteúdo.
- b) As escolas, de acordo com essa política, exercerão de fato sua função, como definido por Durkheim, a de servirem para reprodução de uma ordem social sem considerar as características próprias de cada local.
- c) A escola, para ser nacional, tem de servir para promover o progresso. Por isso, essa proposta se aproxima da concepção de Durkheim sobre a função da escola.
- d) Para Durkheim, uma função da escola é a manutenção dos saberes tradicionais e comuns de um povo. A proposta se aproxima dessa concepção quando propõe uma base curricular comum que vigore em todo o país.
- e) A política curricular é coercitiva. De acordo com essa proposta, um currículo será imposto em todo o país. A função da escola é de coagir externamente os indivíduos para que se tornem cidadãos; de acordo com Durkheim, ela deve ser autoritária.

## Seção 1.3

### Princípios do pensamento marxiano

#### Diálogo aberto

A obra de Karl Marx foi fortemente influenciada pelos ideais iluministas defendidos na Revolução Francesa: liberdade, fraternidade e igualdade. As lutas dos burgueses pelo direito de participar politicamente e dos trabalhadores franceses por melhores condições de vida inspiraram uma de suas contribuições mais valiosas para a sociologia: o conceito de luta de classe. Como você vê, na obra de Karl Marx, a relação entre o caráter revolucionário das mobilizações sociais e as mudanças na história? Você consegue identificar na história do Brasil mudanças que foram provocadas por mobilizações sociais recentemente? A educação cumpre um papel fundamental para o operariado, você consegue identificar qual?

#### Não pode faltar

Karl Marx (1818–1883) foi historiador, filósofo, sociólogo e economista alemão. Ele é considerado um dos autores clássicos da sociologia, junto com Émile Durkheim e Max Weber. A partir de 1844, Marx estreitou amizade com Friedrich Engels, amigo e seu principal interlocutor, com quem assinou o *Manifesto do Partido Comunista*. Essa amizade também é apontada como o despertar do interesse de Marx pela economia. Entre suas obras mais expressivas, estão também *A ideologia alemã* e *O capital*. Todas versam sobre temas caros ao autor, como a relação entre os homens, a história e as formas de produção capitalista.

O século XIX é conhecido pelas transformações sociais e econômicas. Marx, como atesta o título do livro de Jonathan Sperber, *Karl Marx: uma vida no século XIX* (2013), viveu imerso nas questões dessa época. A Revolução Francesa e a Revolução Industrial foram fundamentais para as críticas de Marx e para a construção de sua teoria, pois o contexto social e econômico que inaugurou essa revolução transformou a pobreza em grandes desigualdades.



O surgimento dos grandes centros urbanos e as extenuantes jornadas de trabalho nas indústrias — que empregavam também mulheres e crianças e incluíam rotinas de trabalho de mais de 16 horas por dia — tiveram consequências sociais e econômicas, e os operários não contavam com o auxílio do Estado ou das classes dominantes.



### Pesquise mais

A Revolução Industrial entrou para história pelos avanços tecnológicos e as transformações sociais que realizou. Porém, tudo isso só foi possível por meio da exploração dos operários, que não tinham direitos assegurados ou qualquer forma de amparo do Estado. O trabalho infantil e as lesões sofridas pelos trabalhadores e trabalhadoras mostram o lado obscuro desse momento, que tanto influenciou Marx a escrever sua obra.

O vídeo *Child labor in the first Industrial Revolution* (Trabalho infantil na primeira Revolução Industrial) apresenta uma compilação de fotos de crianças trabalhando nas fábricas da época. A mão de obra infantil era largamente utilizada por ser mais barata, custando a metade do valor da hora trabalhada de um adulto. As máquinas não eram de precisão, o que causava lesões e até a morte dos operários, e mais grave ainda era a situação das crianças, porque as máquinas não eram adaptadas para elas.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cM1SEdxFYx4>>. Acesso em: 25 out. 2017.

Busque também, na biblioteca mais próxima de você, a obra de Maria Alice Nogueira, *Educação, saber e produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

Karl Marx se indignava com a desigualdade das relações de trabalho e produção: como tantos homens, em condições degradantes de trabalho, poderiam gerar enorme riqueza para poucos? Influenciado pelos socialistas franceses como Pierre-Joseph Proudhon, por economistas como David Ricardo, pela filosofia alemã e pelas condições políticas, Marx formula suas críticas, inclusive ao “comunismo” pequeno burguês a fim de que ele mesmo pudesse se colocar do ponto de vista da classe operária e pudesse abrir possibilidades de superação efetiva da sociedade burguesa.

Marx conciliou sua participação na política como membro do partido operário com a vida de filósofo, teórico e pesquisador. As obras

do autor, às vezes escritas em forma de panfleto, como o *Manifesto do Partido Comunista* (2009), atestam seu desejo de mudança do mundo, bem como seu entendimento sobre as contradições sociais.

Para o autor, a ciência deveria cumprir o papel revolucionário de iluminar as consciências para a construção de um mundo melhor. Esse é o período em que Marx elabora a sua noção de alienação (que discutiremos na Seção 2.1), a partir de suas críticas à filosofia de Feuerbach e sua descoberta do proletariado como agente de emancipação (MARX, 2007). A vida e a obra de Marx procuraram relacionar teoria e prática na vida cotidiana, transformando uma e outra.



### Assimile

Em *Teses sobre Feuerbach*, Marx (2007) demarca suas diferenças em relação à filosofia alemã da época. Na segunda tese ele diz:



**A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica. (MARX, 2007, p. 533)**

Na sétima tese, Marx reafirma que “Toda vida social é essencialmente prática” (2007, p. 534) e conclui, na décima primeira tese: “Os filósofos apenas interpretam o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (2007, p. 535).

Você certamente consegue identificar a ressonância dessas máximas na obra de autores contemporâneos, como Paulo Freire, que convidam para uma ação prática em vez de esperar a transformação apenas pela reflexão teórica. Com esse conceito, Marx tentava conjugar as descobertas teóricas com a transformação do mundo social.

A sociologia de Marx pode ser denominada, segundo ele próprio, de sociologia histórica, pois “estava menos preocupado em rastrear esse ou aquele fio de causalidade histórica do que em elaborar um conjunto de categorias de análise dos sistemas sociais, levando

em conta que todos os regimes estão continuamente sofrendo modificação” (BOTTOMORE; RUBEL, 1964, p. 34).

Os principais temas da sociologia de Marx aparecem no prefácio da obra *A crítica da economia política*, de 1859, e podemos sintetizá-los em: (I) a estrutura econômica da sociedade, (II) a superestrutura ideológica, (III) a revolução social e (IV) o futuro da sociedade (idem). Esses temas estão claramente delimitados nessa obra, escrita antes de *O capital*, e têm como eixo comum a ênfase conferida por Marx à discussão sobre as estruturas econômicas. Embora essa abordagem estivesse em voga na época, a originalidade de Marx foi relacionar a economia com a ideologia, ou seja, estabelecer conexões entre modos de produção, dominação e consciência de classe.

Assim como Comte e Durkheim, Marx também estava inspirado na racionalidade científica e buscava atribuir esse caráter à sua teoria. A sociologia das contradições sociais, como também podemos chamar a sociologia de Karl Marx, refere-se ao problema da transformação social, dos impactos das revoluções, das lutas sociais, da organização das classes para afirmar suas demandas frente ao Estado e aos grupos dominantes.

O futuro da humanidade e as condições para alcançar a igualdade também foram temas caros para Marx. Esta seção, baseada na teoria marxiana, é composta por argumentos que mesclam a formação política, o conhecimento científico e um convite para a prática.

Por fim, interessa fixar que a sociologia de Marx pretendia compreender os problemas sociais do século XIX a partir de um novo método, o qual fosse capaz de analisar a complexidade das relações humanas. O foco da análise está nas relações de produção, que, segundo o autor, constituem a base das relações humanas e das contradições sociais.

## **Materialismo histórico e dialético**

**O materialismo histórico-dialético** foi o método de escolha de Marx e Engels que permitiu observar as dinâmicas sociais e as contradições materiais dos fenômenos sociais. É identificado como método materialista porque os homens são o que as condições materiais nos determinam a ser e a pensar; e é identificado enquanto histórico porque a sociedade, para surgir, depende da ação concreta dos seres humanos no tempo.

Pelo fato de o processo histórico ser compreendido por meio das transformações sociais determinadas pelas contradições entre os meios de produção e as forças produtivas, pode-se afirmar que a luta de classes é um reflexo dessas contradições e é o motor da história. "Por afirmar que o processo histórico é movido por contradições sociais, o materialismo histórico é dialético" (CHAUÍ, 2010, p. 481).

Para Marx e Engels, o materialismo tinha como objetos a vida concreta, as práticas sociais e não apenas os fenômenos da consciência, tal qual o idealismo alemão. A filosofia alemã da época, tendo Hegel como um dos seus principais expoentes, fazia parte do que se classificava como estudos especulativos. Hegel reduzia a filosofia da história à história da filosofia (LALLEMENT, 2008, p. 116), sem se deter ao fato do homem como ser histórico. O idealismo filosófico, que caracteriza sua obra, defendia que a ideia precede a vida.

A inovação de Marx está em promover *o homem como produtor da história*, alterando a relação entre consciência social e produção da realidade (MARX, 2007). Para a escola idealista de filosofia, é a consciência dos homens que determina a realidade, já para Marx é a realidade social que determina a consciência de um determinado grupo social ou de um indivíduo.

A partir dessa inversão, Marx desenvolveu sua teoria da história e das relações sociais, defendendo a primazia das relações materiais, por isso também chamamos seu método de materialista. É na obra *Manifesto do Partido Comunista* que Marx e Engels (2009) explicam a evolução política e histórica por meio da dinâmica da luta de classes.

Com essa inversão epistemológica, Marx e Engels não pretendiam negar a existência da consciência individual ou a realidade dos processos mentais, mas, a partir daí, os autores estabeleciam um novo método de análise para as ciências humanas e, mais especificamente, para a ciências sociais. Para eles, o materialismo criava uma ruptura que era irreconciliável com o idealismo. Apesar disso, é inegável a influência de Hegel no pensamento marxiano.

Se as rupturas do pensamento marxiano em relação ao idealismo alemão já podem ser observados em *Teses sobre Feuerbach*, é em *A ideologia alemã* que Marx e Engels estabelecem a possibilidade de um conhecimento científico do processo histórico, afirma Márcio Naves (2000). É, portanto, na disputa contra a "filosofia alemã" que nasce o primeiro esforço de compreensão materialista da sociedade.

Segundo Naves, a objeção de Marx aos filósofos alemães contemporâneos a ele procura demonstrar que seus pensamentos não se libertaram do idealismo. Para os idealistas, eram as ideias que determinavam o mundo real, por isso supunham que, para se libertarem e para a destruição do mundo existente, seria preciso apenas o pensamento filosófico. “É a essa ‘ilusão de Hegel’ que Marx procurará escapar, operando uma mudança de terreno na teoria” (NAVES, 2000, p. 30).

É o modo como os homens produzem que é decisivo na análise marxiana. Os indivíduos reais e suas ações são o que Marx considera como situação material ou concreta. “Portanto, o que os indivíduos são confunde-se com o que produzem e com o modo como produzem: ‘o que os indivíduos são [...] depende das condições materiais de sua produção’” (NAVES, 2000, p. 31). A partir dessas ideias, Marx estabelece um princípio fundamental para sua concepção teórica: a determinação material da vida social.

Para Marx, são as condições materiais de produção que condicionarão o conjunto dos elementos presentes numa dada estrutura social. O objeto de estudo de sua análise histórica são as relações entre as classes, a própria luta de classes.

A história, nesse contexto, aparece como o desenvolvimento das forças produtivas, que, apesar de criadas pelos próprios homens, deles são separadas, isto é, alienadas.



## Vocabulário

Segundo Leandro Konder:



Marx chamou de **alienação** do trabalho precisamente esse fenômeno pelo qual o trabalhador, desenvolvendo a sua atividade criadora em condições que lhe são impostas pela divisão da sociedade em classes, é sacrificado ao produto do trabalho [...] Em lugar do produto ser criado livremente pelo produtor, é o produtor que fica subordinado às exigências do produto, às exigências do mercado capitalista onde o produto vai ser vendido. (KONDER, 1999, p. 35)

Ampliaremos sua noção acerca desse conceito na Seção 2.1.

Para Marx, o desenvolvimento histórico dependeria principalmente das inovações técnicas, que dariam origem aos meios de produção mais avançados. Aí estaria, para ele, o primado das forças produtivas sobre as relações de produção. Ou seja, a luta ou a dinâmica estabelecidas pelas relações de classe teriam um papel secundário no processo evolutivo da história.

Nesse sentido, a base econômica de uma sociedade seria a responsável por emprestar sentido a diferentes fenômenos sociais. Por isso que a classe dominante de cada época histórica apresentaria ideias e representações como verdades eternas e seus ideólogos apresentariam determinadas relações sociais de domínio dessa mesma classe como se fossem eternas (NAVES, 2000, p. 36).

É por isso que, para Marx, as ideias da classe dominante são, em cada época, as representações dominantes. A classe dominante, ao tomar o poder, tenta disseminar seus interesses de classe como sendo os interesses comuns de toda a sociedade. O trecho a seguir ilustra essa questão:



**A classe que objetiva tomar o poder e tornar-se dominante não apresenta no processo revolucionário os seus interesses particulares de classe como o interesse que ela própria representa e defende. Ela aparece, ao contrário, como se representasse o conjunto das classes excluídas do poder [...]. (NAVES, 2000, p. 37)**

## As relações de produção

As relações de produção no capitalismo não mais se relacionam com os valores religiosos ou tradicionais de outrora, mas sim com o interesse e o valor de troca. Ao venderem sua força de trabalho, os homens tornaram-se, em si mesmos, mercadorias: “Esses operários, compelidos a venderem-se a retalho, são uma mercadoria como qualquer outro artigo do comércio e, portanto, estão igualmente sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado” (MARX; ENGELS, 2009, p. 35).

Se nos períodos históricos anteriores, os homens tinham consciência dos produtos que produziam e eram os detentores dos meios de produção, no capitalismo, os homens estão alienados

do resultado de seu trabalho, não apenas do produto material, mas também do lucro econômico que produzem.

Por isso que, na síntese do pensamento marxiano, presente na obra *A ideologia alemã*, escrita por Marx e Engels (2007), podemos reduzir seu argumento a um fato que o próprio Marx não observou, mas o elabora com propriedade: o primeiro ato histórico do ser humano é o ato de produzir.

Logo, no capitalismo, o homem não detém as condições necessárias para efetivação de seu trabalho. O proletariado está alienado, distanciado das suas possibilidades de realização de seu sentido primeiro que é o de produzir.

As relações de produção nesse sistema se caracterizam pela falta da posse ou o desapossamento das forças de produção, pela falta de capacidade de sustentação de si mesmo por meio de sua própria força de trabalho e falta das ferramentas necessárias para a garantia da sua própria vida.

Despojado dos meios de produção, dependente da troca de sua força de trabalho por salário, o proletariado é explorado, pois o valor que cria não lhe é restituído. Para Marx:

[...] o capital tem um único impulso vital, o impulso de se autovalorizar, de criar mais-valor, de absorver, com sua parte constante, que são os meios de produção, a maior quantidade possível de mais-trabalho. O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador. Se este consome seu tempo disponível para si mesmo, ele furta do capitalismo. (MARX, 2013, p. 307)



A partir dessa concepção sobre as relações de produção, Marx desenvolveu dois conceitos: **mais-valia e fetiche da mercadoria**. O primeiro categoriza a relação desigual entre o valor produzido pelo trabalhador e o valor recebido, ou seja, a diferença entre o lucro e o salário do trabalhador.

A força de trabalho é a condição necessária para atribuição de valor à mercadoria, e é a única mercadoria capaz de atribuir valor a um

produto no pensamento marxiano. Porém, a diferença entre o valor que se cria e se recebe é apropriada pelo capital, pelo proprietário dos meios de produção, caracterizando o modelo de exploração do trabalho presente no sistema capitalista. À apropriação do lucro da produção pelo detentor dos meios de produção chamou-se de **mais-valia**.

No pensamento marxiano, a mercadoria não é mais vista como a expressão do trabalho humano concreto, uma vez que o capitalismo foi o regime que mercantilizou a vida humana. A própria força de trabalho — em lugar de ser reconhecida e valorizada como o meio essencial de os homens produzirem suas necessidades com liberdade e criatividade — foi, por toda, parte transformada em mercadoria (KONDER, 1999).

A essa ocultação dos homens como os produtores das mercadorias, destinada a impedir que eles vejam na economia de mercado um produto que eles próprios criaram e podem sempre modificar, Marx chamou de o **fetichismo da mercadoria**.



### Refleta

Uma das características do pensamento moderno de tradição iluminista é a relação de dominação da natureza pelo homem. Isso está em Descartes, na obra *O discurso sobre o método*, publicada em 1637. Essa concepção está presente nas relações de produção capitalistas, que impõem uma forma de dominação da natureza considerada insustentável. Por isso, o uso da matéria-prima e a consideração do esgotamento dos bens naturais para as futuras gerações são preocupações contemporâneas.

Embora seja entusiasta do desenvolvimento científico e tecnológico como instrumento de libertação do homem das suas necessidades básicas, Marx é um homem do século XIX, marcado pelo seu tempo e por dilemas e reflexões que o levam ser crítico do capitalismo predatório. Apesar disso, o autor não elabora nenhuma teoria que analisa as relações de produção e o meio ambiente. Nesse sentido, o seu pensamento não rompe com o paradigma cartesiano de que o desenvolvimento científico deva ampliar a dominação do homem sobre a natureza. Hoje, entretanto, isso é tema de pesquisa para intelectuais marxistas. No capitalismo, é possível produzir excedentes, gerar lucros e riqueza para alguns e, ao mesmo tempo, diminuir os impactos ambientais e sociais para as classes que estão na base da pirâmide social?



## A luta de classes como motor da história

Qual poderia ser a força transformadora que mudaria o mundo? A burguesia e a elite dominante instruídas e cultas? Para Marx, apenas o proletariado imerso na crítica e consciente poderia atuar como força de transformação da história.

A burguesia fora protagonista da passagem da Idade Média para a Idade Moderna, produzindo o avanço científico que gerou as revoluções industriais e as transformações sociais que aos poucos substituíam a aristocracia nas posições de mando, como foi o caso da Revolução Francesa. Segundo o trecho do *Manifesto do Partido Comunista*: “A burguesia desempenhou na História um papel revolucionário decisivo. Onde quer que tenha chegado ao poder, a burguesia destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas” (MARX; ENGELS, 2009, p. 27).

No pensamento marxiano, ao se considerarem as relações de forças entre as diferentes classes sociais e a compreensão da história como movimento dialético, que muda a partir do tensionamento desses vetores de força, percebe-se que o protagonismo histórico não poderia ser de outra classe que não a do proletariado.

A característica mais dura da ascensão da burguesia foi a substituição dos “laços feudais que subordinavam o homem a seus superiores naturais, e não deixou subsistir entre os homens outro laço senão o interesse nu e cru, senão o frio ‘dinheiro vivo’” (MARX; ENGELS, 2009, p. 27).

Nessa concepção teórica, o proletariado é o sujeito da história. Para Marx, quanto mais a indústria se desenvolvesse, maior seria o número de operários, conseqüentemente, maior a força de transformação.

O autor ressalta, porém, que a existência do proletariado não é condição de mudança, é preciso que eles estejam unidos em torno da mesma causa. A luta de classes é uma luta política, ela não pretende apenas a substituição de uma classe dominante por outra, mas também pelo poder de deliberar politicamente enquanto classe. Nesse sentido, a burguesia lutará com todas as forças para evitar a união do proletariado e criará obstáculos para sua participação política.

Para Marx, o proletariado era a única classe revolucionária, ou seja, a classe capaz de criar uma cisão brusca para criar um novo mundo, baseado nos ideais de igualdade, fraternidade e liberdade, que marcam o desejo humanista do período. Isto porque manter as relações de trabalho do mundo capitalista seria perpetuar a condição do proletariado de exploração e desumanização.

A necessidade de criar um novo mundo implicaria transformações radicais nas relações de produção, na divisão social do trabalho e dos lucros oriundos do novo modelo produtivo. “O proletariado, a camada mais baixa da sociedade atual, não pode erguer-se, recuperar-se, sem estilhaçar toda a superestrutura de estratos que constituem a sociedade oficial” (MARX; ENGELS, 2009, p. 43).

Dessa forma, as contradições entre as classes é, para Marx, o fator que move a história. Para mudar a consciência, seria fundamental transformar as relações de produção, afinal, “vossas ideias são o produto de relações burguesas de produção e de propriedade, da mesma forma que vosso direito é apenas a vontade de vossa classe erigida em lei, vontade cujo conteúdo é determinado pelas condições materiais de vida de vossa classe” (MARX, ENGELS, 2009, p. 53). Por fim, a força catalisadora dessa transformação só poderia vir a partir da luta do proletariado pela sua libertação.



### Exemplificando

Comte e Durkheim são considerados sociólogos reformistas, pois suas teorias e metodologias de análise tinham como objetivo compreender as sociedades e suas “patologias” a fim de entenderem a ordem social. O pensamento desses primeiros sociólogos baseava-se na ideia de mudanças e reformas, evitando as noções de revolução ou transformação para compreender as relações sociais. Karl Marx, por outro lado, é um revolucionário; ele não via solução possível para a criação de uma nova sociedade que não fosse pela via da revolução, que criaria uma cisão abrupta e absoluta, gerando uma transformação. Não pare de refletir sobre os pontos de aproximação e distanciamento desses autores, buscando relacioná-los com o contexto histórico em que viveram, o século XIX.

### Sem medo de errar

Vamos resgatar quais eram os questionamentos no *Diálogo aberto*? Como você vê, na obra de Karl Marx, a relação entre o caráter revolucionário das mobilizações sociais e as mudanças na história? Você consegue identificar na história do Brasil mudanças que foram provocadas por mobilizações sociais recentemente? A educação cumpre um papel fundamental para o operariado, você consegue identificar qual?

O conceito de luta de classes ainda fundamenta muitas discussões e é um referencial teórico para as ciências humanas, especialmente a sociologia, até os dias de hoje. Autores como Pierre Bourdieu foram fortemente influenciados por esse conceito e se apropriaram, a seu modo, da teoria de Marx sobre a luta de classes.

O caráter revolucionário das mobilizações sociais é um fator histórico e foi o motor que realmente impulsionou a maioria das mudanças sociais, políticas e educacionais. Como exemplo, nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, alguns movimentos sociais foram fundamentais para mudanças importantes na vida dos brasileiros como: na década de 1980, o Movimento pela Anistia e as Diretas Já; e, no final da década de 1980 e início da década de 1990, os “caras-pintadas” durante o processo de impeachment de Collor.

Os direitos trabalhistas conquistados por trabalhadores em diferentes partes do mundo são resultados práticos da influência da obra de Marx sobre os movimentos operários. O direito de se organizar e de organizar um partido, depois o direito de fazer greve e o direito à aposentadoria foram conquistados por meio de muita luta dos movimentos operários. Assim sendo, as mudanças que tornaram esses direitos universais em determinadas sociedades, como no Brasil, foram influenciadas pelas obras de Marx e por sua concepção do proletariado enquanto ator histórico.

De qualquer forma, as sociedades ainda são organizadas de alguma forma segundo as relações de produção, as classes sociais ainda existem definindo e direcionando a vida dos indivíduos.

Infelizmente, a educação — pensando na educação brasileira — não promove a emancipação dos indivíduos. Na grande maioria, ainda reduz a formação dos indivíduos para adaptação ao mercado de trabalho numa lógica capitalista.

## Faça valer a pena

### 1.

**Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta**



sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto. (MARX, ENGELS, 2009, p. 24)

As contradições sociais são basilares para o pensamento marxiano. O trecho destacado da obra do autor fala sobre a luta de classes e o movimento de transformação que ele ocasiona. A respeito da relação entre luta de classes e história selecione a resposta correta:

- a) Marx inventou uma teoria que concedia mais poderes aos pobres que aos ricos. Para ele, a história era sempre modificada pelos dominados, que tinham como objetivo tornarem-se dominantes.
- b) O proletário é o único sujeito histórico revolucionário. Marx afirmava que essa classe, para se libertar do modelo de produção capitalista, criaria uma nova sociedade igualitária, baseada em novas relações de produção e trabalho.
- c) A pequena burguesia era, para Marx, a classe com potencial para se tornar dirigente por ser mais culta e instruída. Ela seria responsável por suprimir a luta de classes e mudar a história.
- d) A burguesia era, para Marx, a classe dominante invencível. Ela sempre criaria estratégias para impedir a pequena burguesia de fazer a revolução por meio da luta de classes e, por isso, a história é cíclica.
- e) Para Marx, a luta de classes não tinha relação com a história. A transformação que ele fala no trecho se refere apenas à luta de classe e aos grupos dominantes.

## 2.



**RIO** – Se profissionais graduados têm encontrado dificuldade de se inserir no mercado de trabalho, o desafio é ainda maior para os que não têm experiência. Por isso, o programa Jovem Aprendiz, voltado para estudantes de 14 a 24 anos e que objetiva conciliar estudo e trabalho, é um caminho citado por especialistas como ideal para aspirantes ao primeiro emprego. O programa mescla teoria e prática. O jovem aprendiz tem que fazer um curso de capacitação — em uma ONG, escola técnica ou sistema S — para aprimorar habilidades na área que atuará na empresa. Ao mesmo tempo, tem a chance de vivenciar o dia a dia da companhia e exercitar o que aprendeu. É fundamental que ele esteja matriculado na escola ou na universidade.

NOGUEIRA, D.; DEMANI, A. **Os primeiros passos no mercado de trabalho**. Programa jovem aprendiz é opção para conciliar estudo e emprego. O Globo, 31 jan. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/os-primeiros-passos-no-mercado-de-trabalho-20847191#ixzz4uIXogHWl>>. Acesso em: 25 out. 2017.

Educação e mercado de trabalho são um par quase indissociável nos dias de hoje. Segundo a teoria de Karl Marx, o trabalho é uma condição de existência do homem, e a educação é necessária para garantir o acesso ao conhecimento e criar uma sociedade igualitária. O trecho da reportagem apresenta um programa que associa a entrada no mercado de trabalho com a educação, permitindo concluir que promove integração de jovens à sociedade. A partir disso, selecione a alternativa que melhor relaciona a teoria marxista com esse programa de inclusão:

- a) O programa Jovem Aprendiz não pode ser analisado segundo os pressupostos da teoria marxista, pois se refere aos dias de hoje, e a teoria de Marx só pode ser aplicada ao contexto do século XIX.
- b) Educação e trabalho, segundo a teoria de Karl Marx, não podem ser vinculados, pois ambos são produtores de desigualdade e reprodução social.
- c) O programa tem boa intenção, porém, por meio de uma análise baseada nos pressupostos da teoria de Marx, ele não contribuiu para a revolução e, por isso, não cumpre o propósito da educação ou do trabalho.
- d) A objeção ao programa, de acordo com a teoria marxiana, é de que ele se presta aos interesses das classes dominantes. Pela mesma teoria, porém, o programa é mais um sintoma de como a burguesia mune o proletariado com armas para a sua emancipação, pois oferece educação gratuita e trabalho, dois fatores importantes para a mudança social.
- e) Marx não realizou análises profundas sobre a educação, focando seu trabalho intelectual apenas nas questões relacionadas ao trabalho. Para o autor, o proletariado educado continuaria na mesma situação e as mudanças sociais não são provocadas pela inclusão do proletariado, mas apenas pela sua exclusão.

### 3.

Os números são da consultoria IHS Markit, que tradicionalmente “desmonta” os aparelhos da empresa para descobrir os custos de seus materiais. O modelo mais simples do iPhone 8, com tela de 4,7 polegadas e armazenamento de 64 GB, custa US\$ 247,51 para ser feito, contra US\$ 237,94 na versão mais barata do iPhone 7 (que



tinha só 32 GB de armazenamento), lançado em 2016. O aumento no preço de produção dos aparelhos, porém, foi compensado pelo reajuste no preço dos iPhones. O iPhone 8 custa US\$ 699, enquanto o iPhone 7 custava US\$ 649 ao ser lançado no ano passado. Nas lojas, o modelo é vendido a US\$ 799. Lançado no ano passado, o iPhone 7 Plus tinha materiais que custavam US\$ 270,88 – o preço de lançamento do smartphone era de US\$ 769.

ESTADÃO Conteúdo. **iPhone 8 custa US\$ 247 para ser produzido, diz consultoria**. Tecnologia, Revista Exame, 28 de set. 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/tecnologia/iphone-8-custa-us-247-para-ser-produzido-diz-consultoria/>>. Acesso em: 25 out. 2017.

A notícia sobre o lançamento de um novo celular no mercado trata do valor para se produzir a mercadoria e do valor com o qual ela chega às lojas. Uma das possíveis explicações para que o produto custe nas lojas mais que o triplo do valor que se precisa para produzi-lo é o desejo dos consumidores em adquiri-lo, ou seja, o valor simbólico criado em torno da mercadoria e sua disposição na economia de mercado. Assinale a alternativa que apresente o conceito da teoria de Karl Marx que trata desse fenômeno social:

- a) Mais-valia.
- b) Materialismo histórico e dialético.
- c) Práxis.
- d) Luta de classes.
- e) Fetichismo da mercadoria.

# Referências

- ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BOTTOMORE, T. B.; RUBEL, M. **Sociologia e filosofia de Karl Marx**. Textos escolhidos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.
- COMTE, A. **La science sociale**. Paris, Éditions Gallimard, 1972.
- DEBESSE, M. Prefácio. In: DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007b.
- \_\_\_\_\_. **Da divisão social do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FAUCONNET, Paul. A obra pedagógica de Durkheim. In **Educação e Sociologia – com um estudo da obra de Durkheim**. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1978.
- GABRIEL, M. **Amor e capital**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- GORENDER, J. Apresentação. In: MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.
- HUGO, V. O horizonte que se avista do alto de uma barricada. In: **Os miseráveis**. Centaur Editions, 2013, [s.p.]. Disponível em: <<http://sanderlei.com.br/PDF/Victor-Hugo/Victor-Hugo-Os-Miseraveis.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.
- KONDER, L. **Marx: vida e obra**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- LALLEMENT, M. **História das ideias sociológicas**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **História das ideias sociológicas: das origens a Max Weber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- LUKES, S. **Emile Durkheim: his life and work. A historical and critical study**. Stanford: Stanford University, 1985.
- MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.
- \_\_\_\_\_. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- NAVES, M. B. **Marx: ciência e revolução**. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da Unicamp, 2000.
- SPERBER, J. **Karl Marx: uma virada no século XIX**. São Paulo: Editora Manole, 2013.





# Crítica à modernidade: o papel da educação na sociedade industrial

### Convite ao estudo

Caros alunos, vamos iniciar mais uma unidade da nossa disciplina de Sociologia da Educação. Na Unidade 1, buscamos identificar as contribuições de Durkheim e Marx para o entendimento dos fenômenos educacionais. Para isso, realizamos uma trajetória histórico-social do nascimento da sociologia em um mundo que se industrializava e se urbanizava e, com isso, apresentava mudanças profundas nas formas de os indivíduos se relacionarem uns com os outros e com esse novo ambiente que surgia.

Nessa Unidade 2, vamos dar continuidade à leitura e reflexão acerca das teorias clássicas da sociologia, avançando mais na contribuição marxiana para pensar o fenômeno educacional, pontuando as características e limitações desse fenômeno em um mundo capitalista, assim como as potencialidades emancipadoras para a transformação radical da sociedade. Nesse sentido, discutiremos, na Seção 1, o conceito de *alienação* em Marx e como essa alienação é pulverizada na era industrial, delegando à escola uma condição complexa e contraditória.

Apresentaremos, na Seção 2, uma introdução ao pensamento de Max Weber, pensador alemão que buscou analisar a sociedade racionalizada sob a égide do sistema capitalista e suas consequências para outras esferas da vida social. Analisaremos a dinâmica que gerou, segundo o autor, o movimento de *desencantamento do mundo*, e como os indivíduos, por meio das suas ações sociais, são agentes responsáveis pelos processos em que estão inseridos.

Na Seção 3, ainda trabalhando com o pensamento weberiano, abordaremos os conceitos de *dominação* e *burocracia* e como eles se aplicam aos fenômenos educacionais. Na esteira dessa reflexão, teremos a possibilidade de debater o papel da ciência na sociedade e a função da escola como fomentadora dos debates/discursos científicos e éticos.

Esperamos que vocês possam aproveitar esses momentos para elucidar dúvidas, dirimir possíveis preconceitos em relação aos autores e compreender a importância de cada um deles na construção de uma reflexão crítica e construtiva da relação entre educação e sociedade.

Vamos lá?

## Seção 2.1

### Marx e a crítica da educação e do ensino

#### Diálogo aberto

Caríssimos alunos, ser educador é estar “no mundo”. Em um mundo rico, complexo e que se transforma a cada minuto. A nossa rotina é composta por planejamentos de aulas, diários de classe, relatórios, avaliações e toda a intensa dinâmica de estar com os alunos e para os alunos. E esse cotidiano nos coloca em constante movimento porque as coisas nunca são iguais, as aulas, os alunos, as turmas, a sociedade, a política, as necessidades e os desafios. Nesse sentido, imaginem a situação descrita a seguir.

Ao entrar na primeira aula do ano letivo, em uma sala de 1ª série do ensino médio, o professor Marcos, docente da disciplina de Sociologia, depara-se com um estudante muito questionar que o indaga sobre seus posicionamentos políticos e ideologia. Um estudante, em tom altivo, questiona se ele iria ensinar sua própria ideologia. O professor acostumado ao debate, escuta atentamente os questionamentos.

Os 30 alunos presentes passam, então, a questioná-lo sobre a legitimidade do professor impor sua própria ideologia, tendo em vista os frequentes debates e polêmicas que as suas aulas proporcionariam, em razão das temáticas. Assim, começa um intenso falatório, no qual a animosidade entre os alunos se revela nas seguintes frases (que são ditas aos berros):

- Eu acho que a escola não tem que falar sobre religião!
- Pois eu acho que tem, sim! Temos que trazer mais os valores morais.
- Nossa, em que mundo você vive? Na Idade Média? A escola tem que falar de religião, sim, mas pra nos ensinar como elas já erraram ao longo da história, você não se lembra das aulas sobre as Cruzadas, não? E não tinham liberdade! Nasciam servos e morriam servos. Só trabalhando na roça... feito uns cavalos.
- Meu pai, hoje em dia, também trabalha muito!
- Mas também, ele votou para aquele político corrupto. Como

você queria que ele tivesse uma vida melhor?

— Mas todo político é corrupto! Só entram lá pra tirar um pouco pra eles e pros amigos deles.

Diante desse cenário de questões tão importantes para a sociedade brasileira, o professor propõe que seja feita uma análise sociológica do questionamento inicial que gerou a polêmica. O tema da educação seria, portanto, o catalisador das principais correntes do pensamento sociológico. Para iniciar a discussão, Marcos propõe as seguintes perguntas mobilizadoras: o que vocês entendem pela palavra educação? O que seria ideologia? Muito se fala de pessoas “alienadas”, mas o que seria alienação?

Durante seus estudos, coloque-se no lugar de Marcos e reflita sobre como proceder diante dessa situação.

## Não pode faltar

Como apresentado na Unidade 1, o pensador alemão Karl Marx (1818-1883) foi a fundo na reflexão acerca do capitalismo com sua dinâmica produtiva, suas contradições e desigualdades sociais. Como crítico desse modo de produção, o qual preza pela acumulação de capital, ele buscou analisar todas as esferas da vida social, considerando-as parte de um todo, um sistema complexo e movido dialeticamente. Assim, ele escreveu sobre a própria economia, sobre filosofia, história, política, religião, ideologia e sobre as possibilidades de uma radical transformação social por meio do comunismo. Contudo, Marx nunca escreveu uma obra específica a respeito da educação. E nesse ponto, vocês, caros alunos, podem questionar: mas então por que esse pensador está presente na nossa disciplina? E respondemos: porque o tema da educação e sua relevância são destacados frequentemente em várias obras dele, articulados a todas as outras esferas da vida social já listadas acima.

Precisamente por considerar a educação e o ensino, escolar ou não, parte do processo de constituição do ser social, nosso autor vai analisar as dimensões da educação de forma integrada com o modo de produção que rege uma determinada sociedade em dado momento histórico.

Avançando nessa questão, podemos compreender que, para Marx, o capitalismo seria a síntese de todos os modos de produção

anteriores a ele e traria, de forma dialética, a relação entre duas novas classes sociais que emergiram desse processo, a burguesia e o proletariado. Nessa relação de opostos complementares, considerando as ações concretas das duas classes, toda a dinâmica desse modo de produção estruturar-se-ia, viabilizando, de maneira dialética, as dimensões abstratas da vida social. Sobre isso, Marx destaca, em sua obra *Contribuição à crítica da economia política*: “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). E aqui podemos identificar o fenômeno da educação como esse espaço da consciência e do espírito do homem que dialogará com o mundo concreto que o cerca e que ele transforma por meio do trabalho.

Para Marx, o fenômeno da industrialização capitalista desencadeou uma forma de trabalho profundamente dividida. A venda da força de trabalho por um salário e a especialização das atividades seriam, segundo o autor, dinâmicas alienantes da capacidade criativa-reflexiva dos indivíduos. Destarte, o sistema de ensino no capitalismo seria, ao mesmo tempo, consequência e também instrumento ideológico da burguesia para intensificar a exploração e naturalizá-la no cotidiano.

Por ideologia, estamos nos referindo a um conjunto de ideias e valores que expressam a consciência dos indivíduos. É importante ressaltarmos: não há sujeito ou situação isentos de ideologia. Isso seria o mesmo que uma “página em branco”. Contudo, Marx destaca que as ideologias que povoam as mentes dos indivíduos de um determinado contexto sócio-histórico são os valores, ideais, visões de mundo e expectativas da classe dominante desse mesmo contexto. Isso porque essa classe imprimiria, na dinâmica produtiva (infraestrutura) e nos espaços jurídicos, políticos, religiosos, artísticos e educativos (as superestruturas), os seus valores para preservar os seus interesses. Como destacam Silva e Carvalho:



A ideologia impede que o proletário tenha consciência da própria submissão, porque camufla a luta de classes ao representar, de forma ilusória, a sociedade, mostrando-a como una e harmônica. Além disso, segundo Marx, a ideologia esconde que o Estado, longe de representar o bem comum, é a expressão da classe dominante. (2006, p. 49)

Para avançarmos nessa reflexão, quando usamos a expressão “dinâmicas alienantes da capacidade criativa-reflexiva”, o conceito alienação emerge poderoso. Mas o que ele significaria, precisamente?



### Assimile

*Alienação*, segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é o “ato ou efeito de alienar(-se); cessão de bens; afastamento da realidade; falta de consciência dos problemas políticos e sociais;” (2010, p. 34). Portanto, podemos pensar em alienação como a perda de controle de algo ou alguma coisa que antes nos pertencia.

No caso da teoria marxiana, temos a compreensão da *alienação* como um fenômeno que ocorre quando o indivíduo, afastado de um trabalho criador — em que ele controle todas as etapas da produção que satisfarão as suas necessidades — vê-se às voltas com uma divisão arbitrária do seu trabalho nas fábricas e não tem mais o controle sobre aquilo que produziu. Nas palavras do pensador Leandro Konder:



No sistema atual, assinala Marx, o trabalhador produz bens que não lhe pertencem e cujo destino, depois de prontos, escapa ao seu controle. O trabalhador, assim, não pode se reconhecer no produto do seu trabalho, não pode encarar aquilo que ele criou como fruto da sua livre atividade criadora, pois se trata de uma coisa que para ele não terá utilidade alguma. A criação [o produto] se apresenta diante dele como um ser estranho, uma coisa hostil, e não como resultado normal da sua atividade e do seu poder de modificar livremente a natureza. (1998, p. 40)

Sobre esse fenômeno da *alienação*, o qual ocorre no capitalismo por meio da divisão do trabalho e na apropriação privada que o burguês faz do trabalho realizado pelo proletário, Marx destacou que houve

uma profunda cisão do pensamento criativo e do cotidiano concreto, o que desencadeou uma consciência fragmentada e incapaz de articular de maneira totalizante a realidade social dos sujeitos. As horas intermináveis de trabalho e o cansaço físico, devido a essa realidade extenuante, foram se sobrepondo a ponto de desencadear uma certa anestesia à exploração sofrida. Nas palavras do próprio Marx, “a subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo” (MARX apud MARX; ENGELS, 2004, p. 32).

Aqui mais um ponto se somou a fim de “compactuar” com esse processo de alienação dos trabalhadores: as escolas promovidas, ou regulamentadas, pelo Estado burguês. Elas também romperam profundamente com uma educação totalizante, capaz de articular conteúdos e conhecimentos com a realidade que cerca os alunos. A partir da Era Industrial, as escolas fortaleceram um modelo pedagógico que prezou pela fragmentação das disciplinas, tirando de professores e alunos a liberdade de pensar e experimentar, fato que é imprescindível para movimentar as consciências.

Por essa razão, Marx criticou profundamente o modelo de educação promovido pela sociedade capitalista, pois via nele uma fragmentação, uma verdadeira afronta ao princípio da complexidade e totalidade humana.



### Exemplificando

Todos nós temos, na memória, a imagem das salas de aula tradicionais que se espalharam pelo mundo ao longo do século XIX. Isso porque, com raríssimas exceções, todos fomos educados a partir dessa lógica criticada por Karl Marx, a qual se baseou na fragmentação das disciplinas, nas avaliações e provas que objetivavam mais a quantificação competitiva do que o genuíno desejo e prazer pelo conhecimento, o tempo do relógio ao tempo da reflexão, a disciplinarização dos corpos para sua futura adequação ao ritmo do trabalho, o uso de uniformes para a indistinção das características particulares de cada indivíduo.

Mas o que seria uma educação para a emancipação humana a partir dos pressupostos marxianos? Como dito anteriormente, Marx nunca desenvolveu efetivamente um sistema pedagógico, mas as suas considerações acerca da educação, a fim de potencializar uma transformação radical da sociedade capitalista, estão evidentes na sua

vasta obra. A partir dessas leituras, podemos tomar algumas lições a respeito do que o autor acreditava ser o caminho que levaria o ser humano a um novo patamar de vida e sociabilidade, para além da imediatividade desigual, injusta e alienante do capitalismo.

As soluções para romper com a lógica do capital e, assim, construir uma humanidade mais equilibrada, harmônica com a natureza, justa e fraterna entre os homens não poderiam ser apenas institucionalizadas pela escola formal, mas essenciais.



Tomando as ideias de Marx para uma educação que vise à realização e à formação de uma personalidade humana unificada e plena, é necessário considerar a educação não um problema individual, privado, sujeito a um processo de aperfeiçoamento espiritual, e, sim, um problema social, dependente da transformação da estrutura econômica da sociedade. Como, para ele, o homem é a essência que se faz a si mesmo, a prática educativa pode se tornar uma atividade favorável não apenas para formar pessoas, como também para transformar a sociedade. (SILVA; CARVALHO, 2006, p. 51)

Assim, não é possível alterar o quadro educacional substancialmente sem que haja uma transformação do quadro social mais amplo, pois, se olharmos para os pressupostos marxianos a respeito da ideologia burguesa e o seu controle de certos instrumentos de formação dos indivíduos no capitalismo, temos que a educação institucionalizada tem servido à lógica do capital com o intuito de formar mão de obra para o trabalho alienado e fundamentar os valores da classe dominante. Portanto, as soluções para a transformação desse quadro não poderiam estar restritas aos limites da educação formal, embora deva haver uma busca consistente de práticas e reflexões nessa esfera.



### Refleta

Ainda que a escola lute para ser um lugar democrático, reformando práticas elitistas de outros tempos, sempre que necessário ao sistema capitalista. poderá haver uma contraofensiva, colocando abaixo essas reformas, devido à hierarquia institucional da ordem em que a escola está inserida. Talvez o exemplo da atual reforma do ensino médio e sua ascensão jurídica, em termos de Medida Provisória, seja o exemplo mais eloquente dessa perspectiva marxiana.



A educação escolar pode ser uma importante “ferramenta de luta e de reencontro com os dilemas e sofrimentos a serem superados pelo povo” (MIORIM, 2014, p. 31). Para isso, ela deve suscitar a sensibilização para uma essência humana e universal. A filósofa Agnes Heller destaca:

Na realidade, os homens não são manipuláveis indefinidamente em qualquer direção, pois sempre existe um ponto limite, um limite no qual deixam de ser objetos e se transformam em sujeitos. (...) Assim como não existe nenhuma relação social inteiramente alienada, tampouco há comportamentos humanos que se tenham cristalizado absolutamente em papéis. (HELLER, 2008, p. 130 e 138, apud MIORIM, 2014, p. 36)

Destarte, as concepções de educação e vida intelectual devem ser alargadas ao máximo para não se intimidarem aos limites institucionais dominados pelo capital. Dessa maneira, estaremos mais próximos de pensarmos a emancipação a partir de uma perspectiva marxiana, aquela que se refere a uma possibilidade de superação da alienação, imposta por um modo de produção desigual e destrutivo e que visa a uma plenitude da condição humana sem os limites econômicos de caráter mercantil.

A esperança de Marx por uma nova sociedade não pode ser construída sem a presença da ação educativa. No Manifesto, ele deixa claro que a educação deve ser levada em consideração no momento de se elaborar qualquer projeto de superação das relações sociais burguesas. É preciso, segundo ele, arrancá-la da influência da classe dominante, do modo burguês de ver o mundo, se não quisermos que as crianças sejam transformadas em “simples objetos de comércio, em simples instrumentos de trabalho” (MARX, 1984, p. 32). Entre as medidas a serem implementadas para que um novo tipo de educação seja desenvolvido, é preciso uma “educação pública e gratuita de todas as crianças”. Pensando a educação como parte de sua utopia revolucionária, Marx identificou nela uma arma valiosa a ser empregada em favor da emancipação do ser humano, de sua libertação da exploração e do jugo do capital – a construção da sociedade comunista. (SILVA; CARVALHO, 2006, p. 52)

Tendo isso em vista, alguns importantes pensadores da educação criaram métodos pedagógicos poderosos para conectar educadores e educandos a uma nova consciência acerca do mundo, na tentativa de compreender a lógica do capital e sua influência negativa junto dos fenômenos sociais e educacionais para então transcendê-la. Paulo Freire, patrono da educação brasileira e pensador internacionalmente reconhecido pela sua contribuição aos estudos educacionais, é um desses exemplos, e você, certamente, já realizou ou realizará estudos de seu método.



### Pesquise mais

Para aprofundar os seus estudos acerca da teoria marxiana, especialmente naquilo que tange à educação, sugerimos que busquem as seguintes referências:

1. MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
2. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.
3. Entrevista com o Prof. Dr. Antônio Carlos Mazzeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=llvN9fLDtsY>>. Acesso em: 16 nov. 2017.
4. Vídeo sobre a teoria de Karl Marx e sua relação com a Educação. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2DmlHFtTplA>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

## Sem medo de errar

Caros alunos, nesta seção, discutimos a teoria marxiana a partir de sua análise dos fenômenos educacionais, com suas limitações e potencialidades na sociedade capitalista. Nesse sentido, retomemos à nossa situação-problema, em que o professor Marcos se depara com uma sala em “polvorosa” devido a um cartaz afixado: “Deveres do professor”. Partindo da perspectiva de que “valorizar as experiências e emoções do cotidiano são fundamentais para o exercício da abstração e do conhecimento” (MIORIM, 2014, p. 139), pensemos na obra de Marx para a análise do fenômeno social descrito.

Nele, temos uma sala de aula com alunos inquietos e assumindo posições contrárias uns aos outros. A partir da teoria marxiana, poderíamos analisar essa situação como uma evidência de duas ideologias opostas que entram em conflito no espaço da escola. Aqueles alunos que, de alguma maneira, apoiam os itens em destaque no cartaz, seriam associados com a lógica burguesa que prefere que as análises críticas à sociedade em que vivemos não sejam expostas e problematizadas em sala de aula para que tudo seja “mantido como está”. Esses alunos estariam reproduzindo a dinâmica da sociedade capitalista, a qual utiliza a escola como instrumento para a perpetuação de seus interesses de maneira velada.

Por outro lado, aqueles que acreditam que o cartaz se refere a um cerceamento do pensamento e defendem o direito dos professores “darem suas aulas”, ainda que elas representem uma crítica a determinado fenômeno histórico ou social, poderiam ser associados à ruptura da lógica alienante da ideologia burguesa, com o intuito de questioná-la e superá-la.

Outra questão importante que aparece na discussão refere-se à política. Uma das frases é “mas todo político é corrupto! Só entram lá pra tirar um pouco pra eles e pros amigos deles”. Se pensarmos na interpretação de Marx a respeito do Estado burguês, essa afirmação é, em parte, verdadeira. Pois, considerando que o Estado seja um espaço da superestrutura do capitalismo, a defender os interesses da classe dominante, ele direta ou indiretamente teria sua ação limitada à manutenção da ordem econômica estabelecida.

Nesse sentido, colocando-se no lugar do professor Marcos, a partir de uma perspectiva marxiana de educação — a qual entende o exercício da reflexão como um movimento de ruptura com as amarras alienantes da ideologia dominante — certamente, a primeira coisa a fazer seria escutar e acolher as opiniões expostas pelos alunos com liberdade e respeito. Se quisermos compreender a dinâmica de pensamento desses educandos a fim de incutir neles o valor pela depuração das contradições da sociedade contemporânea, precisamos garantir que eles se sintam livres para expor seus pontos de vista, pois é dessa maneira que teremos a possibilidade de levá-los a complexificar suas análises por meio de um movimento histórico-dialético. Portanto, o exercício da escuta e um “jogo” de questionamentos e exemplos subsequentes a essa primeira rodada

de opiniões desencadeariam um processo de ciclo dialético a conferir maior profundidade em suas análises.

Essas observações não esgotam, de maneira alguma, as possibilidades de debate e interpretações possíveis à interpretação marxiana quanto à situação-problema exposta, mas esperamos que elas possam ter elucidado algumas dúvidas e encaminhado à reflexão no sentido de uma elaboração mais complexa da relação entre sociedade e educação.

## Faça valer a pena

**1.** A partir da perspectiva marxiana a respeito do capitalismo e da alienação, julgue os itens abaixo como verdadeiro (V) ou falso (F):

I. ( ) Na teoria marxiana, *alienação* é um fenômeno que ocorre quando o indivíduo, afastado de um trabalho criador — em que ele controle todas as etapas da produção que satisfarão as suas necessidades — vê-se às voltas com uma divisão arbitrária do seu trabalho nas fábricas e não tem mais o controle sobre aquilo que produziu.

II. ( ) A alienação no capitalismo gerou uma consciência totalizante e capaz de articular de maneira integrada a realidade social dos sujeitos.

III. ( ) No capitalismo, as horas intermináveis de trabalho e o cansaço físico foram se sobrepondo a ponto de desencadear uma certa anestesia à exploração sofrida.

Assinale a alternativa que apresenta apenas as afirmações verdadeiras:

- a) I, II e III.
- b) II e III apenas.
- c) I e III apenas.
- d) I apenas.
- e) II apenas.

**2.** O pensador alemão Karl Marx (1818-1883) foi a fundo na reflexão acerca do \_\_\_\_\_ com sua dinâmica produtiva, suas \_\_\_\_\_ e desigualdades sociais. Como crítico desse modo de produção, o qual preza pela acumulação de \_\_\_\_\_, ele buscou analisar todas as esferas da vida social, considerando-as parte de um todo, um sistema complexo e movido dialeticamente. Precisamente por considerar a \_\_\_\_\_ e o ensino, escolar ou não, parte do processo de constituição do ser social, nosso autor vai analisar as dimensões da educação de forma integrada

com o modo de produção que rege uma determinada sociedade em dado momento histórico.

As expressões que completam corretamente as lacunas do fragmento são, respectivamente:

- a) Socialismo; mazelas; riqueza; justiça.
- b) Capitalismo; contradições; capital; educação.
- c) Comunismo; qualidades; bens; religião.
- d) Capitalismo; características; conhecimento; arte.
- e) Anarquismo; determinações; capital; ideologia.

**3.** Karl Marx nunca desenvolveu efetivamente um sistema pedagógico, mas as suas considerações acerca da educação, a fim de potencializar uma transformação radical da sociedade capitalista, estão evidentes na sua vasta obra.

Nesse sentido, a educação, na perspectiva marxiana:

- a) Reflete uma esfera autônoma da consciência do ser social, por isso ela é capaz de gerar a revolução socialista.
- b) Está condicionada de modo determinista ao modo de produção, o que a torna um fenômeno sem possibilidade de transcender a ideologia da classe dominante.
- c) Possibilita uma interpretação neutra da sociedade, sem que os sujeitos tomem consciência e partido das causas que impactam o seu próprio cotidiano.
- d) Relaciona-se dialeticamente com a infraestrutura e, por isso, tem potencialidades para combater a ideologia burguesa e a alienação vivenciada no capitalismo.
- e) É considerada fenômeno desnecessário, visto que a revolução deve acontecer a partir da ação de trabalhadores e a educação nada pode auxiliar nesse processo.

## Seção 2.2

### Pressupostos da sociologia de Max Weber

#### Diálogo aberto

Caros alunos, o contexto de aprendizagem desta seção são os questionamentos que vocês observaram na primeira aula do professor Marcos. Um estudante levantou o debate se o professor iria ensinar sua própria ideologia em sala de aula.

Os alunos do professor Marcos, em nova aula, começam a discutir qual é a legitimidade do professor ensinar ou não sua própria ideologia política. Assim eles passam a se questionar: o que significa ser professor? Como e por que essa profissão surgiu na história humana? Existiria uma postura “ideal” da carreira docente? É possível compreender quais as motivações que desencadeiam as “ações” dos professores? Por que uma pessoa escolhe ser professor; ou é falta de opção?

Alguns alunos vão atacar a carreira docente, dizendo que professor é uma pessoa amarga, autoritária e que gosta de fazer os alunos sofrerem. Outros vão dizer que o professor é um coitado, que ganha mal e não teve sucesso em outra carreira, por isso vive se “arrastando” nos corredores das escolas. Ainda existem aqueles que dirão que o professor é uma pessoa otimista e que acredita que o mundo pode ser um lugar melhor na medida em que as pessoas tiverem acesso ao conhecimento para fazerem escolhas mais conscientes para a própria vida.

Diante desses pontos de vista, o professor Marcos vê a oportunidade de introduzir a teoria weberiana para os alunos, para que eles possam complexificar sua análise a respeito da função docente na sociedade contemporânea. E com a pergunta “o que é ser professor?” na lousa, ele começa a aula com o intuito de listar as motivações, as *ações sociais* que designam os *tipos* de professores observáveis numa realidade escolar.

Assim, olhando para esse panorama de estudo, coloque-se no lugar de Marcos e reflita em como proceder diante dessa situação.

## Não pode faltar

Max Weber nasceu em 1864, na cidade de Erfurt (Alemanha), e morreu em 1920, em Munique (Alemanha). Filho de uma família de burgueses liberais, teve uma sólida formação acadêmica em Direito e Filosofia e tornou-se um estudioso reconhecido, ainda em vida, nas áreas de sociologia, história, ciência política, economia e administração. Foi professor universitário e pensador influente nos círculos políticos de sua época e tem, na obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, talvez a sua mais famosa contribuição para as ciências sociais.

A sociologia weberiana tem um cunho interpretativo dos fatores históricos e das motivações individuais que levam a consolidar as principais características de uma sociedade. O perfil de suas análises passa pelo fato de considerar "o caráter particular e específico de cada formação social" (COSTA, 2010, p. 50). No seu *método compreensivo*, não é o fato em si que merece ser estudado, mas o sentido atribuído pelo ator social no desenvolvimento da ação.

**A sociologia é uma ciência que procura compreender a ação social; a compreensão implica a percepção do sentido que o autor atribui à sua conduta. (...) o objetivo e a preocupação de Weber é compreender o sentido que cada ator dá à própria conduta. A compreensão dos sentidos subjetivos implica uma classificação dos tipos de conduta e leva à percepção da sua estrutura inteligível. (ARON, 2008, p. 728)**



A partir disso, percebemos que é a interpretação das *ações sociais* dos indivíduos o grande objeto de trabalho desse autor e, nessa esteira, podemos depreender que a relevância que ele dá ao sujeito que pratica as ações é um grande destaque em sua sociologia, o que a distingue das concepções mais coletivistas dos outros clássicos: Marx e Durkheim.



Por *ação social*, designa-se toda a ação humana (incluindo a omissão e a tolerância),



que é influenciada pela consciência da situação na qual se realiza e pela existência das ações e reações dos outros agentes sociais que estão envolvidos. Embora reconheça o condicionamento social da ação humana, o conceito de ação social na sociologia remete ao princípio da liberdade e da participação histórica. (COSTA, 2010, p. 51)

Para Weber, portanto, o indivíduo é um sujeito detentor de motivações específicas que serão dirigidas por meio das ações para que, então, sejam concretizadas. As *ações sociais*, a depender dos sentidos intrínsecos a elas, serão caracterizadas como: tradicional, afetiva e racional. Raymond Aron (2008), em sua obra *As etapas do pensamento sociológico*, caracteriza-se da seguinte maneira:



A ação que Weber chama de afetiva é a ação ditada imediatamente pelo estado de consciência ou humor do sujeito. É a bofetada dada pela mãe na criança que se comporta de modo insuportável, é o soco dado numa partida de futebol pelo jogador que perdeu o controle dos nervos. Em todos estes casos, a ação é definida por uma reação emocional do ator, em determinadas circunstâncias e não em relação a um objetivo ou a um sistema de valores. A ação tradicional é aquela ditada pelos hábitos, costumes e crenças, transformada numa segunda natureza. Para agir de conformidade com a tradição, o ator não precisa conceber um objetivo, ou um valor, nem ser impelido por uma emoção; obedece simplesmente a reflexos enraizados por longa prática. (ARON, 2008, p. 728)

Já a ação racional se subdivide em duas, aquela com relação a um objetivo e outra em relação a um valor. Sobre ela, Aron descreve:



A ação social com relação a um objetivo é a ação do engenheiro que constrói uma ponte, do especulador que se esforça por ganhar dinheiro, do general que quer ganhar



uma batalha. Em todos esses casos a ação é definida pelo fato de que o ator concebe claramente o seu objetivo e combina os meios disponíveis para atingi-los.

A ação racional com relação a um valor é, por exemplo, a do socialista alemão Lassale, que se deixou matar num duelo, ou do capitão que afunda com seu navio. A ação é racional não porque tende a alcançar um objetivo definido e exterior, mas porque seria desonroso deixar de responder a um desafio ou abandonar o navio que afunda. O ator age racionalmente, aceitando todos os riscos, não para obter um resultado extrínseco, mas para permanecer fiel a sua ideia de honra. (ARON, 2008, p. 727-728)

A sociologia weberiana trará a análise dessas ações como o ponto central para a compreensão dos fenômenos sociais, visto que é por meio delas que tecemos as relações que compõem a sociedade. Contudo, é importante ressaltar que, ao estudar esses fenômenos, muitas vezes somos colocados frente a frente com ações dotadas de uma complexidade que tem motivações conjugadas. Nesse sentido, a justificativa para um determinado comportamento social é um misto dos tipos de ações sociais definidos pelo autor.



### Exemplificando

Tomemos, por exemplo, a sala de aula do professor Marcos, nosso personagem da situação-problema. Imagine que um aluno, durante a discussão acerca do cartaz "Deveres do professor" afixado na sala, haja com um ar desafiador quanto à legitimidade do professor como figura dotada de poder naquela situação. Enquanto o professor está escrevendo na lousa a frase "O que é ser professor?", o aluno se dirige até ele, pega o apagador e apaga a pergunta. Nesse momento, o professor manda o aluno para fora da sala de modo bastante ríspido, e o adolescente sai.

A partir dessa narração, como podemos analisar a ação social do aluno, e como pode ser analisada a ação social do professor?

Podemos interpretar a ação social do aluno de apagar a lousa como um misto de ação tradicional, pois se considera costume que, na escola, alunos-adolescentes se comportem de maneira desafiadora em relação

às normas sociais dos professores-adultos “impostas” sobre eles. Também podemos considerá-la como uma ação racional com relação aos objetivos, pois ele, motivado a provocar o professor, avalia qual o meio seria mais eficiente para isso.

Diante da reação do professor, podemos analisá-la como uma ação social tradicional, pois, como é crença na instituição escolar, esperam-se decisões assertivas e hierarquizadas por parte dos professores para “controlar” os comportamentos dos seus alunos. Mas ela também carrega uma ação social afetiva, pois demonstra um impulso autoritário, rápido e “sem pensar”, baseado na frustração de não ter conseguido dar sequência à aula planejada. E ainda podemos identificar matizes de uma ação racional com relação a um valor, uma vez que ele carrega a ideia de ter preservado sua honra, como figura de poder, ao colocar o aluno para fora.

Quando identificamos, no exemplo do quadro Exemplificando, esse misto de tipos de ações sociais no comportamento do professor e do aluno, somos expostos a mais uma faceta da metodologia weberiana, o *tipo ideal*. Para Weber o tipo ideal é um recurso metodológico, uma construção teórica abstrata utilizada como parâmetro interpretativo de fenômenos concretos que auxiliam o pesquisador nas suas atividades de desvelar a realidade por meio de um exercício de comparação entre o fenômeno observável (concreto) e o *tipo ideal* (conceitual).



### Assimile

O *tipo ideal* deve ser:



**previamente construído e testado, depois aplicado a diferentes situações em que dado fenômeno possa ter ocorrido. À medida que o fenômeno se aproxima ou se afasta de sua manifestação típica, o sociólogo pode identificar e selecionar aspectos que tenham interesse à explicação. (COSTA, 2010, p. 53)**

A partir do “embate” exemplificado no quadro Assimile, podemos pensar o que seria um *tipo ideal* de aluno e um tipo ideal de professor. Nesse caso, não se trata de uma análise moral daquilo que se espera de

um “bom aluno” ou de um “bom professor”. O *tipo ideal* corresponde a um arcabouço teórico de comportamentos, hábitos, características potencialmente observáveis em uma situação concreta posterior. Revela-se, portanto, como uma enciclopédia a ser usada para analisar uma situação concreta, a fim de comparar o quanto a realidade se aproxima daquilo que fora estabelecido como parâmetro conceitual.

Podemos fazer um exercício rápido, neste momento, para a construção de um *tipo ideal* de professor. Assim, façamos um levantamento de características que estão presentes no nosso imaginário acerca da profissão docente. Ser professor é: usar jaleco, escrever na lousa, dominar o conteúdo dado, gostar de ter a palavra, ter boa oratória, ter uma postura de autoridade para controlar a disciplina dos alunos na sala, ser enérgico... A lista pode ser imensa. Esse conjunto de características designaria o tipo ideal do professor, um leque teórico que será usado futuramente para a checagem de uma situação concreta a fim de identificar o quanto ela se aproxima ou não do parâmetro teórico estipulado.

Talvez, na realidade, você nunca encontre efetivamente um professor que congregue todas as características do *tipo ideal*, mas quanto mais a situação concreta se aproxima desse instrumento de análise sociológica, mais o pesquisador tem evidências para realizar suas considerações. Veja nas palavras do próprio Weber um exemplo da aplicação do tipo ideal para a interpretação sociológica:

**O *tipo* do grande proprietário de terra romano não é o do agricultor que dirige pessoalmente a empresa, mas é o homem que vive na cidade, pratica a política e quer, antes de tudo, perceber rendas em dinheiro. A gestão de suas terras está nas mãos dos servos inspetores (*villici*). (WEBER apud COSTA, 2010, p. 53)**



O fragmento acima se apresenta como o tipo ideal do grande proprietário de terras romano. Na prática, talvez nunca tenha existido um único proprietário que carregasse todas as características destacadas pelo nosso autor. Contudo, para uma análise sócio-histórica desse grupo social da Roma Antiga, a construção desse arcabouço conceitual pode ser útil na medida em que ele identifica alguns aspectos gerais para serem avaliados pelo pesquisador.

Possivelmente, o *tipo ideal* mais famoso de Max Weber seja o do “espírito do capitalismo”. Essa construção teórica está presente em sua obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, publicada pela primeira vez entre os anos de 1904 e 1905. Nela, o autor resgatará a historicidade do capitalismo por meio de sua relação com o protestantismo, iniciando o livro com um fenômeno concreto que lhe despertou a curiosidade científica:



Basta uma vista de olhos pelas estatísticas ocupacionais de um país pluriconfessional para constatar a notável frequência de um fenômeno por diversas vezes vivamente discutido na imprensa e na literatura católicas, bem como nos congressos católicos da Alemanha: o caráter predominantemente protestante dos proprietários do capital e empresários, assim como das camadas superiores da mão de obra qualificada, notadamente do pessoal de mais alta qualificação técnica ou comercial das empresas modernas. (WEBER, 2004, p. 29)

Nesse trabalho, Weber se debruçou sobre o desenvolvimento do capitalismo e de suas características racionais que, segundo ele, só foram possíveis graças a um tipo de ética que é próprio do protestantismo. Para ele, o valor pelo trabalho, por meio de uma rígida disciplina nas atividades rotineiras, o ato de poupar (sem que houvesse uma reprimenda ao lucro vindo por meio do trabalho), entre outras práticas e características dos protestantes, deram a eles um perfil mais racional e pragmático que fora imprescindível para a consolidação desse sistema econômico. A dinâmica do capitalismo, no entanto, extrapolou a própria ética protestante descrita, mas esta foi fundamental como o embrião daquele.

Um fenômeno importante estudado por Weber ao longo de vários de seus trabalhos é a racionalidade própria do capitalismo industrial. Para ele:



Tudo é feito em termos de balanço: a previsão inicial no começo da empresa, ou antes de qualquer decisão individual; o balanço final para verificação do lucro obtido. Por exemplo, a previsão inicial de uma transação por comenda (primeiras empresas de compra e venda surgidas

na Idade Média) pode ser a constatação do valor monetário dos bens transacionados – enquanto esses não assumirem forma monetária – e o seu balanço final pode equivaler a uma distribuição do lucro ou das perdas no término da operação. Na medida em que as operações são racionais, toda ação individual das partes é baseada em cálculo. (WEBER apud COSTA, 2010, p. 57)

Essas “operações racionais” destacadas na citação anterior seriam uma marca do sistema econômico que, ao ordenar os procedimentos para a obtenção de lucros cada vez maiores, gerou uma cultura convergente a ele. Para Weber, a marca do capitalismo é a racionalidade que amalgamou todas as relações sociais e fez com que as tradições, os costumes e afetos sucumbissem a esse novo padrão de *ações sociais* pautadas pela razão com vistas a determinados objetivos e valores. Esse movimento que emergiu foi seguido de um aprisionamento do homem a essa dinâmica artificial, destituída de misticismo, mas também da sensibilidade tão cara à vida humana. Esse processo foi classificado por Weber como o *desencantamento do mundo*, o qual levava a humanidade a uma “jaula de aço”, uma alegoria da condição do homem ocidental moderno, preso a essa cultura capitalista racionalizada e desencantada.



Refleta

Nas suas reflexões diárias, ao olhar para a sociedade, para as notícias que são veiculadas na mídia, na situação política do país, nas guerras que assolam o mundo, você também identifica essa “jaula de aço”? Qual o seu sentimento em relação a tudo isso? Você se considera um otimista acerca das possibilidades de superação desse estado de coisas ou um pessimista sobrevivendo a cada dia de batalha?



Pesquise mais

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

Vídeo: Clássicos da Sociologia – Max Weber (UNIVESP). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ea-sXQ5rwZ4>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

Vídeo: Michael Löwy | A alegoria da jaula de aço | Max Weber e Karl Marx.  
Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=0oUduAJ\\_5Wk](https://www.youtube.com/watch?v=0oUduAJ_5Wk)>.  
Acesso em 16 nov. 2017.

## Sem medo de errar

A situação-problema de nossa seção nos colocou mais uma vez dentro da sala de aula do professor Marcos. Os alunos estavam discutindo a legitimidade do professor ensinar sua própria ideologia na sala de aula, na medida em que ele traz a necessidade da neutralidade do professor como um dos pressupostos de um bom processo de educação. Os comentários que surgiram: o que é ser professor? Quando a profissão foi inventada e por quê? Existe uma postura ideal dos professores? Por que os professores escolheram essa profissão para as suas vidas? Todas essas perguntas podem ser as fomentadoras de uma longa pesquisa e análise de perspectiva weberiana.

Como vimos ao longo da seção, Weber foi um autor preocupado em analisar os fenômenos concretos a partir da historicidade e particularidade que os estabeleciam. Nesse sentido, pensar o fenômeno educativo por meio da ação social dos professores é um movimento bastante profícuo para nos apropriarmos da metodologia desse importante teórico das ciências sociais.

Um primeiro movimento nesse caminho seria criar o *tipo ideal* do professor brasileiro contemporâneo, com uma extensa lista de características e comportamentos que pautarão posteriormente a investigação sociológica. Aqui temos uma primeira característica que precisa ser destacada em relação às demais: a racionalidade. Considerando que estamos inseridos numa sociedade capitalista e que a marca fundamental desse sistema é a racionalidade, precisamos pensar que os professores trarão isso no seu modo de ser. Assim, talvez estejamos próximos de refletir mais profundamente acerca das perguntas levantadas pelos alunos.

Ser professor, dentro desse sistema, é exercer uma profissão. E a profissão está vinculada a uma forma de “ganhar a vida” por meio de uma atividade remunerada. Portanto, se seguirmos pautados pela lógica weberiana, a ação social racional com vistas a um fim (que no

caso é o salário) seria uma motivação imprescindível para a escolha do professor. Mas você pode dizer:

— Mas se a escolha fosse apenas o maior salário possível, talvez a pessoa tivesse escolhido outra profissão!

E respondemos:

— É verdade! Então o que mais pode ser característica para essa escolha?

Notem que esse movimento de fazer perguntas para o seu objeto de pesquisa já é o início da construção do seu *tipo ideal* e, conseqüentemente, da análise das ações sociais que envolvem o sujeito professor que está sendo investigado espontaneamente pelos alunos do professor Marcos.

Outra questão importante que salta aos olhos na relação dos alunos do professor Marcos com a teoria weberiana é o *desencantamento do mundo*. A partir dos pressupostos de Weber, podemos ver certo pessimismo de alguns alunos em relação à função docente: professor é “uma pessoa amarga, autoritária e que gosta de fazer os alunos sofrerem”; “é um coitado que ganha mal e que não teve sucesso em outra carreira, por isso vive se ‘arrastando’ nos corredores das escolas”. Esses são aspectos importantes que estão em parte do imaginário brasileiro e que precisam ser colocados dentro do arcabouço teórico a ser construído. Tudo isso, mais do que uma possível indisciplina (e afronta) dos alunos, são subsídios para pensarmos sistematicamente sobre nosso objeto de trabalho.

Seria impossível responder a todas essas questões aqui em poucas páginas. Esperamos, contudo, ter despertado em você esse “tino” investigativo que é próprio do método weberiano. E mais do que isso, esperamos que esses pressupostos teóricos possam amparar suas presentes e futuras pesquisas acerca da realidade educacional para compreendê-la e melhorá-la.

## Faça valer a pena

**1.** “A sociologia [de Weber] é uma ciência que procura compreender a \_\_\_\_\_; a compreensão implica a percepção do sentido que o autor atribui à sua conduta. (...) O objetivo e a preocupação de Weber é compreender o \_\_\_\_\_ que cada ator dá à própria conduta. A

compreensão dos sentidos subjetivos implica uma classificação dos \_\_\_\_\_ de conduta e leva à percepção da sua estrutura inteligível". (ARON, 2008, p. 728)

As expressões que completam corretamente as lacunas do fragmento são, respectivamente:

- a) Racionalidade; desejo; modos.
- b) Ação social; sentido; tipos.
- c) Luta de classes; valor; modelos.
- d) Anomia; peso; fatos.
- e) Sociedade; rigor; quadros.

**2.** "Basta uma vista de olhos pelas estatísticas ocupacionais de um país pluriconfessional para constatar a notável frequência de um fenómeno por diversas vezes vivamente discutido na imprensa e na literatura católicas bem como nos congressos católicos da Alemanha: o carácter predominantemente protestante dos proprietários do capital e empresários, assim como das camadas superiores da mão de obra qualificada, notadamente do pessoal de mais alta qualificação técnica ou comercial das empresas modernas" (WEBER, 2004, p. 29).

A citação destaca a generalização de um grupo social a quem teria se vinculado o desenvolvimento do capitalismo. Diante dessa perspectiva, analise as afirmações a seguir:

- I. As características racionais do capitalismo industrial só foram possíveis graças a um tipo de ética que é próprio do protestantismo.
- II. O valor pelo trabalho, por meio de uma rígida disciplina nas atividades rotineiras, o ato de poupar, entre outras práticas e características dos protestantes, deram a eles um perfil mais sensível e displicente que fora imprescindível para a consolidação do capitalismo.
- III. O embrião do capitalismo está vinculado à lógica católica devido ao hábito de compra de indulgências.

Assinale a alternativa que apresenta apenas as afirmações calcadas no pensamento weberiano:

- a) I, II e III.
- b) I e II, apenas.
- c) II e III, apenas.
- d) III, apenas.
- e) I, apenas.



**3.** Para Weber, a marca do capitalismo é a racionalidade que amalgamou todas as relações sociais e fez com que as tradições, os costumes e afetos sucumbissem a esse novo padrão de *ações sociais* pautadas pela razão com vistas a determinados objetivos e valores. Esse movimento que emergiu foi seguido de um aprisionamento do homem a essa dinâmica artificial, destituída de misticismo, mas também da sensibilidade tão cara à vida humana.

O fragmento acima destaca uma característica do mundo capitalista a que Weber tratou por:

- a) Tipo ideal.
- b) Ação social.
- c) Desencantamento do mundo.
- d) Anomia.
- e) Luta de classes.

## Seção 2.3

### A educação na concepção weberiana

#### Diálogo aberto

A escola do professor Marcos recebe uma visita inesperada: um grupo de pais, influenciados por uma notícia que percorrer no WhatsApp, de que havia um professor fazendo campanha política na escola, o que não era verdade. O professor havia apenas levado uma notícia sobre política para ser debatida.. Todos os funcionários da escola, incluindo a direção, mostram-se surpresos com essa investida.

Diante dessa situação, passam a debater sobre o ocorrido. Alguns dos presentes apoiam a medida, outros a identificam como demasiada e repressora, extrapolando as atribuições formais do legislador e a liberdade do ambiente escolar enquanto esfera de transmissão do pensamento científico socialmente valorizado.

Nesse contexto, o professor Marcos, em sua sala de aula, propõe uma análise da obra de Max Weber em seus aspectos políticos. Para tanto, ele vai indagar aos alunos quanto à expressão “monopólio legítimo da força” — algo próprio da gênese do Estado moderno sobre o conceito de *dominação* (e como ela se manifesta no ambiente escolar) e sobre a neutralidade e liberdade da ciência como um aspecto da vida escolar.

Será que a teoria de Weber pode nos dar respostas para a compreensão do incidente retratado? Vamos à aula!

#### Não pode faltar

Na Seção 2 da Unidade 2, abordamos os *conceitos de ação social, tipo ideal e desencantamento do mundo*, analisados pelo autor em seus estudos acerca do desenvolvimento do capitalismo industrial. Naquela ocasião, salientamos que, para Weber, a função da sociologia deveria ser a de compreender os sentidos que movem as ações dos indivíduos, criando teias de representações sociais que estruturam a sociedade.

Agora passaremos para uma análise dos aspectos políticos da teoria weberiana. Assim, faremos uma abordagem sobre o conceito de *dominação* desenvolvido por ele; os tipos de dominação que moldam as relações de poder existentes; como a burocracia se converteu em um modelo de dominação; de que forma a educação se relaciona com os tipos de dominação identificados; como a ciência se localiza nas relações de poder e qual o papel do cientista na sociedade.

É importante, contudo, retomarmos alguns pontos já trabalhados anteriormente. O primeiro deles é a questão do capitalismo. Weber narra a trajetória desse modo de produção – do seu embrião, com a ética protestante, à sua forma fordista, na transição do século XIX para o XX. Nesse percurso, o autor identifica uma complexificação do sistema e das relações sociais que nele se apresentam.

Segundo o autor, essas relações vão ter uma conformação pautada numa lógica racional, em que tudo é feito em termos de balanço, como em um grande “livro caixa” da vida. Sendo destacado, nessa particularidade histórica do capitalismo industrial, um padrão de comportamento e de relações sociais. Esse padrão, baseado na racionalidade, minimiza, nos indivíduos, as motivações de cunho afetivo e tradicional. Portanto, as ações sociais se desenvolveriam em termos de adequação aos princípios éticos e objetivos específicos dos sujeitos, assim como aos meios para atingi-los.

A essa altura, a teoria weberiana identifica a existência de uma dinâmica de forças que mobiliza os indivíduos ou grupos de indivíduos em suas ações sociais e que se revela por meio de relações de dominação. Segundo o autor, são três os modelos de dominação aos quais as relações sociais estão ancoradas, a saber: a *dominação tradicional*, a *dominação carismática* e a *dominação legal*, também conhecida como *dominação racional-legal*.



## Assimile

*Dominação*, nas palavras do próprio Weber, seria “a probabilidade de que uma ordem com um determinado conteúdo específico seja seguida por um dado grupo de pessoas” (WEBER apud LEBRUN, 1981, p. 13). Essa submissão, contudo, não se apresenta sempre da mesma maneira ou pelos mesmos motivos. As motivações que levam um indivíduo ou um grupo de indivíduos a seguir uma ordem, garantindo a sua legitimidade,

estabelecem os diferentes tipos de *dominação* identificados pelo autor, a saber:

- » ***Dominação tradicional*** – constituída pela crença nas regras e nos poderes antigos, tradicionais e imutáveis, enquanto o aparelho pode assumir formas patrimoniais ou feudais.
- » ***Dominação carismática*** – legitimada pelo reconhecimento dos poderes e das qualidades excepcionais do chefe e o seu aparelho, consiste tipicamente no grupo dos “discípulos”, isto é, dos indivíduos escolhidos pelo chefe entre os membros da comunidade carismática.
- » ***Dominação legal*** – é caracterizada, do ponto de vista da legitimidade, pela existência de normas legais formais e abstratas, do ponto de vista do aparelho, pela existência de um *slajl*\* administrativo burocrático. Weber, portanto, define a burocracia como a estrutura administrativa de que se serve o tipo mais puro do domínio legal. \*(*Slajl* – conjunto de características).

(Adaptado de: BOBBIO, N. Dicionário de política. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1998, p. 125)

A partir das descrições acima acerca dos tipos de *dominação* identificados por Weber nas relações de poder vivenciadas pelos sujeitos, é importante fortalecermos nossa compreensão a respeito de cada uma delas para sermos capazes de aplicar esses instrumentos metodológicos na análise da realidade concreta. Isso posto, cabem algumas indicações e alguns exemplos para cada tipo de *dominação*.

A *dominação tradicional* se faz presente quando as relações sociais são baseadas nos hábitos e costumes dos indivíduos. Dessa maneira, é a relação de poder que destaca a assimetria de forças e, conseqüentemente, a *dominação* de um indivíduo sobre o outro é dada por práticas constituídas historicamente e que se reproduzem como uma segunda natureza desses sujeitos. Se tomarmos como exemplo o respeito aos mais velhos, é possível que se tenha, nessa relação, uma *dominação* preponderantemente de cunho tradicional.

No caso da *dominação carismática*, são as características peculiares de um sujeito e a admiração que essas características despertam

nos outros que permitem que esse sujeito exerça uma dominação naqueles que o rodeiam. É o caso de um líder de movimento social, por exemplo, o qual, por meio da sua capacidade de mobilizar as pessoas, da sua retórica e do seu comportamento, alcança a subjetividade e o sentimento de confiança dos indivíduos. Isto lhe garante o apoio para fortalecer as lutas por ele encampadas, o que demonstra, segundo a tese weberiana, o exercício da *dominação carismática*.

No caso da *dominação racional-legal*, são as regras de sistemas abstratos formalizadas em leis que garantem a manutenção de uma relação assimétrica de forças entre os sujeitos. Nesse caso, a lei que regulamenta o exercício do poder de um policial poder levar consigo um indivíduo que cometeu um crime e foi pego em flagrante delito é um exemplo do exercício da *dominação racional-legal*.

O importante, contudo, é não esquecermos que a dominação não ocorre, na vida concreta, como um tipo puro. Isso quer dizer que, em certas situações, podemos notar que a dominação tradicional pauta mais a ação social do sujeito do que a dominação carismática ou racional-legal. Mas essas duas também têm um grau de influência para analisarmos o caso concreto. Portanto, o pesquisador precisa estar atento para realizar uma observação aprofundada e não ignorar que as ações sociais dos indivíduos são complexas e cheias de nuances. Esse é um grande desafio das pesquisas que tratam das questões humanas e sociais, destacado por Weber em vários momentos.

E como essa tipologia de dominação pode ser aplicada às perspectivas educacionais? Seguindo a pista de Weber, podemos pensar que o aluno é dominado dentro de uma perspectiva racional-legal e, por isso, submete-se às ordens do professor. Isto é, como vivemos em uma sociedade que fortaleceu a racionalidade, as instituições sociais que nela se desenvolvem – nesse caso, a escola – seriam marcadas por regras impessoais, procedimentos e processos com vistas a desenvolver a adequação dos sujeitos às expectativas desse perfil de sociedade. Nesse caso, os objetivos da escola seriam formar indivíduos amplamente disciplinados e aptos ao trabalho especializado, uma das marcas da sociedade urbano-industrial, diga-se de passagem.

Destarte, a sociologia política de Max Weber vai questionar sobre a independência dos indivíduos diante de uma crescente racionalização da vida, a qual toma de assalto a espontaneidade e o ócio como parte da construção da subjetividade dos sujeitos.

O *desencantamento do mundo*, condição própria do desenvolvimento do capitalismo industrial, teria se consolidado justamente por meio de um processo de disciplinarização dos homens em torno de suas atividades cotidianas, visando a atingir determinados fins e da maneira mais eficiente possível. Outro aspecto imprescindível nesse processo seria o fortalecimento do Estado moderno em bases burocráticas, as quais compreendem o *monopólio legítimo da força* e um aparato administrativo que garanta a organização das regras (leis) que pautam a convivência. A esse respeito, temos algumas características da *burocracia* para Weber:

1. Está compreendida no arcabouço da *dominação racional-legal*.
2. Precisa ser reconhecida (legitimada) pelos sujeitos que vivem sob seus domínios.
3. Compreende um aparelho administrativo baseado em regras abstratas.

A escola, como parte desse aparelho administrativo do Estado burocratizado, seria uma ferramenta imprescindível para dinamizar essa organização por meio das habilidades e dos conteúdos científicos valorizados por essa mesma sociedade.



**Weber via na pedagogia do treinamento, imposta pela racionalização da vida, o fim da possibilidade de desenvolver o talento do ser humano, em nome da preparação para a obtenção de poder e dinheiro. A racionalização é inexorável, invencível, e a educação especializada, a lógica do treinamento, para Weber, também é. Para ele, não há nada que se possa fazer a respeito. (RODRIGUES, 2007, p. 69)**

Nesse sentido, podemos identificar uma certa resignação de Weber em relação ao processo de racionalização e desencantamento. Contudo, se essa análise é feita de modo apressado, acaba por excluir outros textos do autor que nos levam a complexificar o entendimento do fenômeno da racionalização e dos seus efeitos na ciência.



**Refleta**

Para além da dominação racional, é possível identificar outros tipos de dominação nas relações existentes dentro do ambiente escolar? Lembre-

se de que Weber estabelece os tipos ideais como parâmetro de análise. Ele não pretende, portanto, circunscrever a realidade concreta a uma única tipologia. Nesse caso, quando olhamos para a realidade escolar, vamos encontrar, além da dominação racional explicitada acima, outras formas de dominação. Assim, os alunos podem, sim, ser motivados a agir de uma forma ou de outra, a depender do carisma que o professor tem ou pela tradição de se respeitar o professor como a figura de poder nessa instituição.

A *Ciência como vocação* é um ensaio escrito em 1919, no qual Max Weber analisou as práticas científicas como instrumentos da racionalidade. No entanto, isso não se converteria, necessariamente, em um espaço negativo ou de pessimismo. Ao contrário, o autor apontou um papel fundamental do cientista no processo de compreensão da sociedade moderna. Para ele:

**A ação do cientista é racional com referência a um objetivo. O cientista se propõe enunciar proposições factuais, relações de causalidade e interpretações compreensivas que sejam universalmente válidas.**

**A investigação científica é, assim, um exemplo importante de ação racional com relação a um objetivo, que é a verdade. Mas este objetivo é determinado por um juízo de valor, isto é, por um julgamento sobre o valor da verdade demonstrada pelos fatos ou por argumentos universalmente válidos. (ARON, 2008, p. 730)**

Assim, Weber defendia que o cientista precisa ser motivado pela verdade, buscando meios lógico-rationais para atingir seu objetivo. Isso daria a ele uma isenção e uma legitimidade em relação aos resultados do seu trabalho. Aqui, temos uma consideração importante a ser feita: para Weber, as crenças pessoais do cientista não podem se sobrepor aos fatos e resultados de uma pesquisa.



### Exemplificando

No ambiente escolar — possivelmente o primeiro local de contato com a ciência da maior parte dos indivíduos das sociedades ocidentais

—, podemos pensar que não são as crenças do professor que deverão nortear a sua conduta em relação ao que deva ser ensinado. Do mesmo modo, não se trata de ignorar conteúdos e considerações científicas que já tenham sido legitimadas historicamente.

Assim, do ponto de vista escolar, tomemos como exemplo o tema "o nascimento da vida na Terra". A tese weberiana destacaria a neutralidade do cientista na busca pela verdade científica, a qual decorre de fatos e resultados de uma pesquisa, e levaria o professor, religioso ou não, a ensinar os pressupostos científicos das dimensões da vida no planeta. Destarte, devem ser introduzidas as ideias de Charles Darwin, visto que é esse o conhecimento biológico validado cientificamente. Nesse caso, o debate entre uma explicação criacionista ou darwinista seria resolvido, necessariamente, pela lógica racionalizante que aponta para as teorias científicas.

Nessa esteira, podemos compreender que nem a "fé cega" nem a omissão do cientista são comportamentos adequados ao desenvolvimento da ciência. E, aqui, podemos fazer um exercício de compreender o papel do professor como esse sujeito que, dotado de conhecimentos científicos, tem a responsabilidade com a racionalidade da ciência, algo que Weber tratou no texto de 1917, *O sentido da "neutralidade axiológica"*.

Aqui, cabe ouvirmos as palavras de Alonso Bezerra de Carvalho sobre a *educação e a ética na perspectiva weberiana*:

Weber tem uma preocupação permanente com a questão da integridade intelectual. A integridade intelectual é a única virtude que a atividade docente deveria inculcar. Essa integridade é garantida quando o professor faz a distinção entre o homem de ciência e o homem ético.

Na concepção pedagógica weberiana, exige-se uma nova conduta para o professor, se ele quiser ficar nos limites de um mundo que foi desencantado. (...) cumpre ao professor não reivindicar o direito de se portar como reformador da cultura. O professor, se quiser permanecer nos limites da honestidade intelectual, deve ter a consciência de que não é possível ter o domínio das rodas da história, fazendo-as girar de acordo com seus desejos. Deve garantir e respeitar a autonomia



**decisória dos estudantes e, não sendo arrogante, educá-los dentro de crenças e pontos de vista que considera essenciais. (CARVALHO, 2005, p. 1 2)**

Portanto, Weber valoriza uma postura docente que seja compatível com a construção da autonomia e da liberdade do aluno, embora isso não signifique que a atividade do professor deva se pautar pela omissão. Ao contrário, o professor deve ser responsável e íntegro na seleção de conteúdos que estejam profundamente alicerçados na ciência e isso, possivelmente, traduz-se na tarefa de selecionar temas desafiadores da realidade social.



### Pesquise mais

1. Entrevista com Prof. Dr. Flávio Pierucci – Max Weber (Parte 1). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wDEVx65oa3s>>. Acesso em: 10 nov. 2017. (Temas abordados: nascimento do capitalismo – 0 9 min; a sociologia – 10 12 min; a racionalização e a burocracia – 12 19 min; desencantamento do mundo – 19 28 min).

2. Entrevista com Prof. Dr. Flávio Pierucci – Max Weber (Parte 2). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0JZcrrx22wU>>. Acesso em: 10 nov. 2017. (Temas abordados: especialização do trabalho e o trabalho como vocação).

3. Entrevista com Prof. Dr. Flávio Pierucci – Max Weber (Parte 3). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=6a\\_tBXm\\_u0Q](https://www.youtube.com/watch?v=6a_tBXm_u0Q)>. Acesso em: 10 nov. 2017. (Temas abordados: objeto de trabalho da sociologia – 1 2 min; desencantamento do mundo e religião – 2 16 min; dominação – 17 23 min).

4. Entrevista com Prof. Dr. Flávio Pierucci – Max Weber (Parte 4). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eBFOyMjuQ2I>>. Acesso em: 10 nov. 2017. (Temas abordados: dominação – 1 10 min; economia e sociedade – 15 21 min; educação na teoria de Weber – 21 26 min).

5. Artigo – Escola sem partido e a falsa ideia de neutralidade. Disponível em: <<http://diplomatique.org.br/escola-sem-partido-e-a-falsa-ideia-de-neutralidade/>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

## Sem medo de errar

Como apresentamos no início desta seção, a situação-problema com a qual nos deparamos está circunscrita à escola do professor Marcos. A instituição escolar recebe uma visita inesperada de um grupo de pais influenciados por uma suposta informação de que um professor estava fazendo propaganda política na escola. Os pais começam a querer detalhes das supostas aulas ideológicas do professor que teve uma fake news divulgada

Nesse contexto, o professor Marcos, em sua sala de aula, propõe uma análise da obra de Max Weber a fim de analisar a legitimidade da ação dos pais, bem como da neutralidade e liberdade da ciência como um aspecto da vida escolar.

Quando olhamos para essa situação-problema, devemos pensar em alguns pontos abordados por Weber em seu pensamento político. O primeiro deles é a questão do Estado. Segundo o autor, o Estado moderno é detentor do monopólio legítimo da força e de um aparato burocrático-administrativo destinado a organizar suas atividades. Essa organização está pautada em leis, regras e procedimentos que estabelecem funções específicas aos órgãos e às instituições.

Nesse caso, se pensarmos no Estado brasileiro contemporâneo, baseando-se na Constituição Federal de 1988, temos que o poder legislativo tem como função típica legislar, ou seja, criar leis. Enquanto funções atípicas, ele deve fiscalizar o poder executivo.

Outro aspecto importante do pensamento weberiano que envolve nossa situação problema é em relação aos dizeres dos pais de que determinado professor tem imposto uma ideologia. A defesa do nosso autor é pela *neutralidade axiológica*, ou seja, pela integridade e honestidade intelectual do cientista em relação à condução e resultados de suas pesquisas. A escola, como espaço privilegiado de primeiro contato com os conhecimentos científicos socialmente valorizados, tem como responsabilidade trazer à tona os aspectos mais relevantes que já foram chancelados pela universidade, a fim de formar os indivíduos da sociedade contemporânea. Destarte, ela não deve se omitir diante das verdades científicas de seu tempo, ainda que os conteúdos sejam controversos, com algumas doutrinas e crenças que orbitam o espaço privado.

Esperamos que esses encaminhamentos em relação à nossa situação-problema possam ter esclarecido ou ao menos complexificado as reflexões de vocês diante do importante papel que terão enquanto futuros educadores. A responsabilidade é enorme, mas certamente é compensadora. Bons estudos e até a próxima!

## Faça valer a pena

### 1. O cérebro eletrônico faz tudo

Faz quase tudo

Faz quase tudo

Mas ele é mudo

O cérebro eletrônico comanda

Manda e desmanda

ele é quem manda

Mas ele não anda

(Gilberto Gil, *Cérebro eletrônico*)

Os versos acima podem ser associados a qual tipo de dominação descrito por Max Weber?

- a) Dominação carismática.
- b) Dominação religiosa.
- c) Dominação tradicional.
- d) Dominação racional.
- e) Dominação afetiva.

### 2. "Ação do cientista é \_\_\_\_\_ com referência a um \_\_\_\_\_.

O cientista se propõe enunciar proposições factuais, relações de causalidade e interpretações compreensivas que sejam \_\_\_\_\_ válidas" (ARON, 2008, p. 730).

As expressões que completam corretamente as lacunas do fragmento, a partir da teoria weberiana, são respectivamente:

- a) Afetiva; sentimento; particularmente.
- b) Racional; objetivo; universalmente.
- c) Legal; padrão; restritivamente.
- d) Tradicional; motivo; amplamente.
- e) Carismática; comportamento; formalmente.

**3.** “Weber tem uma preocupação permanente com a questão da integridade intelectual. A integridade intelectual é a única virtude que a atividade docente deveria inculcar. Essa integridade é garantida quando o professor faz a distinção entre o homem de ciência e o homem ético.

Na concepção pedagógica weberiana, exige-se uma nova conduta para o professor, se ele quiser ficar nos limites de um mundo que foi desencantado. (...) cumpre ao professor não reivindicar o direito de se portar como reformador da cultura.

O professor, se quiser permanecer nos limites da honestidade intelectual, deve ter a consciência de que não é possível ter o domínio das rodas da história, fazendo-as girar de acordo com seus desejos. Deve garantir e respeitar a autonomia decisória dos estudantes e, não sendo arrogante, educá-los dentro de crenças e pontos de vista que considera essenciais.” (CARVALHO, 2005, p. 12)

Partindo das concepções weberianas a respeito da ciência e da educação, assinale a alternativa correta.

- a) O professor deve ser o reformador da cultura, pois ele conhece as regras da ciência.
- b) O professor deve ignorar os conteúdos que já foram chancelados pela ciência.
- c) O professor deve ser um pregador a transmitir os seus valores éticos.
- d) O professor deve impedir o desenvolvimento da autonomia dos alunos, já que eles são sujeitos em formação.
- e) O professor deve apresentar aos alunos os conteúdos que já foram reconhecidos cientificamente.

# Referências

- ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- CARVALHO, A. B. Educação e ética na perspectiva weberiana. **Jornal da Unesp**, set. 2005, ano XIX, n. 204. Disponível em: <<http://www.unesp.br/aci/jornal/204/opiniao.php>>. Acesso em: 14 out. 2017.
- COSTA, C. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 2010.
- ESCRITORES da Liberdade (Título original: Freedom Writers). Produção: Danny DeVito; Michael Shamberg; Stacey Sher. Direção: Richard LaGravenese. Estados Unidos da América: 2007. Duração:122 minutos; Gênero: Biografia, Drama, Policial.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- KONDER, L. **Marx**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 1998.
- LEBRUN, G. **O que é poder**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.
- MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MIORIM, M. **Teatro e educação dos sentidos**: a experiência da Brava Companhia. Curitiba: Appris, 2014.
- RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. São Paulo: Lamparina, 2007.
- SILVA, W. C. L. da; CARVALHO, A. B. de. Contribuições do materialismo histórico para a educação. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia e educação**: leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006.
- WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

# Sociedade, cultura e educação

### Convite ao estudo

Prezados alunos, estamos avançando em nossa disciplina de Sociologia da Educação, considerando a importância de conhecermos as relações existentes entre as diversas esferas da vida social e os fenômenos educativos. Nesse sentido, somos capazes de compreender que esses fenômenos não estão soltos, desconectados de aspectos econômicos, políticos, éticos e estéticos, por exemplo.

Devemos, portanto, considerar a riqueza e a responsabilidade que temos como educadores. É imprescindível termos isso claro se quisermos garantir uma educação com vistas a uma sociedade mais justa e democrática, com indivíduos capazes de agir autonomamente, sem processos que obscureçam a sua capacidade de refletir e questionar o que está posto.

Na Unidade 3, trabalharemos com dois autores que travaram, ao longo de suas vidas, uma batalha contra o dogmatismo, os preconceitos e a violência, a favor da liberdade ética e do conhecimento. São eles, o italiano Antonio Gramsci (1891-1937) e o francês Michel Foucault (1926-1984).

Nas Seções 1 e 2 vocês serão apresentados ao pensamento de Antonio Gramsci, filósofo italiano que lutou contra o fascismo e, por essa razão, foi preso e morreu numa clínica de saúde do sistema prisional italiano, ainda na condição de encarcerado. Foi em seus anos de prisão, contudo, que ele presenteou a humanidade com uma profunda reflexão acerca da liberdade e da autonomia dos sujeitos e das possibilidades de uma transformação radical da sociedade capitalista, tendo a educação e as artes como importantes instrumentos para

a tomada de consciência e mobilização popular. Assim, conceitos como política, ideologia, hegemonia, cultura e práxis são centrais na discussão de sua rica filosofia.

Na Seção 3 abordaremos a contribuição de Michel Foucault, filósofo francês que estudou, dentre outros temas, a complexidade daquilo que ele tratou por sociedade disciplinar. Nessa esteira, ele buscou compreender as origens, modos e consequências dos processos de adestramento e vigilância do corpo, bem como os saberes, discursos e poderes nos sistemas sociais, o que inclui a educação.

Espero que aproveitem as ideias desses autores para uma formação plena e inquieta, que nos tire do lugar-comum e nos alcem a um novo patamar de reflexão e possibilidades de construção de um futuro mais otimista.

Agora, apresento-lhes o nosso Contexto de Aprendizagem:

A obra *Fahrenheit 451* é um clássico da literatura mundial. Escrita em 1953, ela narra uma sociedade distópica em que os livros são proibidos e a sua posse é crime. Cabe aos bombeiros incinerar todos os livros encontrados na clandestinidade. Montag, a personagem principal, é um bombeiro que encontra uma jovem garota que passa a questioná-lo sobre sua função e sobre a condição da existência humana. Esses diálogos despertam nele alguns questionamentos importantes acerca da sociedade em que vive e do que se fez da vida e da liberdade humana.

A passagem a seguir narra um episódio do livro em que, atendendo a um chamado de denúncia, Montag e seus companheiros, bombeiros-incineradores, chegam a uma casa que se apresenta como um grande ataque à lei.

Provavelmente denunciada pela própria vizinha, a casa invadida pelos bombeiros é habitada por uma senhora e seus muitos livros. Milhares de livros sendo então descobertos pelo grupo do qual Montag faz parte. E a senhora observando,

silenciosa, sua casa ser depredada em busca de mais e mais livros escondidos, que depois foram encharcados com querosene para arderem na grande fogueira que iria consumi-los, assim como a própria casa.

"(...)

- Vamos, mulher!

A mulher se ajoelhou entre os livros, tocando o couro e o papelão encharcados, lendo com os dedos os títulos dourados enquanto seus olhos acusavam Montag.

- Você jamais terá meus livros – disse ela.

- Você conhece a lei – disse Beatty. - Onde está o seu bom senso? Não há o menor acordo entre esses livros. Você ficou trancada aqui durante anos com essa malfadada Torre de Babel. Saia dessa situação! As pessoas nesses livros nunca existiram. Agora vamos!

Ela meneou a cabeça.

- A casa inteira irá pelos ares – disse Beatty.

(...)

- Vocês vão deixá-la aqui? - protestou ele [Montag].

- Ela não vai sair.

- Então, vamos levá-la a força!

(...)

Montag colocou a mão no cotovelo da mulher.

- Você pode vir comigo.

- Não – disse ela. - Mesmo assim, obrigada.

- Vou contar até dez – disse Beatty. - Um. Dois.



- Por favor – disse Montag.

- Vá você – disse a mulher.

- Três. Quatro.

- Vamos. – Montag puxou a mulher.

- Eu quero ficar aqui – respondeu ela, tranquila.

- Cinco. Seis.

- Você pode parar de contar – disse ela. Abriu ligeiramente os dedos de uma das mãos e em sua palma estava um objeto fino.

Um fósforo comum de cozinha.

À vista dele os homens se precipitaram a sair e se afastar para longe da casa. (...) A face rosada de Beatty à porta agora trazia um princípio de pânico. A mulher girava nos dedos o palito de fósforo. Os vapores de querosene exalavam ao seu redor. Montag sentiu o livro escondido pulsar como um coração contra seu peito.

- Vá – disse a mulher, e Montag se sentiu recuando cada vez mais para fora da porta (...)

Na varanda da frente para onde viera avaliá-los calmamente com os olhos, a mulher parou imóvel; sua impassividade, uma condenação.

Beatty estalou o acendedor para atear fogo ao querosene.

Ele estava muito atrasado. Montag sufocou um grito.

A mulher na varanda estendeu a mão com desdém por todos eles e riscou o fósforo na balaustrada.

Ao longo da rua as pessoas saíam correndo das casas.

(BRADBURY, 2012, p. 56-61)

# Seção 3.1

## Antonio Gramsci: conceitos fundamentais

### Diálogo aberto

Caros alunos, estamos mais uma vez reunidos para pensarmos e problematizarmos nossas atividades como educadores. Trago para vocês uma situação-problema que, espero, possa contribuir com as experiências concretas que terão no ambiente escolar.

Imaginem a seguinte situação:

A professora de Literatura Vanessa entra na sua sala do 9º ano do ensino fundamental. É o dia de iniciar os trabalhos com o livro paradidático sugerido há um mês: *Fahrenheit 451*. Quando ela começa a conversar com os alunos sobre o que eles acharam do livro, ouve as seguintes frases:

- Coisa de maluco, achar que é possível um mundo em que as pessoas vão queimar os livros!

- É verdade! E até parece que a mulher ia colocar fogo nela mesma, por causa dos livros... muito exagerado.

- Ah, eu achei legal. Comecei a ler e não consegui parar. É meio doido, mas eu gostei!

A professora, então, pergunta à sala se há alguma semelhança entre a história e a vida atual, ao que uma aluna responde:

- Acho que sim. Hoje em dia a televisão também é um momento de lazer para todo mundo.

Outro aluno a interpela:

- Mais do que a televisão, o celular e o computador...

- Ah, é verdade. Mas é a mesma relação... a maioria das pessoas fica só parada, assistindo...

Diante dessa frase a professora pergunta:

- E vocês, ficam só assistindo? (...) Com qual personagem vocês mais se parecem?

Nesse momento, tem-se um grande silêncio na sala. Algo de incômodo e constrangedor se instala. Será que a obra de Antonio

Gramsci pode nos ajudar a entender essa situação?

Durante nossos estudos sobre a vida e a obra de Antonio Gramsci, coloque-se no lugar da professora Vanessa e reflita sobre como encaminhar esse debate e essa aula com os alunos.

## Não pode faltar

Nesta aula trataremos da contribuição de Antonio Gramsci para o pensamento contemporâneo, especialmente na ênfase que ele dá às questões da cultura como um potencial espaço de reflexão para contribuir com a tomada de consciência das formas de opressão, violência e desigualdade da sociedade capitalista.

O filósofo italiano Antonio Gramsci nasceu em 1891 na Sardenha, região pobre do Estado Italiano, então recém-unificado. Vindo de uma família humilde, e com um problema de coluna bastante delicado, que ele desenvolveu ainda muito jovem, viu nos estudos a possibilidade de ter certa autonomia e ajudar a família. Entrou para a Universidade de Turim em 1912, no curso de Letras, e, em 1913, se filiou ao Partido Socialista. Sua preocupação com as desigualdades sociais e com a estrutura política da sociedade capitalista o tornaram um notável jornalista e comentarista político. O seu vínculo com o Partido Socialista, contudo, se encerrou em 1919, e em 1921 ele foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano.

Nessa época, o fascismo ganhava corpo na Itália e, em 1922, Benito Mussolini chegou ao poder, colocando um fim na então democracia liberal. Nesse mesmo ano, Gramsci vai à União Soviética com o intuito de oficializar o Partido Comunista Italiano junto ao grande partido soviético. Nessa viagem, ele conhece sua futura esposa, a violinista Giulia Schucht, com quem teve dois filhos.

Ao voltar para a Itália, com a expectativa de unificar a esquerda no país contra as arbitrariedades e injustiças sociais produzidas pelo fascismo, é preso em 1926 e condenado a 20 anos de reclusão. É do seu tempo de cárcere, contudo, as suas principais obras e contribuições ao pensamento social e filosofia da sociedade contemporânea.

Morreu jovem, por complicações pulmonares, em 1937, aos 46 anos de idade, sem ter encontrado a liberdade por meio da Justiça. Seu corpo, já debilitado, foi se enfraquecendo, embora ele não perdesse a esperança de construir um mundo mais justo, no qual

a liberdade e a consciência dos indivíduos pudessem ser cultivadas sem medo. Apesar de sua origem familiar ser a região da Sardenha, foi sepultado na cidade de Roma, capital da Itália, e sua lápide é ponto de visita constante daqueles que, como ele, acreditam em um outro mundo possível.

A vasta obra de Gramsci estabelece conexões entre filosofia, economia, política, ideologia e cultura. Em relação a esta última, ele deu grande ênfase aos aspectos das artes, literatura e educação como movimentos capazes de despertar nos sujeitos a inquietação para as complexidades, a princípio invisíveis a olho nu, da vida humana e, em especial, da vida sob a égide do capital. Segundo o professor Giovanni Semeraro,

**Investigar a realidade sociopolítica na sua complexidade e tentar compreender suas dinâmicas foi, para Gramsci, um compromisso tão absorvente quanto o seu envolvimento político nas lutas das classes trabalhadoras. Entre artigos, ensaios, cartas, anotações, projetos de pesquisa e estudos exploratórios, a sua produção carcerária e pré-carcerária chega a formar um conjunto considerável de análises e reflexões que, para além da aparente fragmentariedade, revelam uma precisa concepção de mundo, um método de trabalho e o horizonte de uma nova epistemologia. (SEMERARO, G. 2000, p.1)**



Essa preocupação em descortinar as contradições e desigualdades do sistema capitalista encaminhou Gramsci a uma delicada análise acerca da força da filosofia e da ciência enquanto esferas de reflexão importantes para se construir um conhecimento a instrumentar a luta contra o capitalismo. Nesse sentido, ele irá discorrer, em vários momentos da sua obra, sobre o papel dos intelectuais para uma dada sociedade, em seus aspectos culturais mais amplos. Toda sua proposta teórica girou, portanto, em torno daquilo que ele considerava essencial: a necessidade dos sujeitos vivenciarem, constantemente, um processo de tomada de consciência de si e das condições materiais de suas existências.

Para o pensador sardo, todo homem carrega em si um conhecimento, uma filosofia de vida que dirige as suas ações. Alguns, contudo, farão da atividade intelectual o seu caminho

profissional, outros não. Mas, segundo ele, “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, A. 2000a, p.18). Assim, o autor complementa: “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, A. 2000a, p.53). Esse pressuposto gramsciano está fortemente ancorado no materialismo histórico dialético que apresentamos nas Unidades 1 e 2, nas seções que trataram da obra de Karl Marx.



### Exemplificando

A título de ilustração, quando Gramsci se refere aos sujeitos que tem a “função de intelectuais”, ele está se referindo àqueles que realizam um trabalho abstrato. São cientistas, engenheiros, administradores, professores, etc. Todos aqueles a quem a atividade não gera, propriamente, uma mercadoria com valor de uso concreto.

Para avançarmos na compreensão do intelectual na perspectiva gramsciana, devemos considerar, portanto, que o autor analisa a condição do intelectual dentro de uma perspectiva de classe, e, por isso mesmo, um terreno que também apresenta as disputas existentes na sociedade. Isto posto,



Ele analisou a função que os intelectuais desempenharam na dinâmica da vida para definir a totalidade social em uma determinada conjuntura, tendo como referência as disputas que as classes sociais travaram entre si, com vista a consolidar um “bloco histórico”, um conjunto articulado e contraditório de forças estruturais e superestruturais que expressa o conjunto das relações sociais de produção (Gramsci, 1999, p. 250) e estabelece, por meio de relações recíprocas, os princípios, as finalidades, a dinâmica, os limites e as possibilidades de funcionamento do modo de vida. (MARTINS, M. 2011, p. 133-134)

Em relação a essa consolidação do “bloco histórico”, estamos diante de uma totalidade que apresenta uma classe que detém um poder, um controle, sobre as demais em um determinado sistema

econômico. Esse poder, segundo Gramsci, não se apresenta apenas na esfera da produção, mas também na superestrutura.

Isso quer dizer que, no capitalismo, a burguesia consegue elaborar e impor a sua visão de mundo de maneira coerente e lógica (por meio da ciência, bem como das artes, literatura, religião e aparato jurídico) aos dominados. Nesse sentido, as questões tratadas pelo filósofo italiano partem de uma leitura muito cuidadosa do materialismo histórico dialético, apesar de ele não ter tido acesso a todo o acervo da produção de Karl Marx. Especialmente no caso de *A ideologia alemã*, um texto da juventude de Marx, cujo teor está intimamente ligado ao conceito de ideologia, e como ela é instrumentalizada pelas classes dominantes de uma sociedade. Gramsci não o leu. Quando esse texto foi localizado e publicado na então União Soviética, o pensador italiano já estava no cárcere. A sua interpretação, contudo, a respeito dos fenômenos ideológicos é bastante complexa e demonstra uma profunda atenção à metodologia marxiana, embora



A tese mais difundida sobre a noção gramsciana de ideologia é que ela depende mais de Lênin que de Marx, enquanto é uma concepção neutra e descritiva e não crítica. Neste artigo, demonstra-se que esta tese é falsa. Para chegar a esta conclusão, mostrarei que: A) a noção de ideologia como “falsa consciência” é o resultado de uma simplificação realizada por Engels, e que a noção de ideologia elaborada nos anos 1840 por Marx e Engels é muito mais complexa; B) esta inclui, de fato, a capacidade de substituir de modo imaginário a práxis social real. Enquanto tal, a ideologia implica também que a sua crítica não pode ser um “desvelamento” teórico, mas a construção política, prática de um substituto real deste substituto imaginário; C) a conclusão é que só Gramsci, entre os marxistas, apreendeu a complexidade do conceito de ideologia e o desenvolveu de modo consequente como sinônimo de um processo de constituição de verdade/realidade. (FROSINI, F. 2014, p.559)

Uma vez que ele identificou a dimensão da superestrutura a serviço da lógica do capital, Gramsci investigou o papel dos intelectuais, organicamente, vinculados à burguesia. Destarte, cabe

aos chamados *intelectuais orgânicos* a elaboração da tal visão de mundo concernente a classe dominante. Nas palavras do próprio,



Os intelectuais são os 'prepostos' do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político. [...] Intelectuais de tipo urbano [que] cresceram junto com a indústria e são ligados às suas vicissitudes. [...] Na média geral, os intelectuais urbanos são bastante estandardizados; os altos intelectuais urbanos confundem-se cada vez mais com o estado-maior industrial propriamente dito. (GRAMSCI, 2000a, p. 21-22)

Portanto, aqui temos a clara relação entre a função política do intelectual e a hegemonia social. A esse respeito cabe definirmos brevemente *hegemonia* no vocabulário gramsciano. Trata-se, pois, da capacidade que uma classe social tem de dirigir e criar consensos que estejam de acordo com a sua visão de mundo. Nesse processo, "os intelectuais organizam a teia de crenças e relações institucionais e sociais" (GRAMSCI, A. 1971, p. 263 apud BOTTOMORE, 2000, p. 268) de modo que fica a cargo do Estado, organizado com a força e consentimento, dirigir de maneira coercitiva a sociedade a partir dessas crenças e relações.



### Assimile

*Hegemonia* é conceito fundamental na teoria de Antonio Gramsci. Ele trabalhou com essa ideia antes e durante o tempo de cárcere, complexificando sua interpretação. Durante os anos de prisão ele elaborou a seguinte abordagem para o conceito



[Hegemonia é] O modo pelo qual a burguesia estabelece e mantém sua dominação. (...) Nas condições modernas, argumenta Gramsci, uma classe mantém seu domínio não simplesmente por meio de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites, a uma variedade de aliados unificados num bloco social de forças que Gramsci chama de bloco histórico (Portelli, 1978 apud BOTTOMORE, 2000, p. 284).

Contudo, Gramsci acreditava que ao chegar ao poder, pela revolução socialista, o proletariado não poderia agir a partir de interesses corporativos. Ele precisaria avançar para uma hegemonia que atendesse a grande maioria dos estratos sociais, livrando-se desse histórico opressor e desigual da experiência hegemônica.

Se os intelectuais da burguesia tinham como papel sedimentar os interesses dessa classe, garantindo sua hegemonia, Gramsci sugeriu que também o proletariado tivesse os seus intelectuais. A organicidade à classe da qual se faz parte seria pressuposto fundamental para compreender o papel do intelectual dentro da luta de classes, segundo o autor italiano.

Assim, a luta política estaria posta em um cenário em que as direções da classe dominante poderiam ser combatidas com rigor e coerência lógica, desvelando as contradições e desigualdades esfumaçadas do sistema capitalista. Com isso, se fortaleceria a luta do proletariado pela radical transformação da sociedade, por ter dentro dos seus quadros, indivíduos capazes de elaborar criticamente estratégias para garantir a tomada de consciência das classes dominadas, atribuindo uma nova maneira de interpretar a realidade concreta. O que se constrói, portanto, é uma *filosofia da práxis* na qual

A filosofia converte-se, segundo a expressão de Marx, em “uma força material” com efeitos sobre o “senso comum” de uma época. (...) Como uma “filosofia da práxis”, o marxismo pode ajudar as massas a se tornarem protagonistas da história, à medida em que um número cada vez maior de membros da classe subalterna venha a adquirir conhecimentos especializados, desenvolvendo a possibilidade de uma atividade intelectual crítica e uma visão do mundo coerente. (BOTTOMORE, T. 2000, p. 268)



Diante dessa potencialidade revolucionária, a filosofia da práxis se converteria num antídoto contra a alienação imposta pelas estruturas ideológicas das classes dominantes. A narrativa, aparentemente coerente e coesa do capitalismo, a legitimar as desigualdades



fragmentadas, poderia ser devidamente esclarecida por uma visão crítica da totalidade social, a reunir em um só movimento a reflexão e a ação dos sujeitos.



### Refleta

De acordo com a teoria de Gramsci, muitas explicações filosóficas, científicas, religiosas e até artísticas podem ser encaixadas nessa perspectiva de um trabalho intelectual com vistas a sedimentar a visão de mundo das classes dominantes. Você é capaz de identificar algumas dessas explicações? Tente fazer esse exercício mental.



### Pesquise mais

1. Curso – **Antonio Gramsci** – Prof. Dr. Fabio Frosini, da Universidade de Urbino, Itália. Disponível em: <http://filosofiaemvideo.com.br/curso-antonio-gramsci-prof-dr-fabio-frosini-da-universidade-de-urbino-italia/> Acesso em 09/12/17.
2. Vídeo – **Gramsci e a Revolução Russa**; Professor Marcos Del Roio (Boitempo) <https://www.youtube.com/watch?v=gtKrKBA4yEs>; Acesso em 17/11/2017.
3. Livro – **Dicionário gramsciano**. São Paulo, Editora Boitempo, 2017.
4. Revista – **GALILEU** (em colaboração com NOGUEIRA, Marco A.) “*Como Gramsci pode te ajudar a conquistar o mundo através do consenso*” - <http://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2017/04/como-gramsci-pode-te-ajudar-conquistar-o-mundo-atraves-do-consenso.html> Acesso em 17/11/2017.

## Sem medo de errar

Como fora apresentado no “Diálogo aberto”, a professora Vanessa, docente de Literatura no 9º ano do ensino fundamental, estava em sala de aula para discutir o livro paradigmático adotado para trabalhar com a sua turma, *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury.

Esta obra, considerada um clássico do século XX, descreve a realidade de uma sociedade distópica onde os livros são proibidos,

e portá-los é grave crime. Cabe aos bombeiros a responsabilidade de queimar todos os livros ainda remanescentes, realizando um trabalho de segurança pública contra as “perturbações sociais” que eles [os livros] podem causar contra os pacíficos e honestos cidadãos, “cujas inquietações são cotidianamente sufocadas por doses maciças de comprimidos narcotizantes e pela onipresença da televisão” (PINTO, M. 2012, p.12).

A professora Vanessa, ao indagar os alunos quanto a história, recebe algumas impressões deles:

- Coisa de maluco, achar que é possível um mundo em que as pessoas vão queimar os livros!

- É verdade! E até parece que a mulher ia colocar fogo nela mesma por causa dos livros... muito exagerado.

Neste ponto gostaria de apresentar para vocês o início do prefácio que Manuel da Costa Pinto, jornalista e mestre em literatura comparada, escreveu para a edição brasileira de *Fahrenheit 451*, de 2012.

Em 1933, quando os nazistas queimaram em praça pública livros de escritores e intelectuais como Marx, Kafka, Thomas Mann, Albert Einstein e Freud, o criador da psicanálise fez o seguinte comentário a seu amigo Ernest Jones: “Que progressos estamos fazendo. Na Idade Média, teriam queimado a mim; hoje em dia, eles se contentam em queimar meus livros”.

Deixando de lado o fato de que a ironia de Freud logo se tornaria ingênua diante dos fornos crematórios de Auschwitz e Dachau, podemos nos perguntar: o que aconteceria se os livros fossem incinerados, varridos da face da Terra até o ponto em que o único vestígio de milênios de tradição humanista estivesse alojada na memória de alguns poucos sobreviventes? Qual seria o próximo passo da barbárie? Queimar os próprios homens, para apagar de vez a memória dos livros? (PINTO, M. 2012, p.11)

Acredito que esse fragmento é uma ponte com a vida e a obra de Antonio Gramsci, nosso autor de trabalho desta seção. O filósofo italiano vivenciou ao longo de sua breve e frágil vida o estigma de ser um “homem-livro”.

Formado em Letras, e preocupado em disseminar a cultura como uma ferramenta, imprescindível para a transformação da sociedade capitalista, Gramsci pagou o preço pelas suas convicções, amargurando anos nos cárceres do regime fascista de Mussolini. Também os seus escritos, para se tornarem públicos, passaram por uma delicada "fuga" da prisão, colocando em risco todos aqueles que participaram dessa ação clandestina de proteger o conhecimento e as reflexões do filósofo, a fim de apresentar ao mundo ideias de liberdade e justiça para a construção de uma sociedade melhor.

Na nossa situação-problema, a professora indaga a sala se há alguma semelhança entre a história e a vida atual, e a resposta vem de uma aluna da seguinte maneira:

- Acho que sim. Hoje em dia a televisão também é um momento de lazer para todo mundo.

(...)

- A maioria das pessoas fica só parada, assistindo...

Diante dessa frase a professora pergunta:

- E vocês, ficam só assistindo? (...) Com qual personagem vocês mais se parecem?

O silêncio que é retratado a seguir indica que muitos alunos se reconheceram na condição de passividade e manipulação que a obra de Bradbury problematiza. Sem dúvida, quando Gramsci aborda o conceito de hegemonia como uma força da classe dominante a dirigir a sociedade na direção que lhe seja mais conveniente, podemos pensar que a televisão e as novas tecnologias de comunicação são algumas das ferramentas que os intelectuais da burguesia se utilizam para propagar a visão de mundo que mantém o *status quo*.

Assim, colocando-se no lugar da professora Vanessa, a partir da teoria gramsciana, é preciso garantir que a formação dos alunos seja abrangente em um repertório cultural, que venha tirar o aluno da passividade do senso comum e levá-lo a um espaço de reflexão e questionamento. Ampliar as possibilidades de compreender e desmistificar o próprio cotidiano por meio de manifestações artísticas, dando liberdade para os alunos se expressarem quanto as suas percepções, é um caminho possível para construir uma sociedade mais livre e plural, sem o julgo da hegemonia imposta pelos interesses dos detentores do poder.

Espero que essa seção tenha mobilizado em você o valor que as palavras **liberdade** e **conhecimento** têm para que alcancemos um futuro melhor, definitivamente mais distante das tristes experiências já vivenciadas no passado da humanidade.

## Faça valer a pena

- 1.** Sobre a vida e a obra de Antonio Gramsci analise as afirmações a seguir.
- I. Foi um filósofo italiano que defendeu as ideias fascistas;
  - II. Escreveu *Cadernos do cárcere* durante o regime de Mussolini;
  - III. Realizou uma interpretação importante do conceito de hegemonia na sociedade capitalista;
  - IV. Defendeu uma revolução socialista de orientação nazista.

Assinale a alternativa que apresenta apenas as afirmações verdadeiras:

- a) I e II, apenas.
- b) I e III, apenas.
- c) II e III, apenas.
- d) III e IV, apenas.
- e) I e IV, apenas.

**2.** Nas condições modernas, argumenta Gramsci, uma classe mantém seu domínio não simplesmente por meio de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites, a uma variedade de aliados unificados num bloco social de forças que Gramsci chama de bloco histórico (Portelli, 1978 apud BOTTOMORE, 2000, p. 284).

Fonte: BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. São Paulo: Zahar, 2000.

O fragmento acima faz referência a qual conceito trabalhado por Antonio Gramsci?

- a) Práxis revolucionária.
- b) Hegemonia.
- c) Ideologia.
- d) Dialética.
- e) Intelectual orgânico.

### 3. Texto I

A filosofia converte-se, segundo a expressão de Marx, em “uma força material” com efeitos sobre o “senso comum” de uma época. (...) O marxismo pode ajudar as massas a se tornarem protagonistas da história, à medida em que um número cada vez maior de membros da classe subalterna venha a adquirir conhecimentos especializados, desenvolvendo a possibilidade de uma atividade intelectual crítica e uma visão do mundo coerente. (BOTTOMORE, T. 2000, p. 268)

Fonte: BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. São Paulo: Zahar, 2000.

### Texto II

As lutas em prol da justiça e liberdade, tornando-se mais visíveis e dramáticas nos períodos revolucionários, durante os quais acelera-se sobremaneira o ritmo das transformações no plano das instituições e das mentalidades, não podem ser explicadas exclusivamente pela explosão da revolta popular sob o “estímulo” da necessidade fisiológica: elas nascem, também, de uma intensa atividade prévia, de natureza pedagógica, levada adiante por grupos minoritários, que detém o conhecimento mais preciso e rigoroso sobre “[...] as razões de certos fatos e sobre os meios melhores de convertê-los de causas de vassalagem em instrumentos de rebelião e reconstrução social.” (GRAMSCI, 1974, p.81 apud PIOZZI, P. 2010, p. 568).

Fonte: PIOZZI, P. Escola unitária e cultura laica: dos reformadores das Luzes à utopia de Gramsci. **Estudos sociológicos**, Araraquara, v.15, n.29, p.567-583, 2010.

A partir da leitura dos textos acima, assinale a alternativa correta.

- a) Os textos I e II fazem referência à *Filosofia da práxis*, destaque na obra de Antonio Gramsci.
- b) O texto I faz referência à *Filosofia da práxis* e o texto II faz uma crítica ao processo revolucionário.
- c) O texto II faz referência à *Filosofia da práxis* e o texto I faz uma crítica ao processo revolucionário.
- d) Os textos I e II fazem uma análise da *hegemonia* da classe dominante.
- e) Os textos I e II fazem uma crítica ao papel dos *intelectuais orgânicos* do proletariado.

## Seção 3.2

### Em busca do princípio educativo

#### Diálogo aberto

A nossa conhecida professora Vanessa está trabalhando novamente com a obra *Fahrenheit 451* em uma sala do 9º ano. Sua proposta de aula é analisar algumas passagens que foram selecionadas por ela e pelos alunos, e estabelecer um paralelo com o dia a dia dos adolescentes.

#### A primeira passagem selecionada foi:

“Antigamente, os livros atraíam algumas pessoas, aqui, ali, por toda parte. Elas podiam se dar ao luxo de ser diferentes. O mundo era espaçoso. Entretanto, o mundo se encheu de olhos e cotovelos e bocas. A população duplicou, triplicou, quadruplicou. O cinema e o rádio, as revistas e os livros, tudo isso foi nivelado por baixo” (p.77)

#### A segunda passagem:

“A escolaridade é abreviada, a disciplina relaxada, as filosofias, as histórias e as línguas são abolidas, gramática e ortografia pouco a pouco negligenciadas, e, por fim, quase totalmente ignoradas. A vida é imediata, o emprego é que conta, o prazer está por toda parte depois do trabalho, por que aprender alguma coisa além de apertar botões, acionar interruptores, ajustar parafusos e porcas?” (p.78)

#### E a terceira passagem:

“Com a escola formando mais corredores, saltadores, fundistas, remendadores, agarradores, detetives, aviadores e nadadores em lugar de examinadores, críticos, conhecedores e criadores imaginativos, a palavra ‘intelectual’, é claro, tornou-se o palavrão que merecia ser. Sempre se teme o que não é familiar”. (p.81)

Com essas três passagens selecionadas, a professora Vanessa iniciou uma exposição a respeito das ideias de liberdade, conhecimento e poder. Colocando-se no lugar dela, e tendo em mente as proposições da obra de Antonio Gramsci, como você encaminharia essa discussão com os alunos?

## Não pode faltar

Na Seção 1 desta Unidade 3 apresentamos a vida do italiano Antonio Gramsci e pincelamos ideias e conceitos de sua obra. Para retomarmos alguns aspectos relevantes, vale lembrar que este filósofo, cuja vida foi breve e em grande parte encarcerada pelo fascismo de Mussolini, tinha forte convicção na necessidade de uma nova ordem social baseada na liberdade e na igualdade entre os indivíduos.

Estudou, por isso mesmo, as estruturas econômicas e ideológicas da sociedade capitalista, a fim de estabelecer uma relação verdadeiramente dialética entre essas duas esferas, identificando suas fissuras. Tinha convicção na necessidade de superação desse sistema e empregou suas energias no horizonte do comunismo. Tem-se, com o pensamento de Gramsci, um salto importante nas correntes marxistas de sua época, que desenvolviam uma análise deveras economicista, relegando um papel secundário às manifestações culturais na dinâmica do sistema, bem como da importância dessas manifestações no sentido de superá-lo.

Por essa razão, Gramsci se viu constantemente às voltas com o tema da *ideologia*, considerando sua eficácia política. Nas palavras da antropóloga e professora Eunice Ribeiro Durham, temos a seguinte elaboração a respeito do valor desse tema para o filósofo,



O que se pergunta, face às ideologias, não é se elas são falsas ou verdadeiras, ou sequer que deformações apresentam em relação às condições reais de existência, mas qual a sua eficácia política, seu poder de mobilização e seu grau de correspondência com as potencialidades de organização e a capacidade de confronto das classes fundamentais – sua organicidade. Mais precisamente, Gramsci indaga como se pode produzir, na situação histórica específica que investiga, uma ideologia que seja instrumento de mobilização e organização na luta contra as formas de dominação vigentes para a criação de uma nova ordem social. Desse modo o marxismo (a filosofia da práxis) se apresenta como essa ideologia. Gramsci realiza, portanto, um rompimento radical com a tradição marxista vulgar ao recolocar, dessa forma, a relação ciência-ideologia.

Finalmente, se bem que as ideologias estejam claramente situadas na instância das superestruturas, a análise se volta para o campo da articulação entre as instâncias que se dá na prática política. Aliás, todos os conceitos-chave de Gramsci, como “hegemonia”, “sociedade civil” e “bloco histórico”, rompem justamente com uma visão mecanicista do modelo topográfico infraestrutura/superestrutura, e apontam para a complexa articulação da formação social, evitando uma separação de “instâncias”. (DURHAM; 2004, p.271)

Destarte, vamos dar continuidade a esse trabalho considerando a importância de Antonio Gramsci para a Sociologia da Educação, haja vista sua crença na educação como instituição do campo das superestruturas imprescindível para a superação do capitalismo, diante da sua potencialidade de clarificar a consciência dos indivíduos. Nesse sentido, a reflexão a respeito da própria vida e das complexas, e por vezes nebulosas, relações sociais a que todos estão submetidos no cotidiano, e que dinamizam o *sensu comum*, poderiam ser desveladas e combatidas.



### Assimile

*Sensu comum*, na perspectiva gramsciana, refere-se ao conhecimento advindo das experiências cotidianas dos sujeitos, sem que haja uma reflexão metódica e sistemática a respeito delas. Ele, o *sensu comum*, emerge das necessidades que os homens têm de agir para a reprodução do seu dia a dia, avançando contra os desafios que esse dia a dia apresenta. Isto posto, seria a

“filosofia dos não filósofos” que nasce da experiência do dia a dia, como um conhecimento pré-científico que deve ser superado, pois não há elaboração teórica e, portanto, pode estar repleto de contradições e ilusões, por estar relacionado, necessariamente, com a realidade objetiva que contém esses substratos (MIORIM; 2014, p. 36).



Em oposição, o bom senso seria a reflexão coerente e metódica das experiências cotidianas, o qual Gramsci destaca como o “núcleo sadio do *sensu comum*”.



Neste momento é válido que retomemos uma premissa importante das considerações de Gramsci,



não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto, contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (GRAMSCI; 2000a, p.53, grifo do autor).

Essa posição nos dirige a uma perspectiva extremamente democrática do autor, a qual considera a todos com uma potencialidade de compreender e transformar o mundo. Não obstante, para que essa potencialidade se concretize, Gramsci considera necessária a ampliação de oportunidades aos sujeitos, de modo que todos tenham a possibilidade de adentrar os espaços privilegiados de aprendizado, sensibilidade e reflexão. Essa seria, indubitavelmente, a função da educação: “conhecer conscientemente a si mesmo” (GRAMSCI, 2000a, p.46).

Dessa forma, a concepção de educação para o autor sardo é vinculada ao exercício livre e consciente de reflexões a respeito da totalidade histórica em que se está inserido. Essa consciência seria especialmente importante para as massas populares, na medida em que são elas que sofrem a exploração e miséria causada pela estrutura social do capitalismo. Isto posto, compreender profundamente qual a sua “personalidade” de classe e o seu “valor intrínseco” expressaria os seus direitos e deveres na luta pela superação deste modo de produção. Como destacou a filósofa Patrizia Piozzi,



As lutas em prol da justiça e liberdade, tornando-se mais visíveis e dramáticas nos períodos revolucionários, durante os quais acelera-se sobremaneira o ritmo das transformações no plano das instituições e das mentalidades, não podem ser explicadas exclusivamente pela explosão da revolta popular

sob o “estímulo” da necessidade fisiológica: elas nascem, também, de uma intensa atividade prévia, de natureza pedagógica, levada adiante por grupos minoritários, que detêm o conhecimento mais preciso e rigoroso sobre “[...] as razões de certos fatos e sobre os meios melhores de convertê-los de causas de vassalagem em instrumentos de rebelião e reconstrução social.” (PIOZZI, P. 2010, p.568, grifo da autora)

Em sua obra, Gramsci pontua que o leque de oportunidades que daria aos sujeitos essa capacidade de romper com a “vassalagem” viria, fundamentalmente, da escola. Mas não seria de qualquer escola, muito menos a escola no modelo em vigor de seu contexto histórico-social. Aliás, contra essa educação formal em vigor, o autor tecia rigorosas críticas.

Gramsci identificava na educação pública vigente, naquela ofertada para as massas, um modelo pedagógico desenhado para mantê-las subservientes às desigualdades e injustiças do sistema que as oprimia. Via a utilização do ensino religioso dentro dessas instituições como uma ferramenta ideológica a serviço dos interesses do capital, uma vez que “apaziguava” o coração dos futuros trabalhadores, explorados e oprimidos pela lógica burguesa.

Sobre a tendência tecnicista de ensino, observava que esta excluía o espaço da reflexão crítica e debate acerca da sociedade, e valorizava uma adequação à lógica do ambiente do trabalho, em suas práticas e em sua ética. Nesse sentido, a educação destinada ao povo seria limitada e mecânica, responsável por criar “pequenos monstros aridamente instruídos em um ofício sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme” (GRAMSCI, 1958 apud PIOZZI, 2010, P.577). Dito isto, podemos avançar para a apresentação do projeto da escola única (ou escola unitária) do filósofo italiano, que propunha uma superação do então modelo em voga.

Portanto, com o intuito de superar tanto a mística religiosa, quanto o modelo tecnicista das organizações escolares de seu tempo, Gramsci desenvolveu nos Cadernos do Cárcere 4 e 12 uma defesa vigorosa da laicidade na educação, assim como do ensino de noções elementares de ciências naturais, filosofia e política acessíveis a todos.

Nesse sentido, podemos aproximar, inclusive, a proposta gramsciana daquela dos filósofos iluministas do século XVIII. Se Diderot e Condorcet, por exemplo, defenderam a universalização de uma educação pública, gratuita e laica, promotora das ciências e das artes, fortalecendo com isso os futuros ideais da Revolução de 1789, *Igualdade, Liberdade e Fraternidade*, também Gramsci acreditava na necessidade desses critérios para garantir aos italianos de seu tempo, e a todos os trabalhadores oprimidos pelo capitalismo, uma ferramenta efetiva para a superação do senso comum que validava a *hegemonia burguesa*.

O filósofo acreditava, no entanto, que era preciso uma gradação até que toda a complexidade dos conteúdos pudesse ser absorvida pelas mentes infantis (ou infantilizadas pelo sistema). Isso o direcionou a uma proposta de facilitação das linguagens e conteúdos, a fim de sensibilizar especialmente as camadas populares no seu primeiro contato com um pensamento mais sistematizado.



Na escola, na passagem da infância para a adolescência, tal superação ocorre nos degraus imediatamente superiores ao elementar, voltados a potencializar as dimensões reflexivas, críticas e criativas. Encontrando neste percurso escolar seu ponto nevralgico de apoio, a organização pública da cultura permite a camadas cada vez mais amplas do povo a decodificação mais crítica e racional do mundo, contribuindo para a progressiva superação de uma penúria cultural social e historicamente determinada rumo a uma síntese criativa entre a experiência da fábrica e da cidade moderna e o estudo teórico da ciência natural e política, entre o senso comum e a filosofia, entre a vivência fragmentada e restrita do velho e do novo e a elaboração consciente de uma forma de vida coletiva superior, pautada por relações livres, igualitárias e cooperativas (PIOZZI, P. 2010, p. 578).

Diante do exposto, Gramsci expôs a sua profunda crença de que uma transformação social radical passaria, necessariamente, por uma universalização do acesso à educação e à cultura. A atividade intelectual teria, em sua concepção, a grande missão pedagógica de democratizar as grandes conquistas das ciências e das artes.

Nesse sentido, seria função da intelectualidade comprometida em desvelar as mazelas do capitalismo apontar para uma “utopia libertária e igualitária” (PIOZZI, 2010, p. 571), no esforço de traduzir em linguagens e organizações culturais acessíveis ao povo essa mensagem e essa nova perspectiva de mundo. Portanto, caberia à escola superar o senso comum, promovendo o bom senso enquanto atitude filosófica sistemática dos indivíduos.

A escola única é, portanto, democrática, plural, investigativa, formativa e, profundamente, humanista. Seu objetivo é garantir um contato com a complexidade da vida humana e das dinâmicas da natureza, explicitando as construções sócio-históricas que se abatem sobre os indivíduos enquanto hegemonia.

Nesse sentido, Gramsci pretendia, com a sua proposta escolar, desnaturalizar as relações sociais e a maneira como os seres humanos entendiam a si mesmos e o mundo que os cercava, e garantir que todos, e não somente os filhos das elites, tivessem acesso a uma educação capaz de mobilizar, efetivamente, a reflexão e a autonomia.



### Refleta

Esse movimento em prol da escola única, em oposição a um ensino tecnicista-profissional, se insere em um debate absolutamente atual na sociedade brasileira. A reforma do Ensino Médio, proposta pelo governo federal na Medida Provisória nº 746, de 2016, valida “itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional”, assegurando aos alunos a escolha por um desses itinerários. A pergunta que muitos especialistas fazem é: será que esses itinerários não irão promover uma acentuação das desigualdades sociais, uma vez que os filhos das classes trabalhadoras, por necessidade de terem um emprego mais imediato, ficarão atrelados a uma instrução muito especializada e, por isso, mais vulneráveis às demandas do mercado?

No fragmento abaixo, podemos reconhecer a preocupação do pensador italiano quanto ao perfil e objetivos das escolas técnicas (profissionalizantes), bem como de sua interpretação a respeito das escolas tradicionais, destinadas à formação dos filhos das elites



as escolas de tipo profissional, [...] predominam sobre a escola formativa [...]. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda cristalizá-las em formas chinesas. [E] A escola tradicional era oligárquica já que se destinava à nova geração de grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente (Gramsci, 2004, p. 49 apud MARTINS, M. 2011, p.140).

Isto posto, Gramsci enfatiza que romper com essa hegemonia, construída e reafirmada pelas instituições ideológicas da burguesia, deveria ser o compromisso dos intelectuais que identificam o seu papel histórico de desvelar as contradições da sociedade capitalista rumo a uma nova ordem social. E para os intelectuais que adentrarem o espaço privilegiado de produção do conhecimento [as universidades], seria preciso um esforço de questionamento da ideologia dominante, a fim de se estabelecer uma renovação das ideias e valores pactuados na sociedade, pois “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1999, p.399).



### Exemplificando

Partindo dessa perspectiva gramsciana, seria imprescindível que escolas e universidades fossem exemplos de desconstrução de um pensamento enviesado a serviço dos interesses de reprodução da lógica burguesa. Isto porque a investigação científico-filosófica, em si mesmo, deve privilegiar uma análise aprofundada dos fenômenos, e isso levaria, inevitavelmente, ao desvelamento das contradições da sociedade.

Não é ao acaso que o filósofo italiano dá destaque para a reflexão acerca dos intelectuais e a organização da cultura. Para ele, cada grupo social em disputa, num dado bloco histórico, forja um perfil de intelectualidade que corresponde as suas conveniências, seja no campo econômico ou no político e social. Para a superação do capitalismo, portanto, seria necessário que o proletariado visse o fortalecimento de um intelectual orgânico às suas origens e necessidades.

Nesse sentido, é imprescindível que os trabalhadores se apropriem de conhecimentos científicos e filosóficos que os alcem para a reflexão em torno da superação do sistema que os oprime. Esse processo ocorre dialeticamente entre o espaço do trabalho e o da escola, desde que essa segunda promova uma consciência que extrapole a reprodução pragmática da lógica burguesa. Nesse caso, haveria a formação de uma nova cultura “distinta e contraposta à da intelectualidade burguesa e mesmo reformista” (ROIO, M. 2006, p.316).

Caminhando para o final dessa nossa reflexão a respeito da teoria gramsciana, tomemos como matéria-prima das nossas atividades profissionais, no papel de educadores, essa profunda compreensão de que a escola e a cultura, de maneira abrangente, são espaços de realização do conhecimento e da sensibilidade humana, mas também espaços políticos, destinados aos conflitos, e aos consensos. Assim, cabe avaliarmos cotidianamente nossas práticas para compreendermos a que, e a quem, nossas aulas têm o poder de mobilizar. Portanto, a quem nossa intelectualidade está a serviço.



### Pesquise mais

- 1) Vídeo - **A Escola de Gramsci** – Book Trailer com Paulo Nosella. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=zceGDY\\_-avo](https://www.youtube.com/watch?v=zceGDY_-avo); Acesso em 01/12/2017.
- 2) Vídeo - **Educação e Filosofia em Gramsci** – com Antônio Joaquim Severino. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8hTducAt2rg>; Acesso em 01/12/2017.
- 3) Artigo - NASCIMENTO, M.I.M.; SBARDELOTTO, D. **A escola unitária: Educação e Trabalho em Gramsci**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17\\_30.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf). Acesso em 01/12/2017.

### Sem medo de errar

Como apresentado no início desta seção, nossa situação-problema compreende refletir como daríamos encaminhamento a aula acerca da obra *Fahrenheit 451*, especialmente a partir dos

trechos selecionados pela nossa personagem Vanessa junto de seus alunos. A proposta busca analisar os fragmentos, estabelecendo um paralelo entre eles e o cotidiano dos adolescentes, principalmente tendo como foco as noções de liberdade, conhecimento e poder.

A primeira passagem selecionada foi:

“Antigamente, os livros atraíam algumas pessoas, aqui, ali, por toda parte. Elas podiam se dar ao luxo de ser diferentes. O mundo era espaçoso. Entretanto, o mundo se encheu de olhos e cotovelos e bocas. A população duplicou, triplicou, quadruplicou. O cinema e o rádio, as revistas e os livros, tudo isso foi nivelado por baixo” (p.77)

Essa passagem do livro nos remete a uma ideia de que a humanidade é baseada na diversidade. As pessoas, a partir de suas experiências singulares na era moderna, multiplicaram as possibilidades de ser e estar no mundo. Evidentemente esse amplo leque humano gera maiores espaços de debates e, possivelmente, conflitos. De modo que, estabelecer consensos torna-se tarefa complicada.

Contudo, na sociedade distópica de Bradbury, o que se fez foi uma política de homogeneização das experiências individuais ao fortalecer uma massificação empobrecida dos objetos culturais (cinema, rádio, etc.).

Nesse ponto você como educador, no lugar da professora Vanessa, poderia expor essa ideia para os alunos e pedir para que eles listassem aquilo que eles identificam como diversidade no mundo contemporâneo, e também uma segunda lista de experiências culturais que eles vejam como uma pasteurização reducionista daquilo que é ofertado para a sociedade.

Alguns exemplos de diversidades possíveis de serem listados são: religiões, etnias, classes sociais, orientações sexuais, ideologias políticas e econômicas. E exemplos de experiências culturais pasteurizadas: séries de TV, cinema, música, moda, esportes. Basicamente tudo aquilo que se refere à Indústria Cultural.

A segunda passagem:

“A escolaridade é abreviada, a disciplina relaxada, as filosofias, as histórias e as línguas são abolidas, gramática e ortografia pouco a pouco negligenciadas, e, por fim, quase totalmente ignoradas. A vida é imediata, o emprego é que conta, o prazer está por toda parte

depois do trabalho, por que aprender alguma coisa além de apertar botões, acionar interruptores, ajustar parafusos e porcas?” (p.78)

Terceira passagem:

Com a escola formando mais corredores, saltadores, fundistas, remendadores, agarradores, detetives, aviadores e nadadores em lugar de examinadores, críticos, conhecedores e criadores imaginativos, a palavra “intelectual”, é claro, tornou-se o palavrão que merecia ser. Sempre se teme o que não é familiar. (p.81)

Nessas duas passagens é possível você debater com os alunos o pragmatismo que tomou conta da sociedade ocidental, identificando que há mais espaços que valorizam o “ter” ao “ser”. E assim os cidadãos reproduzem receitas prontas de sucesso e prazer, sem refletir que, em muitos casos, são apenas marionetes dentro de um sistema que cerceia a reflexão para inibir a consciência de processos injustos e desiguais que poderiam ser superados.

Nesse sentido, colocando-se no lugar da professora Vanessa, a partir de uma perspectiva gramsciana de educação – a qual entende o exercício da reflexão como um movimento de tomada de consciência da ideologia dominante que se estabeleceu como hegemônica – a sua primeira ação enquanto educador é esclarecer o quanto o conhecimento é poder e como ele deve ser usado para desmistificar a realidade social (que se apresenta como senso comum), encoberta pelo véu de fenômenos culturais criados para forjar um consenso que, na verdade, está longe de respeitar a dignidade e necessidades de todos.

Outro movimento importante seria o de valorizar as experiências individuais de cada aluno e garantir que, a partir dessas experiências, eles sejam capazes de avançar em suas análises de forma sistemática e metódica, alcançando aquilo que Gramsci tratou por bom senso. Por fim, a valorização de um repertório conceitual humanista que forme sujeitos plenos em sua subjetividade e em sua capacidade intelectual-cognitiva é parte do ideário da escola unitária do filósofo italiano.

Espero que essas considerações possam ter ajudado você a compreender mais da teoria de Antonio Gramsci e das possibilidades de colocá-la em prática dentro de suas atividades pedagógicas.



## Faça valer a pena

**1.** O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda cristalizá-las em formas chinesas. [E] A escola tradicional era oligárquica já que se destinava à nova geração de grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente (Gramsci, 2004, p. 49 apud MARTINS, M. 2011, p.140).

Assinale a alternativa correta para a afirmação a seguir: O “novo tipo de escola” a que se refere Gramsci, no fragmento do texto-base, é o de modelo:

- a) Humanista.
- b) Tecnicista.
- c) Unitário.
- d) Tradicional.
- e) Dialógico.

**2.** \_\_\_\_\_ é a “filosofia dos não filósofos” que nasce da experiência do dia a dia, como um \_\_\_\_\_ pré-científico que deve ser superado, pois \_\_\_\_\_ elaboração teórica e, portanto, pode estar repleto de contradições e \_\_\_\_\_, por estar relacionado, necessariamente, com a realidade objetiva que contém esses substratos.

(MIORIM, M. Teatro e educação dos sentidos – a experiência da Brava Companhia, 2014, p. 36)

Assinale a alternativa que completa corretamente as lacunas do texto-base:

- a) Bom senso; Conhecimento; Não há; Veracidades.
- b) Hegemonia; Saber; Há; Preconceitos.
- c) Ideologia; Momento; Há; Razão.
- d) Senso Comum; Conhecimento; Não há; Ilusões.
- e) Práxis; Modelo; Não há; Sonhos.

**3.** A escola única é, portanto, democrática, plural, investigativa, formativa e, profundamente, humanista. Seu objetivo é garantir um contato com a complexidade da vida humana e das dinâmicas da natureza, explicitando as construções sócio-históricas que se abatem sobre os indivíduos enquanto hegemonia.

A partir do fragmento do texto-base e de seus conhecimentos, assinale a alternativa que contém o objetivo da escola única de Antonio Gramsci:

- a) Garantir que somente os filhos das elites tivessem acesso a uma educação capaz de mobilizar, efetivamente, a reflexão e a autonomia.
- b) Criar uma mão de obra rigorosamente instruída em um ofício para melhorar a economia italiana.
- c) Desnaturalizar as relações sociais e a maneira como os seres humanos entendiam a si mesmos e o mundo que os cercava.
- d) Apaziguar as desesperanças com o sistema capitalista na sociedade italiana da primeira metade do século XX.
- e) Combater as injustiças sociais de seu tempo apoiando as reformas educacionais e econômicas de Mussolini.

## Seção 3.3

### Mecanismos de poder: a obra de Michel Foucault

#### Diálogo aberto

Caros alunos, estamos mais uma vez juntos para trilharmos um caminho de conhecimento e reflexão a respeito de importantes autores e temas que se relacionam com os fenômenos educativos. Nas Seções 1 e 2 desta Unidade 3 falamos de Antonio Gramsci, filósofo italiano que atribuía extrema importância aos espaços da cultura para a construção de uma profunda crítica e proposições acerca das injustiças e desigualdades do mundo. A escola era um desses espaços de cultura valorizados pelo autor.

Iniciamos esta última seção de unidade com um autor extremamente atual nas abordagens que ele propôs ao longo de sua vida: Michael Foucault. Como Gilles Deleuze (1925-1995), filósofo francês, disse em certa entrevista, “o século XXI será foucaultiano”. Realmente muitas das análises e proposições do francês, que morreu em 1984, estão pautando as discussões teóricas, os movimentos sociais, as agendas políticas ao redor do mundo atualmente.

Nesse momento, temos a frente Michel Foucault que estudou, dentre outros temas, a complexidade daquilo que ele tratou por **sociedade disciplinar**. Nessa esteira, ele buscou compreender as origens, modos e consequências dos processos de adestramento e vigilância do corpo, bem como os **saberes**, os **discursos** e as formas de **poder** nos sistemas sociais, o que inclui a Educação. Devido à relevância de suas análises, muitas vezes polêmicas, é para ele que agora damos voz.

Pensando nisso, leiam atentamente a situação-problema proposta para reflexão como futuros educadores:

A professora de Literatura Vanessa, retomando as suas aulas sobre a obra *Fahrenheit 451*, com uma sala do 9º ano, apresenta aos alunos a reprodução da obra *O sono da razão produz monstros*, do pintor espanhol Francisco de Goya (1746-1828), produzida entre os anos de 1797 e 1799. A partir disso, ela passa a dialogar com os alunos, indagando sobre a possibilidade de uma leitura relacional

entre a gravação de Goya e a obra de Ray Bradbury.

Inicialmente os alunos ficam um tanto confusos quanto ao comando dado. Assim, a professora começa a estimulá-los com algumas perguntas: O que é ser racional? A razão está sempre conectada à normalidade? O que é ser louco? Quem define o que é ser normal e o que é ser louco? Existe liberdade na normalidade?

Figura 3.1 | O sono da razão produz monstros – gravação de Francisco de Goya (1797-1799)



Fonte: <<https://histoireetsociete.files.wordpress.com/2013/10/108761.jpg>>. Acesso em: 11 maio 2018.

Diante dessa sala de aula, como você encaminharia essa discussão da professora Vanessa tendo, como pano de fundo, a teoria de Michael Foucault para apoiá-lo?

## Não pode faltar

Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo francês de grande influência a partir da segunda metade do século XX. Nascido em uma família de médicos, de classe média alta, seguiu os caminhos da filosofia, mas extrapolou a maneira fragmentada de se relacionar com o conhecimento. Ao longo de sua vida e de sua obra podemos perceber um pensador inquieto com temas de sua atualidade, sobre os quais ele se debruçou a estudar de maneira transversal. É por essa razão que a leitura de Foucault está presente nas mais diversas especialidades da ciência, passando pela Filosofia, História, Sociologia,

Antropologia, Linguística, Psicologia, Medicina, etc., justamente pela potência e originalidade das intersecções que ele criou.

Foi um intelectual que esteve presente em debates e ações de movimentos sociais, tais como a luta antimanicomial, o movimento gay, movimentos estudantis no mundo, os movimentos por maior transparência e humanização dos sistemas prisionais. De certa forma, pode-se perceber a profunda relação de suas obras com as lutas das quais ele participou. Possivelmente a força em direção a algumas temáticas deve-se às experiências pessoais vivenciadas pelo próprio Foucault. Sua melancolia na juventude, talvez construída por uma incompreensão e vergonha da própria homossexualidade, o levou a duas tentativas de suicídio – motivo que determinou a internação do jovem pela família. Possivelmente dessas experiências surgiram alguns de seus livros de maior destaque: *História da Loucura na Idade Clássica* (1961), *Vigiar e Punir* (1975) e *História da Sexualidade* – considerando os seus quatro volumes, *I. A vontade de saber*; *II. O uso dos prazeres*; *III. O Cuidado de Si*; *IV. Os prazeres da carne* – (publicados, respectivamente, em 1976, 1984, 1984 e 2017).

Para além de uma lista bastante longa de obras, o pensamento de Foucault também foi captado nas inúmeras aulas, palestras, entrevistas, textos curtos e artigos que ele produziu ao longo de sua vida. Muitas dessas palavras faladas foram transcritas e organizadas em livros, unidas a seus textos curtos, como é o caso de *A microfísica do poder*, livro organizado pelo filósofo e professor brasileiro Roberto Machado em 1979.

Do ponto de vista de seus temas de interesse podemos destacar que, para Foucault, a questão do corpo como materialidade histórica que inscreve a subjetividade dos indivíduos é um deles. Também o poder e o conhecimento, e as maneiras pelas quais as diferentes instituições sociais ocidentais encampam a ambos, também são temas que estão no cerne de suas pesquisas. Destarte, essa relação complexa entre corpo, poder e conhecimento levou o autor a investigar processos disciplinadores, os quais são comumente utilizados para dominar homens e mulheres ao longo de suas vidas e como a **disciplina** ou a disciplinarização é promovida através de inúmeros espaços de controle.

Na perseguição de uma ontologia crítica do presente, Michel Foucault buscou compreender a construção da subjetividade dos

sujeitos por meio de discursos, que foram produzidos por instituições de saber e poder, sobre a condição e identidades destes indivíduos. Não obstante, a linguagem torna-se, portanto, um desses espaços de poder e controle sobre si e sobre os outros, como analisado pelo pensador francês.

Arqueologia do Saber, Genealogia do Poder e da Ética são as fases comumente identificadas na produção foucaultiana. Aquilo que tange à questão inicial da fase arqueológica, está centrada na investigação a respeito do modo pelo qual o sujeito é objetivado nos campos do saber em discursos presente nas instituições sociais.



### Assimile

Enquanto saber, nas palavras do próprio Foucault,



é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que adquirirão ou não um estatuto científico; (...) é também o espaço que um sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; (...) é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, são aplicados e se transformam (...); finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (...). Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido), mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode-se definir pelo saber que ela forma (FOUCAULT; 1972, 220-221).

O exercício foucaultiano, como destacado acima, foi escavar as nuances históricas, sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas que estavam sobrepostas nos discursos vinculados ao corpo e a subjetividade humana em sua obra *História da Loucura na Idade Clássica* (1961). Essa é a sua metodologia arqueológica para a reconstrução de um determinado saber. Por essa razão, na referida obra, ele esteve atento aos aspectos da história, religião, política e

medicina, por exemplo, para compor o *saber* a respeito da loucura e do indivíduo identificado como louco.

Essa sua inquietação com a questão do sujeito objetivado nos campos do saber, fez com que ele passasse a estabelecer novas relações de análise que desembocaram na reconstrução do processo que levou, historicamente, a uma classificação científica das identidades sociais em pares opostos a que podemos tratar por normal/anormal, saudável/doente, lúcido/louco, instruído/ignorante. É importante ressaltar que Foucault reconhecia a existência dessas identidades sociais antes mesmo da consolidação da ciência moderna, mas ele irá complexificar o debate acerca dessas formas de identificação-objetivação.

Em sua arqueologia sobre a loucura, ele identificou que há muito tempo as pessoas, cujos comportamentos estavam fora do padrão, eram excluídas da sociedade. Em sua introdução da *História da Loucura*, ele utiliza a alegoria da “Nau dos Insensatos” para demonstrar como na Idade Média os loucos eram apartados radicalmente do convívio social. Contudo, para ele, essa divisão das identidades sociais (louco/lúcido, por exemplo), quando forjadas, especialmente pelos saberes das ciências ocidentais, passaram a representar controle e vigilância sobre todos, ainda mais diante da força universalizante do discurso científico.

Em entrevista, Foucault disse que “a universalidade do nosso saber foi adquirida à custa de exclusões, interdições, negação, rejeições, ao preço de uma espécie de crueldade em relação a toda a realidade” (FOUCAULT, M. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fgBpRgubuy>, Acesso em 12/12/2017). Notem o que o autor está pontuando: o exercício do saber, vindo de um discurso científico, legitimado a partir do século XIX, passa a dividir a sociedade em um grupo tido por “normal” e o outro, “anormal”. Para os “anormais” toda sorte de limitações e discriminações poderia ser aplicada e, de fato, no percurso da história ocidental o foram, com a benção das ciências.

Exemplos nesse sentido não faltam, é só lembrarmos das experiências médicas que ocorreram nos campos de concentração nazistas, na tentativa de fundamentar o discurso da “raça pura ariana” contra todas as “degenerações” deste padrão enaltecido pelo 3º Reich. Nesta passagem da história contemporânea, atrocidades,

e toda sorte de desumanidade, se abateram sobre judeus, homossexuais, comunistas, dentre outros, pelo aprisionamento e por experimentos realizados nos corpos dos sujeitos pertencentes a esses grupos, além dos assassinatos nas câmaras de gás.

Deste ponto de vista, o pensador italiano Antonio Neri analisa que, em Foucault, a soberania é “analisada e desconstruída no interior da biopolítica, com base na relação entre as diferentes produções da subjetividade” (NERI; 2011, s/p.). Assim, quando destacamos o exemplo do 3º Reich, podemos identificar que a soberania do Estado Nazista não se produziu apenas pelos aspectos da política clássica (seu modelo de organização político-partidário, sua jurisdição, a política econômica e suas relações internacionais, por exemplo), mas também por discursos a respeito dos corpos e das subjetividades por ele defendidas, e também daquelas condenadas.

Portanto, o estudo sistemático sobre o corpo tornava-o objeto científico e produzia uma complexidade discursiva a respeito dos padrões que deveriam ser perseguidos, a fim de alcançarmos uma “sociedade estável”. Este perfil discursivo, que se inicia no século XVIII, e ganha muita força nos séculos XIX e XX, tem repercussão em relevantes correntes teóricas, tais como o positivismo e o evolucionismo.

Ora, se a ciência passa a definir o que é normal e o que é patológico – e a ela é atribuída legitimidade social para isso – ela passa a disciplinar a vida das pessoas sem que para isso seja, precisamente, necessário o uso da força física contra aqueles que fogem às regras, aos padrões identificados. Nesse momento, Foucault situou a consolidação de uma **sociedade disciplinar** que pode ser desvelada em instituições sociais através de suas estratégias de **docilização dos corpos** e mecanismos de vigilância, a fim de neutralizar a face sombria de cada um de nós e fazer emergir esse padrão “harmonioso” para os sujeitos da utópica “sociedade estável”, estabelecido pela ciência como regra para nossos corpos e comportamentos. Tais instituições seriam as escolas, os hospícios, as fábricas e as prisões que irão se multiplicar nos séculos XIX e XX.



Refleta

Sobre a **docilização dos corpos**, tomemos por exemplo o caso da medicina. Na medida em que ela foi legitimada e universalizada como um campo de saber privilegiado sobre o corpo, cada um de nós passa



a atribuir a ela o poder de definir aquilo que devemos fazer sobre nós mesmos. Pensem no caso recente dos estudos sobre o glúten. O pão é um dos alimentos mais antigos da humanidade, mas, recentemente, foi associado ao glúten presente na farinha uma lista de males possíveis para a saúde humana. De repente, o hábito de consumo desse alimento se vê em xeque. E, mesmo as pessoas que nunca apresentaram nenhum sintoma realmente negativo à ingestão do pão param de consumi-lo, pois assim a ciência recomendou. Notem que não precisa haver uma repressão violenta ou uma punição às pessoas que consumiam isso diariamente. Apenas a menção desse campo do saber, a medicina, que é tão valorizado nos dias de hoje, faz com que as pessoas mudem seu comportamento sem uma avaliação do quanto isso é adequado, ou necessário, para elas mesmas. Neste caso elas são docilizadas e disciplinadas pela medicina.

Em todas essas instituições sociais de disciplinarização que citamos, seus espaços físicos apresentam uma arquitetura destinada a vigiar os corpos que são controlados remotamente. É a ideia do panóptico, de Jeremy Bentham (1748-1832), presente na obra de Foucault. O panóptico é um modelo de construção que possui uma torre central que tem uma visão de 360º, permitindo a observação de tudo o que ocorre abaixo dela sem que aqueles que estejam sob sua batuta saibam, exatamente, quando estão sendo observados.

Atualmente essa metáfora do panóptico pode ser compreendida com o uso de câmeras de segurança espalhadas por todos os lugares da sociedade contemporânea, do elevador do condomínio às salas de aula.

Figura 3.2 | Modelo de panóptico de Bentham



Fonte: <<http://themexicantimes.mx/analogico-digital/>>. Acesso em: 11 maio 2018.

A educação não escapa dessa condição de campo de saber que disciplina a vida das pessoas. Pensando na pedagogia, como reflexão sistemática dos processos e fenômenos educacionais escolares, podemos compreendê-la como uma invenção do fim do século XVIII. Os filósofos iluministas destinaram muita energia para pensá-la, e atribuíram muito valor à emergência de seres humanos desconectados dos dogmas religiosos que, naquele contexto, foram associados ao atraso e a violência do Antigo Regime. Assim, a escola seria um espaço privilegiado de multiplicação de um novo homem, adequado a uma transformação política e econômica que estava em curso na Europa, e mais especificamente na França pré-revolucionária. À escola caberia a responsabilidade de inserir os sujeitos no mundo das ciências e da filosofia, com uma forte inclinação para uma ideologia liberal, que estava compatível com o avanço da burguesia naquele contexto histórico.

Não obstante, é preciso entender que, em Foucault, a construção da subjetividade humana é conduzida por um conjunto de saberes, que se concretiza por meio de discursos e se conecta, indissolúvelmente, com os poderes expressos em determinados contextos histórico-sociais.

Pensando na escola como multiplicadora de discursos de determinados saberes, especialmente do mundo científico, podemos reconhecer nela um poder de estabelecer, ou na verdade de reproduzir, padrões que se impõe como verdades a serem seguidas, invariavelmente. E, sem dúvida nenhuma, ela seria uma instituição privilegiada nesse sentido, pois a partir do século XIX, o processo de escolarização passava a avançar gradativamente na sociedade ocidental, de modo que atualmente ele atinge milhões de pessoas.

Na compreensão foucaultiana, portanto, a escola é vista como uma “maquinaria destinada a disciplinar corpos em ação”, como destaca Maria Rita de Assis César (CÉSAR; 2009, s/p.). Estaria em jogo o esforço de domar os corpos jovens, a fim de adequá-los para o mundo do trabalho e as relações políticas existentes, bem como submetê-los ao conhecimento validado.

Se pensarmos na arquitetura e na dinâmica da escola podemos reconhecer semelhanças com as arquiteturas e procedimentos adotados nas prisões e manicômios, como fora destacado por

Foucault na obra *Vigiar e Punir* (1975). Salas quadradas, carteiras enfileiradas, portas, em geral, com uma área de vidro para facilitar a observação de quem está fora, sinal sonoro para indicar a hora de descanso, de alimentação, de banho de sol, etc. Regras que estabelecem a hora de falar, a hora de comer, a hora de escrever, a hora de ler, a hora de ser avaliado. Atividades físicas programadas de modo genérico para garantir um corpo útil à sociedade na qual ele está inserido. Observa-se, portanto, todo um leque de regulamentações dos corpos e mentes a fim de adequar os alunos ao que se espera deles na vida adulta.



### Exemplificando

Para Foucault há uma convergência de características em instituições que são destinadas “a docilizar” os corpos. Tomemos por exemplo a ideia do “banho de sol” nas prisões e nos manicômios. Eles seriam compatíveis com a hora do recreio nas escolas infantis. Também a utilização de uniformes para identificação, distinção e hierarquização dos sujeitos que estão lá. Funcionários e “internos” devem ser rapidamente identificados - professores e inspetores, nas escolas, médicos e enfermeiros, nos hospitais, carcereiros e policiais, nas prisões. Os sujeitos têm seus “papéis”, são alunos, doentes ou prisioneiros. Uma lista vasta de semelhanças, objetivos, funções e procedimentos pode ser constatada.

Para Maria Rita de Assis César, “a escola disciplinar não distingue entre corpo e conhecimento, praticando moralização de ambos na medida em que seu objetivo é a produção do sujeito sujeitado” (CÉSAR; 2009, s/p.). Essa sujeição a que se refere a autora seria a consolidação de uma sociedade na qual as pessoas não são livres. Onde a liberdade é impossível pelo número de determinações a que estamos submetidos sem sequer percebermos. Sobre a sociedade disciplinar a autora nos explica:



No contexto disciplinar, a higiene e a saúde destinavam-se à construção de uma população saudável; o civismo, à formação de uma população amante dos valores nacionais; ao passo em que o letramento se destinava à produção de uma população de trabalhadores esclarecidos. Assim se configuraram os valores absolutos de todos os projetos

nacionais de educação, os quais tomaram a infância como objeto de suas práticas de conformação visando à produção de uma população adulta viável, previamente preparada para as formas de “governamento” centradas na gestão do trabalho, da família e da saúde. (CÉSAR; 2009, s/p.)

Certamente, como educadores, é importante que reconheçamos a arqueologia e a genealogia da escola para que possamos refletir criticamente sobre seus desafios e seus limites. O pensamento de Foucault nos dá importantes subsídios para isso. Impele-nos a desvendar os processos cotidianos que estão nas salas de aula e que servem à finalidade de criar homens e mulheres dóceis e úteis a uma sociedade que está consolidada. E mais, nos leva a reconhecer que essa mesma sociedade não é um dado absoluto, mas um flash de um processo que não se esgota em um único retrato.

Para finalizar, é importante destacar que o próprio Foucault, no início da década de 1980, já identificava uma transformação no padrão da sociedade disciplinar. O avanço do neoliberalismo e as primeiras tendências de uma sociedade informacional já sinalizavam uma transformação na maneira de construção das subjetividades, que não deixariam de ser controladas, mas agora o controle viria de outras maneiras. Assim, seu trabalho nos dá condições de pensarmos parâmetros e métodos de análise a respeito dessas transformações.



**Pesquise mais**

1. Vídeo - **Análise do Discurso com Michel Foucault** – Ep.01 Quem somos nós hoje? Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ulBfuOpNdT4> Acesso em 09/12/17.
2. Vídeo - **Análise do Discurso com Michel Foucault** – Ep.02 Os dispositivos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=lpMURaG9hYc> Acesso em 09/12/17.
3. Vídeo - **Michel Foucault Por Ele Mesmo**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Xkn31sjh4To> Acesso em 09/12/17.

Prezados alunos, nesta seção trabalhamos com a obra de Michael Foucault e agora temos o exercício de refletir acerca da situação-problema proposta no início deste percurso. Para que vocês refresquem a memória, foi apresentado um cenário que trazia a nossa já conhecida professora Vanessa, em sala de aula com alunos do 9º ano, debruçada sobre uma leitura relacional da obra *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, e uma reprodução da gravação de Francisco de Goya, *O sono da razão produz monstros*.

Como os alunos estavam intimidados em iniciar o desafio de pensar as relações existentes entre as duas obras artísticas, a professora decidiu provocá-los com algumas perguntas:

1. O que é ser racional?
2. A razão está sempre conectada à normalidade?
3. O que é ser louco?
4. Quem define o que é ser normal e o que é ser louco?
5. Existe liberdade na normalidade?

Pensando no nosso contexto de aprendizagem, e na nossa situação-problema, podemos identificar na obra de Bradbury uma profunda reflexão acerca dos limites da liberdade humana em uma sociedade que impede o acesso aos livros e, portanto, ao conhecimento e as inquietações que esse estimula. Essa censura, que vem em nome da estabilidade social, é produto de uma sociedade, tida por Michael Foucault, como disciplinar.

Os procedimentos escolares, jurídicos, da mídia e de outras instituições sociais, representadas na sociedade distópica de *Fahrenheit 451*, são todos desenvolvidos a fim de criar indivíduos dóceis e úteis à manutenção da lógica estabelecida. A instituição escolar descrita no livro ensina os alunos a lerem, pois a leitura em si mesma não era proibida. Ela era inclusive necessária para que as pessoas pudessem programar seus canais de TV e decodificar os manuais de instruções dos inúmeros produtos que eram estimulados a serem consumidos. Portanto, a escola disciplinava a mente dos alunos estabelecendo os limites entre o que era permitido e o

que não. Ela docilizava os corpos, promovendo uma resistência física para que fossem capazes de ficarem sentados e produtivos por inúmeras horas a fio, o que seria útil na vida adulta enquanto trabalhadores.

Para todos os que fugissem a essa disciplina haveria, sempre, as punições. Para os que questionassem as regras, os horários, a proibição dos livros, haveria sempre o encarceramento. Ou seja, uma sorte de processos disciplinadores, estratégias e mecanismos a definir um padrão de normalidade dos corpos e dos comportamentos que servissem aos interesses de uma estrutura política que não queria ser analisada e, menos ainda, contestada.

Na gravação de Goya, produzida no século XVIII, há um apelo à razão. A razão identificada por Goya é a reflexão autônoma sugerida por Bradbury. É a coragem de sair do espaço cerceador da sociedade e buscar as respostas sem medo, sem a opressão de um sistema que controla as mentes e os corpos.

Ambas as referências propostas nos levam a refletir sobre as perguntas que a professora faz aos seus alunos. As pistas para essas respostas podem ser recolhidas na obra de Foucault. Em *História da Loucura na Idade Clássica*, ao revelar historicamente os discursos acerca da loucura e da normalidade, o autor problematiza a maneira pela qual a compreensão das identidades louco versus lúcido, é uma construção arbitrária. Arbitrárias pois são estabelecidas por um grupo da sociedade que detém um poder de classificar e estabelecer maneiras de distinguir e excluir pessoas do convívio social.

Nesse sentido há de se pensar que nem sempre a razão está conectada com a normalidade, já que a normalidade pode ser compreendida mais como um padrão estabelecido socialmente, que serve a determinadas estruturas e funções dentro de um momento histórico e social específico, do que, efetivamente, a um dado universal e absoluto de saúde mental, por exemplo.

Assim, o que é ser louco? E a resposta virá, depende da sociedade em que se está inserido. E a liberdade existe na normalidade? Provavelmente não. Pois a normalidade é a adequação, e a adequação é advinda de um processo de domesticação que molda os sujeitos naquilo que se espera deles.

Como educadores, precisamos refletir a respeito desses temas para que possamos avançar na nossa prática profissional, sem

ignorar os limites e as possibilidades de ruptura a esses limites sociais impostos pelo nosso próprio contexto. Espero que essa seção tenha despertado em você essa inquietação, e que essa situação-problema tenha contribuído para a avaliação do cotidiano em que está inserido, a fim de pensá-lo criticamente.

Até a próxima!

## Faça valer a pena

### 1. Observe as imagens abaixo, atentamente.

Figura | Nau dos insensatos, Hieronymus Bosch, c. 1490



Fonte: <<https://goo.gl/7t7sdb>>. Acesso em: 11 maio 2018.

Figura | Uma aula de medicina com doutor Charcot em Salpêtrière, Pierre Andre Brouillet, 1887



Fonte: <<https://goo.gl/tc5Bex>>. Acesso em: 11 maio 2018.

As duas obras abordam a temática da loucura pela maneira como os sujeitos tidos por loucos eram tratados em seus respectivos períodos históricos, a Idade Média e o século XIX.

Tendo como base a teoria de Michael Foucault para a leitura das imagens, pode-se afirmar que:

- a) A obra de Bosch destaca um saber científico sobre o corpo dos insensatos.
- b) Tanto a obra de Brouillet como a de Bosch apresentam a identidade da loucura sob um aspecto metafísico.
- c) A obra de Brouillet refere-se a uma visão religiosa do corpo.
- d) A obra de Bosch refere-se a um encarceramento manicomial dos sujeitos identificados por loucos.
- e) A obra de Brouillet destaca um saber científico sobre o corpo, situação que permitiu intervenções médicas sobre aqueles que eram considerados loucos.

**2.** Michael Foucault (1926-1984) foi um intelectual do século XX que problematizou as estruturas e procedimentos utilizados por tradicionais instituições sociais, especialmente na maneira como elas intervinham na formação da subjetividade dos sujeitos através de processos disciplinares. A escola foi uma das instituições sociais investigadas pelo autor em sua obra *Vigiar e Punir*, de 1975.

Sobre esse espaço de socialização das crianças e jovens em sociedades ocidentais, podemos depreender a partir da obra foucaultiana que a escola é:

- a) Uma instituição que preza pela liberdade irrestrita dos educandos.
- b) Uma instituição destinada a disciplinar corpos em ação.
- c) Uma instituição que desenvolve a autonomia das mentes e o controle dos corpos.
- d) Uma instituição que não se preocupa com os corpos, mas sim com o intelecto dos estudantes.
- e) Uma instituição neutra, pois não tem qualquer relação com as dinâmicas sócio-históricas do poder.

**3.** No contexto \_\_\_\_\_, a higiene e a saúde destinavam-se à construção de uma população saudável; o civismo, à formação de uma população amante dos valores nacionais; ao passo em que o letramento destinava-se à produção de uma população de \_\_\_\_\_ esclarecidos. Assim se configuraram os valores absolutos de todos os projetos nacionais de \_\_\_\_\_, os quais tomaram a infância como objeto de suas práticas de conformação visando à produção de uma população adulta viável, previamente preparada para as formas de



“governamento” centradas na gestão do trabalho, da família e da saúde.  
(CESAR, MARIA RITA DE ASSIS. Pensar a educação depois de Foucault. In. Revista Cult, Ano 12, Edição 134, Abril de 2009)

As expressões que completam corretamente as lacunas do fragmento são, respectivamente:

- a) Formal; homens; escola.
- b) Especial; jovens; prisão.
- c) Disciplinar; trabalhadores; educação.
- d) Informacional; líderes; saúde.
- e) Regulamentar; déspotas; alfabetização.

# Referências

- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. São Paulo, Zahar, 2000.
- BRADBURY, R. **Fahrenheit 451**. São Paulo, Editora Globo, 2012.
- CÉSAR, M.R.A. **Pensar a educação depois de Foucault**. Ano 12, Edição 134, Abril de 2009. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/pensar-a-educacao-depois-de-foucault/>, Acesso em 09/12/17.
- DURHAM, E. R. **A dinâmica da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- FOUCAULT, M. **Entrevista com Foucault**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fgBpRGbubuY>, Acesso em 12/12/2017.
- \_\_\_\_\_. **História da Loucura na Idade Clássica**. Perspectiva, São Paulo, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir – Nascimento das prisões**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Paz e Terra, São Paulo. 2014.
- FROSINI, F. **Ideologia em Marx e em Gramsci**. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 559-582, jul./dez. 2014. ISSN 0102-6801. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/25032/15310>. Acesso em 09/12/17.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere, v. 2 – Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.
- \_\_\_\_\_. **Escritos políticos, v. 2**. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2004.
- GREGOLIN, M.R. **Vídeo: Análise do Discurso com Michel Foucault | Ep. 01 Quem somos nós hoje?** GEADA Araraquara, 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ulBfuOpNdT4> Acesso em 09/12/17.
- MARTINS, M. **Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política**. Em *Pro-Posições*, Campinas, v.22, n.3 (66), p.131-148, set/dez 2011.
- MIORIM, M. **Teatro e educação dos sentidos – a experiência da Brava Companhia**. Curitiba: Appris, 2014.
- NERI, A. **Meu Foucault**. In *Revista Cult* – Ano 14/Edição 159/Julho 2011. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/meu-foucault/>, Acesso em 09/12/17.
- PINTO, M. **Prefácio à 2ª edição**. Em: *Fahrenheit 451*. São Paulo, Editora Globo, 2012.
- PIOZZI, P. **Escola unitária e cultura laica: dos reformadores das Luzes à utopia de Gramsci**. Em: *Estudos sociológicos*, Araraquara, v.15, n.29, p.567-583, 2010.

ROIO, M. D. **Gramsci e a educação do educador**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, n.º 70, p. 311-328, set./dez. 2006.

SEMERARO, G. **Para uma teoria do conhecimento em Gramsci**. Fonte: Especial para Gramsci e o Brasil, 2000. Disponível em <http://www.acesa.com/gramsci/?id=2846&page=visualizar> Acesso em 18/11/2017.



# Educação e reprodução: possíveis estratégias de transformação

## Convite ao estudo

Prezados alunos, estamos iniciando nossa última unidade da disciplina *Sociologia da Educação*. Para nos amparar em nossas reflexões finais, ao menos no espaço dessas páginas, estaremos em companhia de dois pensadores franceses de grande valor para o Século XX e XXI, são eles: Michel Foucault, já apresentado a vocês na Unidade 3, e Pierre Bourdieu. A teoria de ambos é um alicerce poderoso para pensarmos a educação, seus fenômenos, mecanismos e desafios.

Um ponto de convergência significativo em suas abordagens foi o olhar crítico para a escola, reconhecendo nela não só um espaço histórico de cerceamento da autonomia, mas também um espaço para o desenvolvimento das potencialidades humanas, que são fundamentais para reconfigurações a partir de novas relações internas e externas que a envolvem. Dito isto, suas teorias nos auxiliam a pensar a escola como um local de análise e construção da liberdade, igualdade e justiça.

Vamos apresentar, para o entendimento de como a teoria pode nos auxiliar na prática pedagógica, nosso último contexto de aprendizagem para darmos sequência a essa trilha didática que temos percorrido:

**Observemos os textos didáticos de 1º grau, recolhidos das obras de Maria de Lourdes Nosella, *As belas mentiras*, Editora Centauro, 2005; e Umberto Eco, *Mentiras que parecem verdades*, Summus Editorial, 1980.**

1. "Mãe (...) É acolhedora, tranquila, segura, presa firmemente ao solo. Mãe é repouso e sossego. Quando a

gente está cansada, ou triste, ou desiludida, ou desanimada, ela nos reconforta.”

2. “Lúcia trabalha comigo há vinte anos. Faz parte da família (...). Lúcia sabe que vovó Lica e Beto gostam dela. Por isso, Lúcia é uma preta feliz;”

3. “O operário mostra suas mãos cheias de calos: durante toda a vida tocaram a terra, os fogos, os metais. Estão vazias de riquezas, estão negras, cansadas, pesadas. Diz o senhor: Que beleza! Assim são as mãos dos santos.”

4. “A poupança é aquela coisa, caro amigo, que colocando o dinheiro no cofrezinho, quando ele está cheio, você está uma, duas três vezes rico, rico, rico como um rei!”

5. “Piero vai visitar o avô na fundição... [o avô diz para o netinho:] - Eu também, Piero, entrei por curiosidade na fundição quando era menino. E me pareceu tudo tão bonito... que aqui fiquei. É belo amar o trabalho que a gente faz. Estou velho e ao bom Deus só peço uma coisa: quero ficar aqui, na fundição, até o último dia dos meus dias. E vovô levantou os olhos para o céu, em direção às estrelas.”

6. “Debaixo de sol ou chuva/o papai vai trabalhar/para dar todo conforto/ao nosso querido lar.”

7. “Papai *trabalha* para sustentar a casa e mamãe *trata* do lar, do marido e dos filhos.”

(NOSELLA; ECO apud ARANHA M.L.A, 1993, p. 43)

Ao longo desta Unidade 4, vamos refletir sobre esses fragmentos e, sobretudo, estabeleceremos um diálogo deles com as considerações de Michel Foucault e Pierre Bourdieu acerca dos limites da escola, enquanto instituição forjada na modernidade a partir de conveniências próprias desse contexto. Mas, principalmente, qual o horizonte que esses autores apontam para a construção de uma educação libertadora e mais adequada aos sujeitos, mulheres e homens do Século XXI.

## Seção 4.1

### Contribuições de Foucault para a educação

#### Diálogo aberto

O professor Rodrigo, docente da disciplina de História, entra em uma sala de aula do 8º ano, do ensino fundamental II, tendo como conteúdo do bimestre o processo que levou a derrocada dos regimes absolutistas na Europa e o movimento Iluminista. Inicia a aula declamando algumas palavras de Bertolt Brecht, importante dramaturgo e poeta alemão do início do Século XX:

“Nós vos pedimos com insistência:  
Nunca digam - Isso é natural!  
Diante dos acontecimentos de cada dia,  
Numa época em que corre o sangue  
Em que o arbitrário tem força de lei,  
Em que a humanidade se desumaniza  
Não digam nunca: Isso é natural  
A fim de que nada passe por imutável.”

(BRECHT, B. A exceção e a regra. In: Peixoto, Fernando. **Brecht: vida e obra**. Rio de Janeiro: José Álvaro, 1968, p. 123-125.)

Os alunos entreolham-se enquanto o professor escreve na lousa as palavras “NATURAL” e “LIBERDADE”.

Ao virar-se para a sala de aula, o professor pergunta para os alunos – *Para vocês o que significa ser natural, e ser livre?*

Um aluno responde – *Liberdade é ir no funk sem ter que pedir pra minha mãe!*

E outro – *é fazer o que eu quiser. Se eu fosse livre não estaria aqui!*

Uma aluna entra no diálogo – *natural é a vida, é a natureza, a biologia. E liberdade é poder escolher.*

Na sequência o professor Rodrigo distribui e pede para que os alunos leiam uma lista com frases de textos didáticos antigos (os mesmos apresentados a vocês no *Convite ao estudo*).

Nesse momento, o professor pede novamente a palavra e pergunta: *mas, entre o que é natural e o que é a liberdade, há relação?*

Uma grande parte da sala responde em coro “não”. Outros, achando o “não” uma resposta muito simplista e, desconfiados das frases dos textos didáticos antigos distribuídos, calam-se.

Colocando-se no lugar do professor Rodrigo, como você conduziria essa discussão utilizando a teoria de Michael Foucault para problematizar essa percepção dos alunos acerca de ambos os conceitos, *natural e liberdade*? De que maneira você incluiria os textos didáticos recolhidos por Maria de Lourdes Nosella e Umberto Eco, como exemplos da construção histórica da subjetividade apresentada por Foucault?

## Não pode faltar

Caros alunos,

Retomaremos o nosso diálogo com a obra de Michel Foucault (1926-1984) iniciada na Unidade 3, Seção 3. Neste momento, vamos nos concentrar na avaliação dos conceitos tratados pelo autor que impactam, diretamente, a esfera da educação. É importante esclarecer, contudo, que não há, na teoria foucaultiana, um modelo pedagógico proposto especificamente. O que se tem são leituras que ele fez a respeito do espaço escolar como uma instituição social privilegiada para a formação dos dispositivos de controle característicos da sociedade disciplinar.

Outro assunto por ele tratado incessantemente, e que reverbera diretamente nos fenômenos educacionais, é a possibilidade do sujeito acessar, criar ou reproduzir um *saber*. E, nesse caso, temos mais uma vez a instituição escolar como um lócus especial para isso, considerando o seu fortalecimento enquanto instituição responsável pela transmissão de saberes e valores ao longo dos últimos séculos.

Uma vez dada a largada com a questão do saber, temos na obra *Arqueologia do saber*, publicada originalmente em 1969, uma longa reflexão acerca da história do pensamento humano. Nesse trabalho,



Foucault apresenta um método de trabalho que dará sustentação a ideia de que o saber não é universal ou universalizante e que não há continuidades ininterruptas na história. A esse respeito, o próprio autor nos diz:

Se a história do pensamento pudesse permanecer como o lugar das continuidades ininterruptas, se ela unisse sem cessar encadeamentos que nenhuma análise poderia desfazer sem abstração, se ela tramasse, em torno do que os homens dizem e fazem, obscuras sínteses que se antecipam a ele, o preparam e o conduzem indefinidamente para o seu futuro, - ela seria para a soberania da consciência um abrigo privilegiado. A história continua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser-lhe devolvido; a certeza de que o tempo não dispersará nada sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que todas essas coisas mantidas a uma grande distância pela diferença, o sujeito poderá um dia – sob a forma da consciência histórica – delas se apropriar novamente, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode bem chamar sua morada. (FOUCAULT, 1972, p. 20-21)

O excerto apresenta uma noção que é muito cara à condição humana, a “vontade de saber”. Um desafio e um desejo que permeia a vida e que regulou, de certo modo, a historiografia para a construção de um conhecimento que fosse irretocável. Na sua arqueologia, Foucault problematizou essa concepção e inaugurou um estudo que rompia com a ideia de totalidade, ou grandes estruturas dispostas a pensar a gênese, a história e o devir. Ao invés disso, ele buscou observar o “campo em que se manifestam, se cruzam, se emaranham e se especificam as questões do ser humano, da consciência, da origem e do sujeito” (FOUCAULT, 1972, p. 25).

Destarte, considerando a primeira fase da obra de Foucault, temos que a arqueologia orbita, fundamentalmente, nos modos possíveis que o sujeito tem de se relacionar com o saber, e também o produzir.



Como já abordado na unidade anterior, por saber, Foucault trata de práticas discursivas que estão carregadas de sentido e de valor para os interlocutores dessa dinâmica. Por isso, “há saberes que são independentes das ciências (...), mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode-se definir pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 1972, p. 221).

Assim, do ponto de vista metodológico “ao invés de percorrer o eixo consciência-conhecimento-ciência (...) a arqueologia percorre o eixo prática discursiva-saber-ciência” (FOUCAULT, 1972, p. 221). O que nos mostra que, para Foucault, o saber representa, de certa forma, um poder que se constitui a partir de um discurso tido como válido e que, a partir da Idade Moderna, estará, fundamentalmente, ligado aos domínios científicos. Contudo, estar ligado não é se equivaler indistintamente. Colocado dessa forma, o próprio autor declarou que “a ciência (ou o que se passa como tal) localiza-se em um campo de saber e nele tem um papel. Papel que varia conforme as diferentes formações discursivas e que se modifica com suas mutações” (FOUCAULT, 1972, p. 223).

Nesse jogo das práticas discursivas e do saber se inserem as relações de dominação ou ideologia, tratada em item específico por Foucault. Enquanto ideologia devemos considerar as visões de mundo que dialogam com os saberes que os produzem, e que por eles são produzidos, reproduzidos e se perpetuam. Portanto,



**A questão da ideologia proposta à ciência não é a questão das situações ou das práticas que ela reflete de um modo mais ou menos consciente; não é tampouco a questão de sua utilização eventual ou de todos os empregos abusivos que se possa dela fazer; é a questão de sua existência como prática discursiva e de seu funcionamento entre outras práticas. (FOUCAULT, 1972, p. 224)**

Uma vez que a ideologia é vista como prática discursiva que se fortalece diante de outras práticas, ela passa a ter um papel

importante para refletirmos acerca do domínio expressado por elas nas relações de poder entre os sujeitos.

Avançando nessa questão do poder, podemos pensar nas práticas de poder existentes na escola como exemplo da discussão foucaultiana. Há na obra *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, de 1975, a elaboração de uma genealogia do poder colocando-o como uma dinâmica teia de relações que, mais do que determinar as grandes estruturas de poder, busca desvelar a sua microfísica.

Nesse trajeto, Foucault desenvolve uma noção de poder que, no lugar de percebê-lo confinado a determinados *topoi*, a partir dos quais distenderia suas cordas –, determinando as correlações de força –, passava a percebê-lo disseminado pela sociedade que, se vista como uma “teia de renda”, estaria enredada pelo poder, constituindo os *micronós* que dariam a própria feição do tecido social. Assim, para compreender o poder numa determinada sociedade, deveríamos abandonar os instrumentos astronômicos que nos guiam no tratado macroscópico das cartografias, para assumir os microinstrumentos de uma cristalografia que nos permitisse perscrutar os minúsculos abismos e arestas da microscópica organização dos cristais. (GALLO, 2004, p. 82-83)

A microfísica do poder de Foucault nos diz que o poder não vem exclusivamente a partir da violência, de uma repressão que se impõe sobre os sujeitos. Muito mais complexa é a sua leitura a respeito do fenômeno do poder, pois o concebe como uma teia que recobre toda a sociedade e que tem uma dinâmica flexível. O próprio autor nos explica que

Trata-se, em suma, de orientar para uma concepção do poder que substitua o privilégio da lei pelo ponto de vista do objetivo, o privilégio da interdição pelo ponto de vista da eficácia tática, o privilégio da soberania pela análise de um campo múltiplo e móvel das correlações de força, onde se produzem efeitos globais, mas nunca totalmente estáveis, de dominação.  
(...)

Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível (sic) do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível (sic) do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. (FOUCAULT apud GALLO, 2004, p. 84)



## Refleta

Como este “campo múltiplo e móvel das correlações de força” se configura no espaço escolar? De que maneira Foucault analisou os fenômenos educacionais dentro dessa perspectiva de um poder que é fluido e, absolutamente, estrategista?

Já fora apresentada anteriormente a relação entre saber e poder, política e conhecimento. Destarte, do ponto de vista dos objetos pedagógicos temos algumas particularidades que marcam as práticas de poder dentro do ambiente escolar. O filósofo e professor Silvio Gallo, em seu artigo *Repensar a Educação*, de 2004, analisa a contribuição foucaultiana para essa investigação.



Essa relação entre conhecimento [e política] dá-se porque a produção do saber é movida por uma vontade de verdade, e instituir uma verdade é um ato essencialmente político, é o exercício de um poder. Dessa forma, foi na constituição da ciência moderna, exercício de uma poderosa máquina de poder, que se tratou de instituir uma verdade científica indubitável, que o processo educacional articulou-se em pedagogia, como forma de construir uma verdade sobre o ensino e a aprendizagem. Mas esse mesmo processo estava estreitamente ligado ao mecanismo do exercício de um poder: a tecnologia política da disciplina, que consistia em buscar o domínio do corpo social através de seus elementos mais básicos, os indivíduos. A disciplinarização foi um mecanismo desenvolvido para individualizar o exercício do poder. (GALLO, 2004, p. 91)

Nesse excerto, o autor nos coloca frente a frente com uma das matérias-primas do nosso trabalho enquanto educadores, um saber específico que foi consolidado em práticas discursivas circunscritas aos domínios científicos, a pedagogia. Pode-se, portanto, depreender daí que a ciência moderna criou campos de investigações e proposições que, ao serem legitimados, ganharam status de verdade, passando a determinar as ações dos indivíduos envolvidos no processo do ensino-aprendizagem. Essas determinações consolidaram um perfil disciplinador da escola que foi identificado por Foucault em *Vigiar e Punir*.

Foi primeiro nos colégios depois nas escolas secundárias onde vimos aparecer esses métodos disciplinares nos quais os indivíduos são individualizados dentro da multiplicidade. O colégio reúne dezenas, centenas e às vezes milhares de escolares, e trata-se então de exercer sobre eles um poder que será muito menos oneroso do que o poder do preceptor, que não pode existir senão entre o aluno e seu mestre. Ali temos um professor para dezenas de discípulos e é necessário, apesar da multiplicidade dos alunos, que logre-se uma individualização do poder, um controle permanente, uma vigilância em todos os instantes, daí a aparição deste personagem que aqueles que estudaram em colégios conhecem bem: o bedel [surveillant], que na pirâmide corresponde ao suboficial do exército; aparição também das notas quantitativas, dos exames, dos concursos etc., possibilidades, conseqüentemente, de classificar os indivíduos de tal maneira que cada um esteja exatamente em seu lugar, sob os olhos do professor ou na classificação-qualificação ou no juízo que fazemos de cada um deles (FOUCAULT apud GALLO, 2004, p. 91-92).

No fragmento, o autor aborda a dominação existente na escola, seja em seu aspecto arquitetônico – pátios e distribuição das carteiras nas salas de aula, por exemplo -, seja no seu modelo pedagógico – aulas expositivas, repetição, memorização, avaliação - para docilizar corpos e mentes. O que se destaca, portanto, é o processo de fabricação de um sujeito que se vê constantemente vigiado e que, por essa razão, passa a se comportar da maneira esperada, a ponto de interiorizar tais comportamentos, passando

a reproduzi-los “livremente”. Assim se articulam as dinâmicas de poder em uma sociedade disciplinar, construída historicamente e mantida pela conveniência desse mesmo poder.



O nascimento da Pedagogia como “ciência da educação” deveu-se, pois, ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação, a quantificação da aprendizagem, colocando sua organização no âmbito da prévia organização estratégica. O professor, assim, além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido, tornando o seu poder muito mais “visível”, muito mais palpável e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem-sucedido no exame (GALLO, 2004, p. 94).



### Exemplificando

Não é difícil pensarmos nos processos educacionais a que tradicionalmente os educandos estão submetidos. Tomando como exemplo as provas. O que seriam elas se não um processo de adequação do sujeito ao que se espera dele? É uma forma de controlar a sua individualidade forjada em um conhecimento universalizante ao qual ele deve estar adequado. Reconhecendo esse conhecimento como adequado, o estudante vai reproduzi-lo na prova, com a expectativa de alcançar o maior grau de semelhança do que lhe foi apresentado. Nesse caso, ele está sob constante domínio das forças sociais já consolidadas e reproduz comportamentos de repetição, hierarquização, submissão e competição - consigo mesmo e com os outros - que formam as bases da sociedade moderna.

Portanto, a disciplina da sala de aula, a reprodução incansável das regras e teorias, as práticas da educação física, as provas e exames, são todos, segundo o próprio Foucault,

[m]étodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”.

(...)

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 1987, p. 126-127).

Foucault destaca que as *disciplinas* são produtos de um processo que tem início no século XVII, portanto, Idade Moderna, e vai se complexificando na sequência. A esse respeito o próprio autor escreve

Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (*em termos econômicos de utilidade*) [por isso estar atrelada ao desenvolvimento do capitalismo] e diminui essas mesmas forças (*em termos políticos de obediência*). (FOUCAULT, M. 1987. p. 126-127, grifos meu)

Se nessa genealogia do poder dentro das instituições escolares Foucault identificou o professor com a função de fazer erigir a disciplina através de processos calculados pela Pedagogia, então seria ele o detentor de um micropoder em relação a seus alunos. No entanto, o pensador francês já havia feito o alerta de que o poder é fluido e flexível. É por essa razão que não podemos tomar o professor como um agente do poder invariavelmente.

Por meio da filosofia foucaultiana, o diagnóstico da escola, enquanto instituição disciplinadora, permite que estejamos diante da potencialidade de subvertê-la dessa condição. E isso passa pela compreensão de que aprender é um trabalho de criação de

sentido, portanto não se pode ensinar algo a alguém. É preciso que o sujeito tenha liberdade para aprender, para dar sentido aquilo que lhe é apresentado. Na medida em que esse exercício se inicia pode-se haver um deslocamento no valor que o objeto do conhecimento tem e, nesse movimento, novas formas históricas têm a possibilidade de surgir.

A filosofia, para Foucault, não é um conjunto de autores e conceitos, ela é, antes de tudo, uma forma de dar vida ao pensamento. Por isso não se pode tomá-la, em hipótese alguma, como um exercício dogmático, fundamentalista. Filosofia não é um conteúdo, mas uma relação com o pensamento, portanto, a busca pela verdade é histórica e não universal. Assim, caberia à Filosofia investigar e compreender historicamente a verdade de seu tempo. Essa postura trará uma nova perspectiva para a educação, amparada pelo questionamento constante. Teríamos a condição de refletir acerca da verdade olhando-a não como algo lógico ou psicológico-relativista, mas como algo histórico.

Essa verdade histórica se consolida a partir de relações de poder, que são também históricas e, por isso mesmo, estão ancoradas em campos de saber que possuem legitimidade nesse contexto. O que nós podemos é tentar escavar como esses jogos de poder, construtores de discursos a respeito da verdade, são produzidos. Nesse sentido, embora Foucault não tenha escrito, especificamente, um tratado ou estudo sobre a educação, sua obra nos oferece um material privilegiado para se estudar os fenômenos educacionais e problematizá-los, a fim de desconstruir discursos limitadores dos processos e funções da escola.

Uma educação libertária, que se pode extrair das reflexões de Michael Foucault, passa por reconhecer que, se a escola é um espaço disciplinador, pautada em determinados micropoderes, existe também, em seu bojo, contrapoderes capazes de dinamizar as relações e contrariar a lógica estabelecida. Tudo isso devido a uma experiência discursiva que extrapola ao controle institucionalizado. Se o discurso molda e é moldado pelo poder, "ele mostra-nos que na relação pedagógica o aluno não é um mero paciente, mas é também um agente de poder, o que deve levar-nos a repensar todo o 'estrategismo pedagógico' do qual algumas vezes somos vítimas, outras vezes somos sujeitos" (GALLO, 2004, p. 94).



Do mesmo modo, sua trajetória acadêmica transversal serve como um exemplo de que é possível extrapolar as amarras cartesianas que ainda impregnam as salas de aula. Assim sujeitos mais plenos e autônomos serão o resultado de uma revisão profunda das funções históricas da escola. Construir mais pontes e menos muros é uma tarefa complexa, mas certamente retumbante se quisermos compreender o presente e pensar em possibilidades de um futuro cuidado por toda a humanidade.



### Pesquise mais

1. Vídeo: Foucault e a educação.

Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=3eQgOy\\_5lbg](https://www.youtube.com/watch?v=3eQgOy_5lbg)>.  
Acesso em: 20 dez. 2017.

2. Vídeo: Análise do Discurso com Michel Foucault | Ep. 03 O dispositivo escolar.

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=TdVYvrh-JfA>>.  
Acesso em: 20 dez. 2017.

3. FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

4. FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1991.

5. FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU/PUC-Rio, 1996.

## Sem medo de errar

Caros alunos, nossa situação-problema diz respeito a aula do professor Rodrigo, no 8º ano do ensino fundamental II. Considerando que os conteúdos estudados no bimestre envolviam a queda do absolutismo e o avanço da filosofia iluminista, o professor achou que iniciar a aula com os versos de Bertolt Brecht poderia trazer uma sensibilização quanto às questões sociais e históricas da condição humana e, portanto, longe de uma submissão inevitável [*Nunca digam – isso é natural!*] se poderia construir caminhos de

autonomia e transformação [A fim de que nada passe por imutável]. De certo modo, esse foi o espírito que animava os iluministas, a saber pelas possibilidades de mudanças presentes nas palavras que pairavam em uma França cansada da opressão e dos dogmatismos que sustentavam o absolutismo.

Ele também apresentou para os alunos alguns textos retirados de antigos livros didáticos para que os jovens educandos tivessem a possibilidade de problematizar as “verdades” de um tempo histórico, considerando que elas são construídas dentro de uma dinâmica de discurso e poder. Assim, desvendar o caráter parcial e ideológico dos discursos seria, para o professor, uma habilidade importante de se incentivar nos alunos. Isto posto, sua busca foi no sentido de estabelecer um diálogo com a sala a respeito das palavras NATURAL e LIBERDADE, instigando a leitura dos fenômenos históricos e sociais, para que extrapolasse a mera reprodução de informações “naturalizadas” e chanceladas no ambiente educacional e no cotidiano, realizando uma arqueologia e uma genealogia dos saberes ligados a essas palavras-conceito.

Notem que trazer um repertório transversal para a sala de aula, com diferentes formatos de texto, que por sua vez possuem uma historicidade própria, permite que os alunos comparem saberes e poderes distribuídos de formas diferentes em distintos contextos e sejam capazes de compreender a operação dos saberes e dos poderes presentes em sua própria realidade. Esse empenho por uma sala de aula transversal está ligado às próprias metodologia e epistemologia do pensamento de Michael Foucault, trabalhadas ao longo deste livro.

Rodrigo, nosso personagem, se valeu do empenho do autor francês para traduzir a noção de uma subjetividade ancorada, inevitavelmente, nas relações de discurso, de poder e saberes de determinados contextos históricos. Portanto, a noção e os desejos de liberdade existentes na geração de seus alunos passaria a ser também produto dessa complexa teia que enreda o discurso-saber-ciência. “Desmascarar” a natureza e a individualidade acabou sendo um dos resultados da obra foucaultiana. E o professor tentou demonstrar isso a seus alunos para que eles fossem mais sensíveis aos estudos dos fatos e fenômenos históricos, para que também fossem capazes de identificar os seus próprios “Eus”.

Por fim, a fala do aluno – *se eu pudesse nem estaria aqui!* – é marca da sociedade disciplinar que tem como objetivo adequar e docilizar os corpos dos jovens para que eles sejam adultos úteis e adaptados para a sociedade em que estão inseridos, mesmo que isso se dê, inicialmente, de forma arbitrária, como é o caso da “reclusão” no espaço escolar.

Como futuros educadores é impossível fechar os olhos para a investigação que Foucault fez acerca das escolas, como um dos espaços privilegiados de disciplinarização de corpos e mentes. Contudo, mais do que uma leitura resignada do mundo, Foucault nos ofereceu mais uma oportunidade para pensarmos qual a sociedade queremos e qual a educação que teremos que construir para auxiliar essa trajetória.

Espero que o encaminhamento dessa situação-problema e a obra de Michel Foucault tenham despertado em vocês essa inquietação capaz de desvendar práticas e reconhecer os muros, mas, fundamentalmente, que ela seja o mapa para a construção de novas pontes para a educação brasileira.

## Faça valer a pena

**1.** Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (...)

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto obediente quanto é mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987. p.126-127)

Segundo a obra de Michel Foucault, a sociedade disciplinar, da qual a escola é uma instituição de grande valor, é fenômeno da:

- a) Idade Média.
- b) Antiguidade Clássica.
- c) Idade Contemporânea.
- d) Idade Moderna.
- e) Pós-modernidade.

## 2. Texto I

Foi por volta de 1870 que os psiquiatras começaram a constituí-la como objeto de análise médica: ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e de controles novos. É o início tanto do internamento dos homossexuais nos asilos quanto da determinação de curá-los. Antes eles eram percebidos como libertinos e às vezes como delinquentes (daí as condenações que podiam ser bastante severas – às vezes o fogo, ainda no século XVIII –, mas eram inevitavelmente raras). A partir de então, todos serão percebidos no interior de um parentesco global com os loucos, como doentes do instinto sexual.

(Fonte: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 233-234)

## Texto II

Figura | O Banquete de Platão, representado por Anselm Feuerbach (1873)



Fonte: <<https://goo.gl/Fx5zet>>. Acesso em: 11 maio 2018.

## Texto III

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria publicou, em seu primeiro Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais, que a homossexualidade era uma desordem, o que fez com que a opção sexual fosse estudada por cientista, que acabaram falhando por diversas vezes ao tentarem comprovar que a homossexualidade era, cientificamente, um distúrbio mental. Com a falta desta comprovação, a Associação Americana de Psiquiatria retirou a opção sexual da lista de transtornos mentais em 1973. No dia 17 de maio de 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da lista internacional de doenças. Não há muito tempo o mundo todo, até os países mais liberais, lidava com a questão da opção sexual como caso de saúde pública.

(Fonte: Homossexualidade não é doença segundo a OMS; entenda.

Disponível em [https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude/ha-21-anos-homossexualismo-deixou-de-ser-considerado-doenca-pela-oms\\_0bb88c3d10f27310VgnCLD10000bbcceb0aRCRD.html](https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude/ha-21-anos-homossexualismo-deixou-de-ser-considerado-doenca-pela-oms_0bb88c3d10f27310VgnCLD10000bbcceb0aRCRD.html) Acesso em 22 dez. 2017)

A partir da leitura dos textos e dos seus conhecimentos acerca da obra de Michel Foucault, assinale a alternativa correta.

- a) O Texto I e o Texto III destacam a homossexualidade como uma doença passível de tratamento em qualquer contexto sócio-histórico.
- b) No Texto III, a homossexualidade, retirada da lista de doenças da OMS, mostra a força da ciência enquanto geradora de um discurso investido de poder.
- c) A sociedade disciplinar adotou, essencialmente, os domínios da arte enquanto discurso de poder e o Texto II é exemplo disso.
- d) A noção de verdade em Foucault está dissociada das práticas de poder polvilhadas na teia social, como revela o Texto I.
- e) A escola, instituição social de forte caráter disciplinador, teve papel importante para fortalecer os discursos progressistas a favor dos homossexuais no início do século XX.

**3.** O nascimento da \_\_\_\_\_ como “ciência da educação” deveu-se, pois, ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação, a \_\_\_\_\_ da aprendizagem, colocando sua organização no âmbito da prévia organização estratégica. O \_\_\_\_\_, assim, além de ser aquele que tem o \_\_\_\_\_ de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido, tornando o seu poder muito mais “visível”, muito mais palpável e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem sucedido no exame.

(GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. In: *Revista Educação e Realidade*, n. 29, jan./jun., 2004, p. 94)

As expressões que completam corretamente as lacunas do fragmento são, respectivamente:

- a) Pedagogia; Quantificação; Professor; Poder.
- b) Psicologia; Qualificação; Aluno; Dever.
- c) Pedagogia; Definição; Aluno; Poder.
- d) Filosofia; Aplicação; Professor; Dever.
- e) Pedagogia; Determinação; Aluno; Dever.

## Seção 4.2

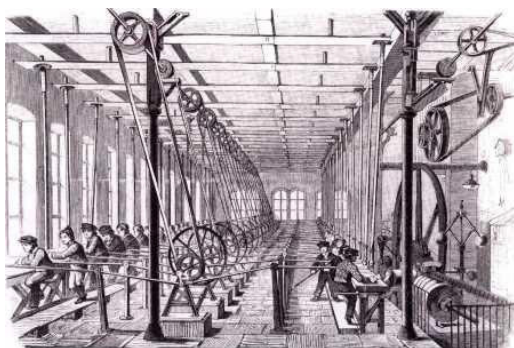
### Pierre Bourdieu: o poder e o simbólico

#### Diálogo aberto

O professor Rodrigo, docente de História do 8º ano, entra na sala de aula para dar sequência às suas aulas, tendo como conteúdo o contexto social da 1ª Revolução Industrial. O professor apresenta alguns textos e imagens que dialogam com o período histórico a ser estudado pela turma.

#### Imagem I

Figura 4.1 | Crianças operárias, gravura de autor desconhecido, Alemanha, 1845



Fonte: <<https://goo.gl/DfHezR>>. Acesso em: 11 maio 2018.

#### Texto I

O juiz do condado de Brogton, presidindo uma reunião da prefeitura de Nottingham [Inglaterra], em 14 de janeiro de 1860, declarou que, naquela parte da população, empregada nas fábricas de renda da cidade, reinavam sofrimentos e privações em grau desconhecido do resto do mundo civilizado... Às 2h, 3h e 4h da manhã, crianças de 9 e 10 anos são arrancadas de camas imundas e obrigadas a trabalhar até as 10, 11 ou 12 horas da noite, para ganhar o indispensável à mera subsistência. Com isso, seus membros definham, sua estatura se atrofia, suas faces se tornam lívidas, seu ser mergulha num torpor pétreo, horripilante de se

contemplar. [...] O sistema constitui uma escravidão em sentido social, físico, moral e intelectual.

(FONTE: DECCA, Edgar de. **Fábricas e homens**: a Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores. São Paulo: Atual, 1999)

Colocando-se no lugar do professor Rodrigo, como você conduziria esta aula aproveitando da teoria de Pierre Bourdieu e das frases apresentadas no contexto de aprendizado, recolhidas por Nosella e Eco?

## Não pode faltar

Pierre Bourdieu nasceu em 1930 e morreu em 2002. Filho de uma humilde família do sudoeste da França, tornou-se um expoente da Sociologia no Século XX, deixando um legado importante para o pensamento social contemporâneo. Sua formação iniciou-se no curso de Filosofia na *École Normale Supérieure* em 1948, mas ao longo de sua obra migrou, declaradamente, para a Sociologia por julgar que esta disciplina se envolvia mais profundamente com as dinâmicas e desafios sociais de seu tempo.

Um dos temas de destaque da sua obra, o sistema educacional francês, possivelmente foi despertado para o interesse ainda no seu período de inserção no mundo universitário, sendo um desafio pessoal que ele tenha experienciado devido a sua origem humilde. Um de seus biógrafos, Jean-François Dortier, nos apresenta que

Lá, o jovem provinciano, acanhado e desajeitado, encontra-se imerso em um mundo que não é o seu. Um mundo de jovens burgueses brilhantes, bem falantes, cultivados, à vontade tanto no manejo do verbo quanto da pluma. O jovem Bourdieu, ele, ainda que tenha conseguido subir todos os degraus da hierarquia escolar, não se sente, entretanto, à vontade nem na escrita nem na oratória. E ele não o será jamais. Mesmo que sua obra seja imponente, ele não terá a pluma fácil e alerta; ainda que ele tenha feito centenas de conferências, ele não será um orador. Como Flaubert, a quem ele consagra *As regras da arte*. Gênese e estrutura do campo literário (Seuil, 1992) a expressão de seu pensamento deve passar pelo esforço permanente de autocontrole,



de luta contra si mesmo. Todo o contrário da facilidade aparente desses estudantes oriundos da burguesia cultivada que ele encontra na rua de Ulm (DORTIER apud CERRI; SILVA; 2013, p. 173-174)

Após sua formação, Bourdieu deu aulas de Filosofia, mas a sua inquietação e comportamento questionador o acabou empurrando para uma temporada forçada no serviço militar francês na Argélia, que se iniciou entre os anos de 1954 e 1955. Lá vivenciou a tensão e a violência da eclosão da guerra de independência, até então colônia francesa, e a situação do povo argelino. O seu olhar atento a essa situação política e social o fez mergulhar em estudos etnográficos, estatísticos e sociológicos, o que viria a marcar toda a sua obra posterior.

De volta à França, em 1960, foi professor da Universidade de Lille e aprofundou os seus estudos sociológicos com as leituras de Marx, Weber e Durkheim. Sua produção estabeleceu um diálogo original entre os autores clássicos e o destacou no meio universitário francês, de modo que, em 1981, tornou-se professor do prestigiado *Collège de France*.

Analisou detalhadamente os importantes momentos do Século XX, tendo participado de alguns com uma convicção militante. Dentre eles podemos destacar as manifestações dos estudantes franceses de maio de 1968 e contra a ascensão do neoliberalismo e da globalização, o que ele julgou serem dinâmicas político-econômicas extremamente impactantes, e danosas, especialmente para as populações mais carentes ao redor do mundo. Colocou-se, portanto, no front contra as políticas de austeridade e competitividade do mundo neoliberal, em defesa de uma verdadeira democracia de direitos e oportunidades.



#### Assimile

Pierre Bourdieu foi um dos poucos intelectuais franceses que não via o avanço das políticas neoliberais como uma consequência natural da situação político e econômica, mas sim as via como estratégias do capitalismo para a maximização dos lucros e o enxugamento dos gastos públicos com políticas sociais.



Produziu mais de 30 livros e centenas de artigos científicos sendo considerado um dos mais produtivos e influentes pensadores do Século XX e ainda no XXI. Faleceu em 2002 em decorrência de um câncer, contudo sua obra continua bastante viva nos debates que norteiam o pensamento social, a educação, a cultura e as perspectivas de democracia para o nosso século.

A transição da Filosofia para a Sociologia foi motivada por uma compreensão de que a segunda era uma ciência privilegiada na investigação dos fenômenos sociais, capaz de desvendar as dinâmicas mais soturnas de tais eventos. Desse modo, ele acreditava que a ela cabia desnudar as relações da sociedade, analisando-a em uma perspectiva pluridimensional. Sua visão acerca da Sociologia passava pelo entendimento de que, ao compreender criticamente a questão da dominação, as mazelas e as desigualdades sociais, era função do sociólogo agir para a reversão de processos geradores de tais empecilhos à verdadeira democracia. Os pesquisadores Ana Paula Hey e Afrânio Catâni definem a visão de Bourdieu a respeito da Sociologia da seguinte forma:

Bourdieu, em seus escritos, procurou questionar, nas sociedades de classes, temática que persegue muitos intelectuais: a compreensão de como e por que pequenos grupos de indivíduos conseguem se apoderar dos meios de dominação, permitindo nomear e representar a realidade, construindo categorias, classificações e visões de mundo às quais todos os outros são obrigados a se referir. Compreender o mundo, para ele, converte-se em poderoso instrumento de libertação – é esse procedimento que ele realiza, dentre outros domínios, no educacional. (HEY, A.P.; CATÂNI, A. [s.d.], [s.p.])

Isto posto, a sociologia bourdieusiana está alicerçada em alguns conceitos fundamentais, dos quais destacaremos campo, *habitus* e *capital*. Passemos a observação de cada um deles e de suas interações.

Iniciando pelo conceito de *campo*, tem-se para Bourdieu, como um espaço relativamente autônomo que age sobre os sujeitos sem que eles tenham, necessariamente, consciência

disso. Contudo, não há um único *campo* no seio da sociedade, mas sim campos que, embora autônomos, são interdependentes, mantendo relações de poder e concorrência. Ou seja, produzem seus efeitos sistemicamente nos sujeitos a eles vinculados. Nas palavras do próprio autor,



Constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo (BOURDIEU apud, CERRI; SILVA; 2013. p. 185).



### Exemplificando

O próprio Bourdieu associa o campo a um palco concreto onde estão em jogo forças, movimentos e estruturas, a definir os papéis sociais de cada pessoa nos cenários cotidianos da vida. Em sua própria observação:



Como num campo gravitacional, os diferentes agentes são arrastados por forças insuperáveis, inevitáveis, num movimento perpétuo, necessário para manter as hierarquias, as distâncias, os afastamentos (BOURDIEU, 2000, p. 48).

Notem que essa observação feita pelo autor, de que o campo vive “num movimento perpétuo”, implica-nos reconhecer a dialética a que ele atribui às forças e aos agentes inseridos no campo. Nesse sentido, é preciso compreender que existem disputas internas ao campo, o que tira uma visão possivelmente cristalizada de sua configuração. Destarte, sua forma, hierarquias e distâncias se alteram no tempo e no espaço.

Tomemos, por exemplo, o campo científico. Existe dentro dele esse movimento constante a que nos referimos. É imprescindível entender que a Ciência, enquanto um campo, não carrega verdades absolutas que se consagram e impedem o seu próprio movimento. Ao contrário, ela está em constante transformação. Assim, algumas teses desenvolvidas têm a capacidade de gerar consensos que se consolidam como paradigmas.

No entanto, na medida em que o conhecimento se desenvolve, novas pesquisas são realizadas e novas teses aparecem, com a potencialidade de se converterem em novos paradigmas. Nesse percurso haverá, frequentemente, disputas e resistência entre o “novo” e o “velho”, e isso faz parte da dialética dessas experiências.

A citação do autor pode nos conduzir para uma visão erroneamente determinista de sua teoria. Contudo, amparada pela interdependência de conceitos, que o autor nos apresentou ao longo de sua obra, temos condição de romper com essa visão reducionista da condição humana, que se limitaria, exclusivamente, às condições predeterminadas pelos campos em que ela está inserida. Dito isto, podemos dar sequência ao conceito de *habitus*, para incorporá-lo como mais uma variável sistêmica da obra bourdieusiana.

A utilização do termo *habitus* não nasceu com a sociologia de Bourdieu. Aliás, ela remonta às origens da filosofia clássica, passando pela tradição aristotélica e se vinculando fortemente ao rol de conceitos de Tomás de Aquino. Segundo Loïc Wacquant,

[e]le recuperou e retrabalhou o conceito aristotélico-tomista de *habitus* para elaborar uma filosofia disposicional da ação como propulsora dos socialmente constituídos e individualmente incorporados “esquemas de percepção e apreciação” (WACQUANT, 2002, p. 98).

”

Dito de outro modo, o *habitus* seria, para Bourdieu, as estruturas sociais da subjetividade, formadas a partir das condições do nascimento (*habitus* primário) e ao longo da vida adulta (*habitus* secundário) dos sujeitos. Seria, portanto, os valores e relações introjetadas pelos indivíduos, geralmente, de maneira inconsciente. Assim, de maneira coletivizada e individualizada, o *habitus* compõe uma dimensão corporal, uma social, uma ideológica e a simbólica, como destacam Cerri e Silva (2013).



Como o conceito de *habitus* pode nos ajudar a desnaturalizar algumas percepções individuais que acreditamos ser estritamente gostos pessoais?

Para Bourdieu, no entanto, valia mais compreender as operações processadas pelo *habitus* do que efetivamente se debruçar numa investigação epistemológica do termo. Nesse sentido, uma vez identificada a sua natureza, o sociólogo francês focou sua observação na imutabilidade das estruturas sociais preconizadas pelo *habitus* nos campos, e buscou investigar “o senso prático das ações que concernem a tal imutabilidade” (DÉCHAUX apud CERRI; SILVA, 2013, p. 187).

*Campo e habitus*, para o pesquisador francês, eram peças-chave de uma investigação acerca da vida cultural e do gosto na sociedade capitalista de seu tempo. O que desafiava o seu sentido de cientista crítico-reflexivo era justamente compreender por que determinados grupos sociais conseguiram manter o seu domínio e, conseqüentemente, as desigualdades vivas na sociedade de seu tempo.

A resposta que ele encontra para esses questionamentos foram publicadas em dois livros, *Anatomia do gosto*, de 1976, e *A distinção - crítica social do julgamento*, de 1979, este último considerado por muitos estudiosos sua obra-prima. A pesquisadora Maria da Graça Jacintho Setton avalia da seguinte maneira essas publicações,



Nessas duas obras, Bourdieu e uma equipe de pesquisadores tentam explicar e discutir a variação do gosto entre os segmentos sociais. Isto é, analisando a variedade das práticas culturais entre os grupos, Bourdieu acaba por afirmar que o gosto cultural e os estilos de vida da burguesia, das camadas médias e do operariado, ou seja, as maneiras de se relacionar com as práticas da cultura desses sujeitos, estão profundamente marcadas pelas trajetórias sociais vividas por cada um deles (SETTON, M.G.J. [s.d.], [s.p.]).

Diante da constatação que o *habitus* dos diferentes segmentos sociais direcionava os processos de dominação vivenciados na sociedade

capitalista, o autor reconheceu que este era gerador de um capital cultural específico capaz de arbitrar a vida dos sujeitos, garantindo-lhes legitimidade nos campos, ou não. Assim, enquanto “capital cultural incorporado”, o *habitus* “funciona como o cimento que sedimenta a relação entre os agentes no campo e possibilita a realização de análises extremamente argutas para quem os utiliza nos mais variados setores da vida cultural e social” (CERRI; SILVA, 2013, p. 188).

Nesse ponto, tocamos em outro importante conceito da obra de Bourdieu, e que se insere em uma relação indissociável com o campo e o *habitus*, a saber, estamos nos referindo a *capital*.

Na obra de Bourdieu, vemos frequentemente a utilização do termo capital, do qual se extrai uma semântica que o define como uma “energia social congelada e conversível” (WACQUANT, 2002, p. 98). Considerando amplamente essa energia social, o sociólogo abriu um leque bastante amplo de fenômenos sociais que são impulsionados por ela. Assim, identificou as particularidades do capital econômico, capital social, capital cultural e capital simbólico.

No capital econômico estariam inseridos os fatores de produção (tecnologia, terra e trabalho), portanto, a propriedade de bens materiais. O capital social seria aquele definido pelo círculo de relações que você possui e estabelece ao longo da vida. O capital cultural estaria vinculado aos saberes e gostos dos indivíduos. E o capital simbólico é a outra designação possível às distinções sociais. Poderíamos defini-lo como o espaço em que as relações de força existentes na sociedade lutam pela imposição de uma visão de mundo que se toma por legítima através de uma autoridade que fundamenta a eficácia performativa dos enunciados e do discurso sobre o mundo social.

Desses espaços, com as particularidades específicas dos capitais apresentados, emergiriam complexas relações de poder e, por conseguinte, distintas formas de dominação nas sociedades.

Ao reconhecer que a sociedade de classes não se impunha apenas pelos domínios econômicos, Bourdieu se debruçou fortemente nos aspectos culturais que auxiliavam a sustentação dos privilégios de alguns poucos e dos processos de dominação e “resignação” de cada sujeito ao grupo que lhe fora destinado no nascimento, a despeito das declarações liberais de mobilidade social presentes no sistema capitalista. Com a ambição de desvelar essas falsas promessas ele reconhece na cultura,



[u]m sistema de significações hierarquizadas, tornando-se um móvel de lutas entre grupos sociais cuja finalidade é a de manter distanciamentos distintivos entre classes sociais. A dominação cultural se expressa na fórmula segundo a qual a cada posição na hierarquia social corresponde uma cultura específica (elitista, média, de massa), caracterizadas respectivamente pela distinção, pela pretensão e pela privação. Definida por gostos e formas de apreciação estética, a cultura é central no processo de dominação; é a imposição da cultura dominante como sendo “a cultura” que faz com que as classes dominadas atribuam sua situação subalterna à sua suposta deficiência cultural, e não à imposição pura e simples. (HEY, A.P; CATANI, A.M, [s.d.], [s.p.]

Diante dessa leitura a respeito da dominação e da desigualdade como consequência de processos culturais específicos de cada classe social, Bourdieu passará a investigar as principais instituições produtoras e reprodutoras de *habitus* que circunscrevem os indivíduos as faixas da pirâmide social. Nesse trajeto, ele identificou a família e a escola como os grandes agentes socializadores e, por consequência, responsáveis pelo



[g]osto cultural [como] produto e fruto de um processo educativo, [...] e não fruto de uma sensibilidade inata dos agentes sociais. Nesse sentido, Bourdieu põe em discussão, desafiando várias autoridades, um consenso muito em voga, relativo à crença de que gosto e os estilos de vida seriam uma questão de foro íntimo. Para o autor, o gosto seria, ao contrário, o resultado de imbricadas relações de força poderosamente alicerçadas nas instituições transmissoras de cultura da sociedade capitalista (SETTON, M.G.J., [s.d.], [s.p.]

A questão do gosto cultural, enunciada no fragmento acima, coloca-nos um importante debate protagonizado por Bourdieu: o capital cultural como uma energia que imprime características e distinções entre os sujeitos. Vale ressaltar que não há indivíduo desprovido cultura. Todos, indistintamente, são possuidores de uma formação cultural. O que o autor quis evidenciar é que, a depender dos grupos dominantes de uma época, serão valorizados determinados signos e formações culturais.

Assim, a escola, como instituição socializadora da sociedade capitalista, determinará qual o capital cultural deve ser valorizado e desenvolvido nas novas gerações. Dito isto, podemos compreender que o aluno, ao chegar no ambiente escolar, traz consigo uma cultura (que é forjada no seio familiar e social) mas que não será, necessariamente, valorizada pela educação formal como capital cultural.

Retomemos, agora, a questão do capital simbólico que imprime na sociedade de classes uma visão de mundo que legitima uma autoridade, definindo, de forma eficaz, os discursos acerca desse mesmo mundo. Para que esse processo se concretize, Bourdieu reconheceu a existência de sistemas simbólicos capazes de gerar uma força poderosa sobre os indivíduos, os quais são transmitidos, fundamentalmente, pela família e pela escola. Esses sistemas, a exemplo da arte, da ciência, da religião e da língua, são instrumentos de conhecimento e de construção de um discurso sobre o mundo. Bourdieu os identificava como formas socialmente determinadas com função bastante clara: garantir a integração social e, por consequência, a reprodução da ordem social.

Nesses espaços de construção discursiva se concretiza o poder simbólico, este definido pelo próprio Bourdieu como,

**[e]sse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (...) Poder quase mágico, que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), só se exerce se for reconhecido, quer dizer ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 1989, p. 7)**



Destarte, a sujeição se dá diante de uma dinâmica complexa e sistêmica que envolve todo o tecido social, mas imprime um efeito ideológico, produto da cultura dominante, a fim de que essa perpetue sua dominação e consequentes privilégios. É por essa razão que Bourdieu olhou para o sistema escolar de maneira bastante crítica, ao reconhecer nele um instrumento da classe dominante desejosa em manter a sua posição social. Assim, ele reconhece na escola esse poder simbólico outrora apresentado, que vem transfigurado de uma autoridade pedagógica, como destacam Nogueira e Nogueira,



Bourdieu observa, no entanto, que a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é dissimulado. Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma classe, a cultura escolar precisaria, para ser legitimada, ser apresentada como uma cultura neutra. Em poucas palavras, a autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela transmite seriam proporcionais à sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social (NOGUEIRA, C.M; NOGUEIRA, M.A; 2002, p. 29).

Assim a escola se configuraria como um espaço de manutenção da estrutura social já consagrada, mas amparada por uma aura de neutralidade, como se isenta das determinações sociais desiguais e excludentes do sistema capitalista. A esse respeito o sociólogo francês destinou muitas energias para compreender as funções e o funcionamento da educação, tendo o sistema educacional francês como seu objeto de investigação. Suas análises a respeito dos fenômenos educacionais, no entanto, foram absolutamente importantes para toda a comunidade científica ao redor do mundo. E é sobre as particularidades da Educação na teoria bourdieusiana que trataremos na próxima seção. Até lá!



### Pesquise mais

1. Vídeo: Pierre Bourdieu para principiantes. Em <<https://www.youtube.com/watch?v=q6w6Rydlpfw>>. Acesso em: 26 dez. 2017.
2. Vídeo: Quem foi Pierre Bourdieu? Em <<https://www.youtube.com/watch?v=VbiA29A4mDk>>. Acesso em: 26 dez. 2017.
3. Vídeo: Entrevista com Pierre Bourdieu. Em <<https://www.youtube.com/watch?v=F2WXVTdfAOk&t=872s>>. Acesso em: 26 dez. 2017.
4. Vídeo: Educação e sociedade – Capital Cultural. Em <<https://www.youtube.com/watch?v=W41rpXflICY>>. Acesso em: 27 dez. 2017.
5. Livro: CATANI, A. M. et al (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. São Paulo: Autêntica Editora, 2017.



## Sem medo de errar

Como apresentado anteriormente, nossa situação-problema envolve uma aula do professor Rodrigo, docente da disciplina de História do 8º ano, que está desenvolvendo com seus alunos conteúdos referentes ao contexto social da 1ª Revolução Industrial.

Ao apresentar um texto e uma imagem para seus alunos, o professor pretendia estabelecer um diálogo entre ambos acerca da condição social a que as crianças estavam submetidas naqueles contextos. Nesse processo, a teoria de Pierre Bourdieu pode ser extremamente valiosa para sensibilizar os alunos quanto às dinâmicas de dominação da sociedade capitalista. Com isso, seria possível refletir a respeito delas para compreender e agir para desmistificá-las, a fim de as compararmos com movimentos semelhantes ainda presentes na sociedade contemporânea e, talvez, ascendermos a uma verdadeira democracia.

A imagem e o texto que evocam crianças trabalhando nas fábricas europeias do Século XIX, demonstram um *campo econômico* ao qual elas estão submetidas. Nesse espaço social, espera-se produtividade, a despeito da saúde e de um desenvolvimento harmônico e integral desses jovens trabalhadores. A hierarquia é definida a priori, explicitando que a elas cabe a última faixa da pirâmide social, e suas ações são predeterminadas a garantir a reprodução dos processos que são próprios a esse campo, no caso, o acúmulo de capital econômico.

Assim, o *habitus*, aquilo que compreende a vida, os valores e as ações da classe trabalhadora, é incorporado desde o nascimento desses pequenos operários, já que vivenciam essa miséria e exploração nas experiências de seus pais e mães. Suas famílias, também sujeitadas aos domínios do capital, dificilmente oferecerão outras alternativas de *habitus*, a não ser aquela que os mantém colados à base da pirâmide social do campo econômico. Consolidam-se, dessa maneira, posições e papéis sociais que dificilmente serão contrariados, como nos mostra o texto de Decca.

Diante dessa realidade, o capital cultural acumulado por esses sujeitos não é compatível com aqueles, filhos da elite, que possuem oportunidades e experiências profundamente distintas, o que lhes colocará em posições muito mais favorecidas na sociedade.

O que Bourdieu nos mostra é que os campos nos quais estamos inseridos possuem dinâmicas próprias, as quais estabelecem uma hierarquia que, de certa forma, determina as posições de cada indivíduo em sua lógica interna. A depender das combinações de campos e do capital cultural que recebemos das instâncias socializadoras (família e escola, principalmente), os indivíduos consagrarão o *habitus* que definirá, em larga medida, o seu presente e futuro.

É bem verdade que Bourdieu sinalizou a existência de um *habitus* primário, aquele que vem, fundamentalmente da família, e um *habitus* secundário, que se desenvolve na interação dos campos com o seu *habitus* primário, e pode colocar-lhe em uma direção diferente da inicial. Destarte, não há como ignorar que o capital cultural que irá se acumular em um sujeito, a depender do seu *habitus* primário, pode ser bastante limitador quanto à possibilidade de desvio da rota predefinida.

Desse modo, o autor francês reconheceu a existência de algumas instituições destinadas a influenciar essas configurações dos campos e do *habitus* de cada um, sendo elas espaços de uma reprodução arbitrária do status quo. No entanto, segundo Bourdieu, essas instituições, reconhecidas por serem representantes dos sistemas simbólicos da sociedade liberal, não agem, necessariamente, de maneira violenta contra os corpos dos sujeitos. Essa característica acaba por legitimar suas práticas de controle, criando um consenso entre os valores e ações de homens e mulheres.

A escola, instituição que abarca os sistemas simbólicos da ciência, da língua e da arte, por exemplo, teria esse papel de marcar o *habitus* secundário dos indivíduos e incutir neles valores e práticas sociais que sejam compatíveis para a manutenção daquilo que já está consagrado. Isto posto, podemos notar a sinuosa determinação que as frases de livros didáticos do Século XX, recolhidas por Nosella e Eco (apud ARANHA M. L. A., 1993), realizam. Elas corroboram para a manutenção das estruturas dos campos, ao incutir valores nos estudantes que sejam compatíveis a esse propósito de conformação do *habitus secundário* de cada um, a favor de práticas e valores já estabelecidos.

Espero que esta seção, e esta situação-problema, possa ter trazido uma reflexão e uma inquietação a respeito do capital e poder simbólico que a escola tem para a configuração da sociedade em que vivemos. Na próxima, e última seção desta disciplina, falaremos

mais profundamente das análises e críticas que Pierre Bourdieu destacou a respeito do sistema educacional francês, e como podemos aproveitar essas análises para pensarmos a educação brasileira com suas particularidades e complexidades. Até lá!

## Faça valer a pena

**1.** Pierre Bourdieu acreditava que cabia à Sociologia desnudar as relações da sociedade, analisando-a em uma perspectiva pluridimensional. Sua visão acerca da disciplina passava pelo entendimento que, ao compreender criticamente a questão da dominação, as mazelas e as desigualdades sociais, era função do sociólogo agir para a reversão de processos geradores de tais empecilhos à verdadeira democracia.

São conceitos desenvolvidos na obra bourdieusiana, que amparam a sua investigação sociológica:

- a) Anomia; Fato social; Solidariedade.
- b) Campo; Habitus; Capital.
- c) Alienação; Reificação; Mais valia.
- d) Ação social; Tipo ideal; Burocracia.
- e) Hegemonia; Práxis; Ideologia.

**2.** Ao reconhecer que a sociedade de classes não se impunha apenas pelos domínios econômicos, Bourdieu se debruçou fortemente nos aspectos \_\_\_\_\_ que auxiliavam a sustentação dos privilégios de alguns poucos e dos processos de \_\_\_\_\_ e “resignação” de cada sujeito ao grupo que lhe fora destinado no nascimento, a despeito das declarações \_\_\_\_\_ de mobilidade social presentes no sistema capitalista.

As expressões que completam corretamente as lacunas do fragmento são, respectivamente:

- a) Políticos; Poder; Conservadoras.
- b) Educacionais; Controle; Éticas.
- c) Culturais; Dominação; Liberais.
- d) Simbólicos; Manutenção; Progressistas.
- e) Morais; Transformação; Republicanas.

### 3. Leia atentamente os textos abaixo:

#### Texto I



Esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (...) Poder quase mágico, que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), só se exerce se for reconhecido, quer dizer ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 1989, p. 7)

#### Texto II

“Como num campo gravitacional, os diferentes agentes são arrastados por forças insuperáveis, inevitáveis, num movimento perpétuo, necessário para manter as hierarquias, as distâncias, os afastamentos” (BOURDIEU, 2000, p. 48).

A partir da leitura dos fragmentos de Pierre Bourdieu podemos afirmar que:

- a) O texto I refere-se ao conceito de *habitus*, que são valores e práticas que consagram os sujeitos, e o texto II refere-se ao conceito de *campo*.
- b) O texto I refere-se ao conceito de *capital cultural*, o qual estabelece as riquezas que determinam o status de uma pessoa, e o texto II refere-se ao conceito de *habitus*.
- c) O texto I refere-se ao conceito de *habitus*, o qual define os espaços de ações dos indivíduos, e o texto II refere-se ao capital cultural, que estabelece a energia social disponível para cada agente.
- d) O texto I refere-se ao conceito de *poder simbólico*, e o texto II refere-se ao *habitus*, o qual estabelece o espaço de ação dos agentes.
- e) O texto I refere-se ao conceito de *poder simbólico* e o texto II refere-se ao *campo*, espaço onde os indivíduos agem de acordo com estruturas predefinidas.

## Seção 4.3

### A teoria da reprodução e a educação escolar

#### Diálogo aberto

O professor Rodrigo, docente de História, ao trabalhar o conteúdo que aborda o processo de consolidação dos *direitos* e da *cidadania* na sociedade contemporânea com uma sala de 8º ano, apresenta para seus alunos um texto para que eles leiam e discutam em grupos.

#### Texto I

##### "Dois sistemas de instrução

Em toda sociedade civilizada existem necessariamente duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive da renda de suas propriedades ou do produto de funções onde o trabalho do espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira é a *classe operária*; a segunda é aquela que eu chamaria a *classe erudita*.

Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. (...)

Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de um certo tipo de conhecimentos que só se pode aprender quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento. (...)

Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de poder mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir.

Concluamos, então, que em todo Estado bem administrado e no qual se dá a devida atenção à educação dos cidadãos, deve haver dois sistemas completos de instrução que não têm nada em comum entre si".

(Destutt de Tracy apud ARANHA; 1993, p.44)

Colocando-se no lugar do professor Rodrigo, como você conduziria a discussão do texto de Destutt de Tracy, relacionando-o com nosso contexto de aprendizagem e as interpretações de Pierre Bourdieu a respeito das funções e do funcionamento dos sistemas de ensino na sociedade capitalista?

## Não pode faltar

Prezados alunos,

Esta seção encerra o nosso percurso de reflexão acerca da delicada relação entre sociedade e educação, amparado por importantes pensadores da Sociologia da Educação. Nessa perspectiva, finalizaremos essa caminhada com um pouco mais de Pierre Bourdieu, sociólogo francês que trouxe uma profunda análise da sociedade contemporânea, suas contradições, desigualdades, injustiças e desafios. Seu pensamento, para além do pessimismo que alguns intérpretes apressados acabaram lhe atribuindo, é uma fonte de reflexão crítica que tem como objetivo a identificação das fissuras da sociedade, na tentativa de repará-las em direção a uma democracia verdadeiramente compartilhada pelos cidadãos.

Nesta direção, em 1970, Bourdieu, em parceria com Jean-Claude Passeron, se empenhou em olhar para o sistema de ensino, dissecando a sua estrutura, de modo que ele chegou a uma reveladora consideração: a escola como instituição social é uma fonte de violência simbólica, cuja consequência é a reprodução da cultura dominante e a ampliação das relações de força de certos grupos sociais existentes dentro da própria sociedade para se manterem nas camadas mais privilegiadas a partir daquilo que se pode chamar de reprodução das desigualdades sociais e culturais.

A tese destacada acima está presente em uma obra publicada justamente no ano de 1970, chamada *A reprodução*. Nela, Bourdieu e Passeron (1975) olharam para a *violência simbólica*, de modo a construir um texto cujo objetivo era definir os fundamentos teóricos desta particular forma de violência. E, concomitante a isso, os autores passaram a refletir acerca da *manutenção da ordem* através da relação pedagógica escola-família na formação de sujeitos que, dificilmente, movem-se de sua posição na pirâmide social, isto porque o rendimento escolar tende a ser espelho do *habitus*

*primário*, ou seja, aquele promovido pela família do educando. É por isso que em pesquisas mais recentes dessa área no Brasil (a partir da década de 1990) têm foco nas análises das diferentes estratégias das classes sociais para o acesso de seus filhos à educação.

Vale a ressalva que se prevaleceu na história da educação do Brasil, até a década de 1980, justamente um modelo desigual de educação, que poderíamos identificar a partir de duas tendências: uma que privilegiaria os anseios das classes dominantes e a manutenção de seus postos de poder e outra tendência que serviria para as classes subalternas qualificarem sua mão-de-obra para o trabalho.



## Assimile

Tomemos algumas definições iniciais para darmos continuidade às reflexões bourdieusianas a respeito da educação. Para que se tenha um denominador comum no que diz respeito à *violência simbólica*, o próprio autor a define como:

**[t]odo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força, isto é propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 19)**



É importante que se tenha em mente que toda a cultura humana está assentada em duas dimensões, a saber, a dimensão técnica e a dimensão simbólica. Quando nos referimos aos aspectos simbólicos estamos considerando a produção de significados e valores que extrapolam a materialidade da realidade e dos objetos.

Um exemplo que já antecipa a discussão acerca do poder simbólico na relação professor-aluno, é o diploma do professor. Para além de sua dimensão técnica que se encerra na própria materialidade de um papel impresso com letras e números, ele representa (e aí está sua dimensão simbólica) um saber acumulado em uma instituição de ensino que chancela o discurso do professor e o coloca como o detentor de uma força legitimada socialmente. Note que o papel, em si mesmo, não é capaz de aferir o conhecimento de ninguém. Do ponto de vista da sua materialidade enquanto objeto, ele não dá a

dimensão da quantidade de conhecimento acumulado ao longo da trajetória acadêmica. Contudo, ele carrega um simbolismo quanto à importância dos estudos do professor para que ele seja capaz de definir os destinos, a verdade, o certo e o errado dentro da sala de aula. Contudo, ele carrega um simbolismo da importância dos estudos do professor para que ele seja capaz de definir os destinos, a verdade, o certo e o errado dentro da sala de aula.

É por essa razão que Bourdieu insistiu tanto na questão da educação enquanto uma experiência desencadeada através de uma violência simbólica. Para ele, “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 20). Essa referência à *ação pedagógica* não está circunscrita apenas as vivências que ocorrem dentro do ambiente escolar. De maneira bastante abrangente, os autores consideraram que todo processo de transferência de ideias, conhecimentos, valores, visões de mundo são ações pedagógicas. Assim, tanto a família como a escola nutrem os sujeitos para inseri-los no seio da sociedade, tomando o seu papel, a sua função, o seu espaço de atuação nessa mesma sociedade. Portanto, essas duas instituições, escola e família, seriam culturalmente imprescindíveis, e quase determinantes, para a definição do lugar de cada pessoa na estrutura social.

Do ponto de vista dessa função dos indivíduos dentro da sociedade, é possível partir para o aprofundamento de uma das análises críticas de Bourdieu em relação à educação escolar. Até meados do Século XX, houve um empenho em descrever a escola como um espaço neutro, o qual garantiria aos sujeitos uma formação racional e científica. Nesse movimento, os jovens, futuros cidadãos, estariam aptos a tomarem as rédeas da própria vida, agindo no sentido de enriquecê-las culturalmente e materialmente. Ou seja, uma vez superada a fase de escolarização, as pessoas seriam autônomas, criativas e preparadas para ascenderem na vida conquistando postos cada vez melhores que garantiriam a elas status e enriquecimento econômico individual e, conseqüentemente, desenvolvimento econômico e social para suas nações.

Uma vez admitidas nos bancos escolares, as crianças passavam a ser vistas como sujeitos do seu futuro. Por isso mesmo atribuía-se o êxito ou o fracasso ao esforço e empenho de cada um. É o discurso



da meritocracia se fortaleceu rapidamente enquanto a evasão escolar era vista como uma consequência “natural” da inaptidão para os estudos por parte de algumas crianças e jovens, principalmente os filhos das classes subalternas.

Contudo, passados os Séculos XVIII e XIX não fora exatamente um horizonte idílico que se abateu sobre as populações mundiais: a competição econômica desenfreada, as guerras, as armas nucleares, os genocídios, um leque de complicações que se avolumaram e colocaram até os mais otimistas em posição de alerta. Do mesmo modo, as desigualdades sociais se aprofundaram de tal maneira que os abismos que passaram a separar ricos de pobres, cultos de incultos, dominadores de dominados tornaram o capitalismo um sistema de crises conjunturais e estruturais.

Nessa esteira de acontecimentos, e novas configurações sociais, a Sociologia se consolidou enquanto ciência, e mais ferramentas de análise foram incorporadas aos procedimentos metodológicos para a interpretação da realidade. A educação e a escolarização, por sua vez, ao terem seus processos complexificados, passaram a ser objeto cada vez mais frequentes dos novos pensadores que se formavam. E as críticas àquele otimismo anterior passaram a se consolidar através de novas pesquisas e dados que surgiam. Nogueira e Nogueira nos descrevem essa situação,

O que ocorre nos anos 60 [1960] é uma crise profunda dessa concepção de escola e uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade. Abandonase o otimismo das décadas anteriores em favor de uma postura bem mais pessimista. Pelo menos dois movimentos principais parecem estar associados a essa transformação do olhar sobre a educação. Em primeiro lugar, tem-se, a partir do final dos anos 50, a divulgação de uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman – EUA, Estudos do INED – França) que, em resumo, mostraram, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares. Embora os resultados dessas pesquisas não tenham conduzido imediatamente à rejeição da perspectiva funcionalista – visto que foram interpretados como indicadores de



deficiências passageiras do sistema de ensino que poderiam ser superadas com maiores investimentos – contribuíram para minar, a médio prazo, a confiança na tão propalada igualdade de oportunidades diante da escola. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16, grifos nossos)

Ainda que não fora imediata a compreensão de que a origem dos educandos mantinha uma desigualdade sistêmica na sociedade, a escola passou a ser questionada e observada mais de perto. Somando-se a essa desconfiança, um segundo fator que fortaleceu o declínio das expectativas iniciais em relação ao processo de democratização e massificação do ensino foi a frustração com as promessas de que um certificado escolar geraria, inevitavelmente, uma melhor condição econômica para os trabalhadores. Fato que não ocorreu como publicizado por alguns especialistas da educação e da economia e por agentes públicos. Nogueira e Nogueira destacam essa situação na França da década de 1960.



Assim, deve-se considerar o progressivo sentimento de frustração dos estudantes, particularmente os franceses, com o caráter autoritário e elitista do sistema educacional e com o baixo retorno social e econômico auferido pelos certificados escolares no mercado de trabalho. Os anos 60 marcam a chegada ao ensino secundário e à universidade da primeira geração beneficiada pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra. Essa geração, arregimentada em setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas, vê – em parte, pela desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino – frustradas suas expectativas de mobilidade social através da escola. A decepção dessa “geração enganada”, como diz Bourdieu, alimentou uma crítica feroz ao sistema educacional e contribuiu para a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17)

Com um olhar atento, Bourdieu realizou considerações importantes acerca do papel da escolarização na sociedade contemporânea, passando de um espaço de democracia e

meritocracia para um espaço de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, dito de outro modo, o diploma não garantiria, necessariamente, o cargo esperado nessa sociedade altamente industrializada e em vias de viver a sua terceira revolução industrial, aquela operada pela automatização, robotização e tecnologias da informação.

Por outro lado, em seus "Escritos de Educação", publicado no Brasil a partir de textos curtos apresentados originalmente na revista francesa, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, a discussão sobre o diploma e o cargo toma um contorno ainda mais complexo do que o exposto anteriormente. Segundo Bourdieu (1998), existe uma relação profunda entre o sistema de produção e o sistema de reprodução social, a qual atribui à educação escolar, mais especificamente ao diploma conferido por uma instituição de ensino, uma suposta qualificação para que o sujeito se insira privilegiadamente em um cargo que é consagrado na sociedade contemporânea, mesmo que não haja capacidade ou habilidade verdadeira para tal posto.



### Exemplificando

Vocês já viram ou foram atendidos por algum médico que não tinha a menor habilidade em tratar pacientes fragilizados e inseguros emocionalmente por estarem com sintomas que os assustavam?

Pois é, apesar desses trabalhadores da saúde não terem muitas vezes a menor habilidade de refletir sobre a maneira adequada de tratar as pessoas que chegam aos seus consultórios, os diplomas, aqueles que geralmente são pendurados atrás da grande mesa, conferem a eles um poder e um controle sobre as vidas dos que passam por aquele espaço do consultório.

Esse poder e o status da profissão, além dos rendimentos financeiros muito acima da média de outros trabalhadores, torna-se moeda de troca nas escolas para convencerem os alunos que desejam realizar tal atividade profissional a estudar em cursos preparatórios para conseguir uma vaga no tão concorrido vestibular de medicina.

Notem que, em momento algum, é avaliada a habilidade vocacional dos alunos, apenas a sua capacidade de acumular conteúdos e reproduzi-los mnemonicamente na hora da avaliação.

Destarte, o pensador francês reconheceu e ressignificou as análises acerca da influência da herança familiar na vida dos jovens educandos. Encarando uma tensão entre subjetivismo e objetivismo própria da Sociologia do Século XX, ele protagonizou estudos bastante profícuos a respeito das influências sociais na conformação do indivíduo. Para o sociólogo “faltaria a essas abordagens [tanto a subjetivista quanto a objetivista] uma teoria da ação capaz de explicar os mecanismos ou processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 19). Por essa razão podemos fazer uma interpretação de Bourdieu como uma obra relacional e sistêmica, uma vez que ela reconhece a organicidade da vida social e individual.

Mas então retomemos à relação família-educação na perspectiva bourdieusiana. Como a família influencia na vida escolar dos educandos? A pesquisadora Maria da Graça Jacintho Setton nos auxilia nessa interpretação:



Em uma sociedade hierarquizada e injusta como a nossa, não são todas as famílias que possuem a bagagem culta e letrada para se apropriar e se identificar com os ensinamentos escolares. Alguns, os de origem social superior, terão certamente mais facilidade do que outros, pois já adquiriram parte desses ensinamentos em casa. Existiria uma aproximação e uma similaridade entre a cultura escolar e a cultura dos grupos sociais dominantes, pois estes há muitas gerações acumulam conhecimentos disponibilizados pela escola. Nesse sentido, o sistema de ensino que trata a todos igualmente, cobrando de todos o que só alguns detêm (a familiaridade com a cultura culta), não leva em consideração as diferenças de base determinadas pelas desigualdades de origem social. Bourdieu detecta então um descompasso entre a competência cultural exigida e promovida pela escola e a competência cultural apreendida nas famílias dos segmentos mais populares. (SETTON, [s.d.], [s.p.]).

Aproveitando do nosso exemplo da carreira médica, podemos destacar que, segundo Bourdieu, determinadas posições na sociedade seriam preenchidas, privilegiadamente, por aqueles estudantes oriundos de origem social superior, vista a desenvoltura deles com a cultura escolar, mais próxima da cultura de suas próprias famílias.

Nesse sentido, retomemos o conceito de *capital cultural* já apresentado na seção anterior. Na teoria bourdieusiana, há um destaque para essa discussão, pois o autor reconhece a possibilidade da escola reproduzir a estrutura da sociedade capitalista, favorecendo aqueles sujeitos oriundos das classes de origem social superior. Precisamos, portanto, ter clareza que *capital cultural* não é o mesmo que “ter cultura”. As pessoas das classes pobres têm cultura, o problema é que sua cultura não tem valor para a educação escolar, ou seja, suas culturas não produzem dividendos escolares, uma vez que o capital cultural exigido pela escola são dados da cultura universal (europeia e ocidental) (VITORINO, 2009, p. 12).



### Exemplificando

A matéria jornalística abaixo destaca a situação identificada por Bourdieu nos anos de 1960 e 1970 e aproxima a interpretação da realidade francesa do autor com a atualidade brasileira.

#### **“Medicina da USP tem 42% de novatos com renda familiar acima de R\$ 10 mil”**

Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/medicina-da-usp-tem-42-de-novatos-com-renda-familiar-acima-de-r-10-mil.html>>. Acesso em 08 jan. 2018.

Notem que, em momento algum, é avaliada a habilidade vocacional dos alunos, apenas a sua capacidade de acumular conteúdos e reproduzi-los mnemonicamente na hora da avaliação.



### Refleta

Mas diante de todas essas considerações, seria a resignação o sentimento a tomar conta da leitura bourdieusiana para os futuros educadores? Quais são as perspectivas de Bourdieu para a educação?

É importante reconhecer que Bourdieu, ao desmistificar a neutralidade da instituição escolar, nos dá ferramentas para repensarmos sua configuração e dinâmica. Também a desconstrução, proposta por ele, da ideia de um dom inato, de um mérito estritamente

pessoal que hierarquiza os alunos, foi um combustível importante para a Sociologia da Educação avançar em suas análises. Não obstante, é necessário compreender a escola e a sociedade em uma relação sistêmica e orgânica em que, ao iniciarmos um processo de transformação em um dos polos, passamos a impactar também o outro. Dito de outro modo, a escola, ao reconhecer suas fragilidades democráticas no que se refere ao seu acesso, tem a potencialidade de iniciar uma operação de transformação de processos pedagógicos e sociais, com um horizonte de oportunidades muito mais largo para cada um dos educandos que ali estão. Nesse ponto, a resignação e o pessimismo dão lugar ao pensamento crítico e a um empenho por mudanças, e essas são, sem dúvida, as grandes contribuições de Bourdieu para a educação.



### Pesquise mais

1. BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. A Reprodução – **Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975. (livro)
2. DURAND, J.C.G (org.). **Educação e hegemonia de classe** – As funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. (livro)
3. Arquivos Pierre Bourdieu. Revista Cult. Disponível em <<https://revistacult.uol.com.br/home/tag/pierre-bourdieu/>>. Acesso em: 9 jan. 2018. (artigos)
4. Pierre Bourdieu: o conceito de capital cultural. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Qlc6GBeCO50>>. Acesso em: 9 jan. 18. (vídeo)

### Sem medo de errar

“O melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário, é a pior escola do mundo” (Antônio Nóvoa, em <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/>>. Acesso em: 26 dez. 2017).

Tomei a liberdade de iniciar essa última resolução de situação-problema com uma frase que me parece bastante otimista quanto ao papel da educação. Afinal, não estaríamos aqui hoje se não tivéssemos alguma confiança nos processos pedagógicos que nos formaram e naqueles que pretendemos legar para as futuras gerações através da nossa profissão de educadores, certo?!

Iniciei esta seção apresentando a vocês uma situação em que o professor de História, Rodrigo, apresenta para os seus alunos do 8º ano um texto de Desttut de Tracy, de 1802, no qual o autor alega a necessidade de haver dois sistemas de instrução, para garantir as formações adequadas a cada uma das classes sociais que se consolidavam no século XIX, proletários e burgueses.

A intenção do professor era sensibilizar os alunos quanto as desigualdades sociais que impedem uma vivência plena dos direitos de cidadania na sociedade contemporânea. Deste modo, tem-se a problematização da ideia de igualdade formal, aquela amparada pelo aspecto jurídico inserido nas leis, e a igualdade material, a que garante oportunidades efetivas para o pleno convívio democrático.

Dialogando com o texto de Desttut, Pierre Bourdieu identificou, a partir de estudos do sistema de ensino francês, a instituição escolar como um espaço de reprodução da pirâmide social consolidada. Seja por alocar alunos em escolas com perfis formativos diferentes (escolas técnicas para os filhos das classes trabalhadoras e escolas tradicionais para os filhos da elite, por exemplo), seja como um espaço regido por uma igualdade formal, que garante acesso aos conteúdos historicamente e socialmente valorizados a todos os alunos matriculados, mas, na prática, reproduz as hierarquias da sociedade, por privilegiar os filhos de famílias de classes superiores ao exigir deles o domínio de um capital cultural já vivenciado por esses em suas casas também nos conteúdos e valores da educação formal.

Dito isto, podemos refletir também acerca dos textos didáticos que foram apresentados como contexto de aprendizagem ao longo desta Unidade 4. Tais textos, recolhidos de livros didáticos amplamente difundidos no Século XX, traziam frases que camuflavam o papel ideológico e reproduzidor da instituição escolar.

Quando se apresentava para uma sala de aula do 1º grau, atual Ensino Fundamental, a frase “Era uma vez um marceneiro que trabalhava desde manhã até a noite. Aplainava a madeira e cantava”,

está inculindo, sutilmente, na cabeça das crianças que trabalhar muitas horas por dia em um serviço pesado é uma alegria. Nesse ponto, Bourdieu destacaria a força de reprodução da estrutura social da escola, visto a manutenção dos trabalhadores às suas posições sociais. Todos os textos que compõem o nosso contexto de aprendizagem podem ser interpretados nessa chave bourdieusiana.

Certamente, o professor Rodrigo, ao ter apresentado essa discussão para os alunos, tinha em mente desmascarar as contradições que regem a sociedade contemporânea, mas que ficam soterradas por processos de dissimulada violência simbólica. Esse é, sem dúvida, o papel da educação: garantir a construção de um olhar crítico sobre a realidade que nos cerca, para nos afastar de uma reprodução de processos e valores baseados em uma lógica que há muito se mostrou insuficiente para a superação dos desafios que a realidade tem nos colocado.

Espero que a obra de Bourdieu e as considerações a respeito da situação-problema possam ter auxiliado no esclarecimento de alguns fenômenos que se inscrevem como objetos de pesquisa da Sociologia da Educação. Do mais, desejo a você uma formação crítica e consciente do valor da educação na construção de um mundo melhor.

## Faça valer a pena

**1.** Pierre Bourdieu (1930-2002) é um destacado sociólogo francês que produziu ao longo de sua vida uma vasta obra que contam dezenas de livros, centenas de artigos, além de palestras, aulas e participações em movimentos sociais. Sua origem humilde e sua luta por desvendar os processos que atravancavam uma democracia plena são dados importantes de sua biografia.

Do ponto de vista da produção de Pierre Bourdieu a respeito da Educação, sua interpretação é reconhecida por:

- a) Ver a escola como um espaço neutro do desenvolvimento intelectual dos educandos.
- b) Reconhecer na escola uma instituição legitimada que reproduzia as desigualdades sociais.



- c) Identificar processos escolares que valorizam o capital cultural de camadas mais pobres da sociedade.
- d) Ver o fortalecimento da democracia através de uma convivência equilibrada na escola do capital cultural das diferentes origens da pirâmide social.
- e) Reconhecer que a escola fortalecia mais as camadas populares para permitir que elas ascendessem na pirâmide social.

**2.** A teoria bourdieusiana é composta por inúmeros conceitos que foram sendo construídos pelo autor a partir de uma atenta observação dos fenômenos sociais e suas (inter)relações. Dentre esses conceitos, destaca-se o de *violência simbólica*.

A respeito do conceito de *violência simbólica* aplicado aos fenômenos educacionais, podemos concluir a partir da perspectiva de Bourdieu que:

- a) A violência simbólica ocorre quando um aluno parte para cima do professor para agredi-lo fisicamente devido a uma nota baixa que ele recebeu.
- b) A violência simbólica ocorre nas escolas através das brigas entre alunos que partem para o confronto físico.
- c) A violência simbólica é observada quando um aluno desafia o professor em função de sua família ter mais posses econômicas que a do professor.
- d) A violência simbólica é referente a toda ação pedagógica escolar na medida em que ela impõe um dado cultural aos educandos.
- e) A violência simbólica ocorre em uma situação de bullying sofrido por um aluno que usa óculos e, por essa razão, é alvo das piadas de outros alunos.

**3.** Leia atentamente o artigo abaixo e avalie o que se pede.

**Medicina da USP tem 42% de novatos com renda familiar acima de R\$ 10 mil**

Taxa de alunos de alta renda é maior em cursos mais disputados. 18% dos calouros da USP têm renda familiar mensal de mais de 15 salários.

(Por Cristiane Capuchinho e Ana Carolina Moreno – G1 São Paulo, jun/2015)

Os cursos mais concorridos da Universidade de São Paulo (USP) têm percentual maior de alunos de alta renda. Nas sete carreiras mais disputadas, o percentual de alunos com renda familiar acima de 15 salários-mínimos supera a taxa da instituição, que é de 18%.

No curso de medicina, 42,3% dos calouros são de famílias com renda superior a R\$ 10.860 (considerado o mínimo de 2014, quando os estudantes responderam ao questionário). No bacharelado em artes cênicas, o índice

é de 40%. No jornalismo, que tem 60 vagas, 36,7% dos novos alunos estão na faixa mais alta de rendimento.

Levantamento feito pelo G1 com dados divulgados nesta quarta-feira (3) pela Fuvest comparou o perfil dos calouros da USP de acordo com questionário respondido por todos os candidatos no momento da inscrição no vestibular.

O curso de psicologia tem 31,4% de seus calouros de famílias com renda superior a R\$ 10,9 mil mensais. O índice é de 30% na engenharia civil de São Carlos, 25% da medicina de Ribeirão Preto e 20% no curso de audiovisual.

Nelas, há também um número menor de candidatos de baixa renda. Enquanto na universidade, 19,9% dos ingressantes têm renda familiar de até 3 salários-mínimos. Entre os mais desejados, o maior percentual de alunos nessa faixa de renda entrou em jornalismo (16,6%). Na engenharia civil de São Carlos, 5% dos calouros são de família com rendimento de até R\$ 2.172. Dos 300 calouros de medicina em São Paulo, apenas 6,4% eram de família com renda familiar de até três salários-mínimos.

(Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/medicina-da-usp-tem-42-de-novatos-com-renda-familiar-acima-de-r-10-mil.html>>. Acesso em: 8 jan. 2018).

A partir da leitura do artigo acima e pautando-se pela teoria de Pierre Bourdieu é possível afirmar que:

- a) A diferença percentual entre o acesso de alunos ricos e pobres no curso de medicina é resultado de capacidades específicas que se inserem especificamente no campo da subjetividade dos indivíduos.
- b) Os vestibulandos que conquistam uma vaga nos cursos mais concorridos da Fuvest possuem um dom natural para exames mais rigorosos.
- c) A possibilidade de pagar uma escola com melhor infraestrutura, bem como mais anos de cursinho não influenciam o resultado apresentado no artigo.
- d) Os alunos com renda familiar mais baixa preferem tentar uma vaga em cursos com menor responsabilidade social pois estão mais preocupados em ascender economicamente.
- e) Os cursos mais concorridos do vestibular da Fuvest são preenchidos por alunos oriundos de segmentos mais ricos da sociedade brasileira devido aos aspectos reprodutivistas da educação escolar.

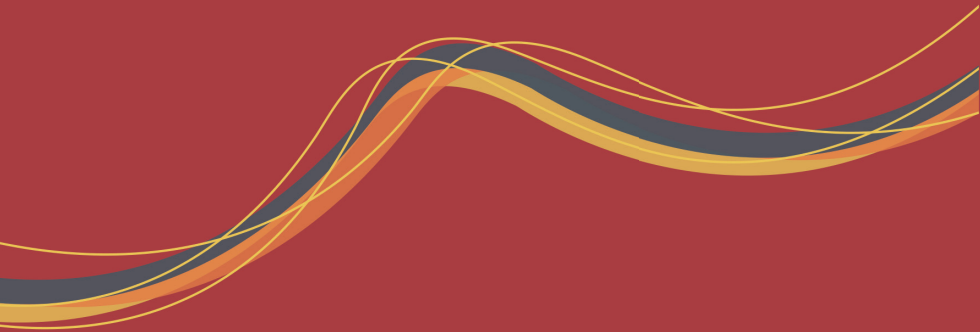
# Referências

- ARANHA, M.L.A; MARTINS, M.H.P. **Filosofando**: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução** – Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O Campo Econômico**: a dimensão simbólica da dominação. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989.
- BRECHT, B. A exceção e a regra. In: Peixoto, Fernando. **Brecht**: vida e obra. Rio de Janeiro: José Álvaro, 1968.
- CAPUCHINHO, C.; MORENO, A.C.; **Medicina da USP tem 42% de novatos com renda familiar acima de R\$ 10 mil**. G1. São Paulo, jun./2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/medicina-da-usp-tem-42-de-novatos-com-renda-familiar-acima-de-r-10-mil.html>>. Acesso em: 8 jan. 2018.
- CERRI, Fernando Luis; SILVA, José Alexandre. Norbert Elias e Pierre Bourdieu: biografia, conceitos e influências na pesquisa educacional. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 171 – 198.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. In: **Revista Educação e Realidade**, n. 29, jan./jun., 2004.
- HEY, A. P; CATANI, A. M. Bourdieu e a Educação. **Revista Cult**, s/d. Disponível em <<https://revistacult.uol.com.br/home/bourdieu-e-a-educacao/>>. Acesso em: 27 dez. 2017.
- NOGUEIRA, C.M.M; NOGUEIRA, M.A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 28 dez. 2017.
- \_\_\_\_\_. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 78, abr./2002.
- NÓVOA, A. **Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação (Entrevista)**. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/>>. Acesso em: 26 dez. 2017.
- SETTON, M. G. J. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **Revista Cult**, s/d. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>>. Acesso em 27 dez. 2017.

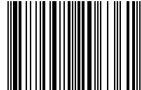
VITORINO, D. C. **O cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE (Araraquara – SP) à luz dos debates sobre racismo e cultura negra.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara-SP, 2009.

WACQUANT, Loïc J. D.. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. In: **Revista de Sociologia Política.** Curitiba, n. 19, nov. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782002000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782002000200007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 28 dez. 2017.





ISBN 978-85-522-0636-1



9 788552 206361 >