

Sociedade, educação e cultura

Wilson Sanches
Maria Elza Corrêa Pacheco
Elias Barreiros
Maria Gisele de Alencar

© 2017 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

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Alberto S. Santana
Ana Lucia Jankovic Barduchi
Camila Cardoso Rotella
Cristiane Lisandra Danna
Danielly Nunes Andrade Noé
Emanuel Santana
Grasiele Aparecida Lourenço
Lidiane Cristina Vivaldini Olo
Paulo Heraldo Costa do Valle
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Márcio Harley Kurossu

Editorial

Adilson Braga Fontes
André Augusto de Andrade Ramos
Cristiane Lisandra Danna
Diogo Ribeiro Garcia
Emanuel Santana
Erick Silva Griep
Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sanches, Wilson
S211s Sociedade, educação e cultura / Wilson Sanches, Maria
Eliza Corrêa Pacheco, Elias Barreiros, Maria Gisele de
Alencar. – Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A.,
2017.
192 p.

ISBN 978-85-8482-917-0

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Multiculturalismo. 3.
Sociologia educacional. 4. Educação ambiental. I. Pacheco,
Maria Eliza Corrêa. II. Barreiros, Elias. III. Alencar, Maria
Gisele. IV. Título.

CDD 306.43

2017
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

Unidade 1 Indivíduo e Sociedade	7
Seção 1 - Émile Durkheim e o positivismo	11
2.1 A Sociologia como ciência objetiva	12
2.2 O fato social	15
2.3 O normal e o patológico	18
2.4 Educação para conformidade social	20
Seção 2 - Karl Marx e o materialismo histórico	25
2.1 Materialismo histórico	25
2.2 O modo de produção capitalista	32
2.3 O estado burguês e a revolução	36
2.4 A educação no pensamento marxiano	37
Seção 3 - Max Weber	43
3.1 A Sociologia como ciência compreensiva	43
3.2 Dominação legítima	50
3.3 Educação em Weber	52
Unidade 2 Sociedade e educação	61
Seção 1 - Sociologia, educação, sociedade	64
2.1 Perspectiva clássica	64
2.2 Educação emancipatória e autonomia	67
Seção 2 - Educação e cultura	77
2.1 Educação – reprodução e poder	77
Seção 3 - Educação, trabalho e direito humanos	87
3.1 As relações sociais e o processo das contradições entre educação, trabalho e direitos sociais	87
Unidade 3 Diversidade cultural e interações humanas	107
Seção 1 - A Antropologia: refletindo sobre a diversidade humana	110
2.1 O evolucionismo social e a noção de etnocentrismo	110
2.2 O método antropológico e o combate ao etnocentrismo	114
Seção 2 - A juventude e sua diversidade	122
2.1 Juventude(s) como construção social e histórica	122
2.2 Juventudes e classe social: reconhecimento e moralidade	126
Seção 3 - As relações entre juventude(s), classe, raça e escola no Brasil	131
3.1 Juventude(s), raça e escola	131
3.2 Os jovens negros, o trabalho e a educação no Brasil	135
Unidade 4 Relações étnico raciais e diversidade na escola	149
Seção 1 - Contextos e debates: as tensões raciais no século XIX	152
2.1 Os desdobramentos do pós-abolição: do pensamento à prática política no processo de exclusão	152

Seção 2 - Lutas e histórias: a Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos na educação básica

2.1 | Das lutas e batalhas: os direitos adquiridos e possibilidades para uma educação antirracista

2.2 | Da letra da lei ao cotidiano escolar: caminhos e descaminhos

164

165

172

Apresentação

Seja bem-vindo à disciplina *Sociedade, educação e cultura*, esperamos que as discussões e reflexões que serão desenvolvidas no decorrer das unidades possam contribuir com o seu processo de ensino-aprendizagem e instrumentalizar a sua prática no cotidiano escolar.

O nosso objetivo é aproximá-lo do debate sociológico, antropológico, político e histórico na esfera da educação e, deste modo, problematizar a escola como um espaço de contradições e de diversidades. Neste sentido, o conhecimento será nosso instrumento de emancipação, liberdade de pensamento e de crítica.

A disciplina se divide em quatro unidades; na primeira, *Indivíduo e sociedade*, o foco é apresentar os argumentos desenvolvidos pelos autores clássicos das ciências sociais como Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber para analisar a educação como construção social. Assim, você entrará em contato com o método utilizado por cada um deles, respeitando as diferenças metodológicas e ideológicas dos autores.

Na segunda unidade, *Sociedade e educação*, a proposta é promover uma reflexão acerca das relações sociais presentes na educação, e, por conseguinte, compreender as contradições que engendram os sistemas de ensino. Pensar-se-á, como a educação pode tanto promover a emancipação dos indivíduos, quanto reproduzir a lógica das desigualdades.

Na terceira unidade, *Diversidade cultural e interações humanas*, buscaremos analisar a importância da diversidade cultural no ambiente escolar e apreender de que modo os grupos sociais são inseridos e excluídos da esfera educacional. Como recorte teórico, você terá contato com os estudos voltados para questões étnica, racial e de classe.

Na quarta e última unidade, *Relações étnico raciais e diversidade na escola*, nosso desafio é refletir sobre a Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na

educação básica. Para que seja possível compreender a importância desta Lei que altera a LDB/96, vamos estudar: a construção sócio-histórica do racismo e entender como impacta diretamente no campo educacional; o protagonismo da população negra no que tange às lutas pela igualdade de oportunidades até chegar 2003, ano que foi aprovada a Lei.

Percebam que as unidades dialogam entre si, justamente para que você construa seu processo de aprendizagem e perceba o quanto são saberes fundamentais na sua formação docente. Conhecer o mundo no qual estamos inseridos cria condições reais para a intervenção social, para a promoção de ações rumo a um sistema educacional democrático.

Bons estudos!

Indivíduo e sociedade

Wilson Sanches

Objetivos de aprendizagem

Nesta unidade, temos como objetivo discutir a importância da sociologia para pensar as questões relativas à educação por meio de seus autores clássicos, a saber: Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber. Para realizarmos este objetivo, dividimos esta unidade da seguinte maneira:

Seção 1 | Émile Durkheim e o positivismo

Nesta seção, serão apresentados os principais pressupostos teóricos de Emile Durkheim para que possamos compreender a sua concepção de sociedade e como este autor pensou a questão da educação.

Seção 2 | Karl Marx e o materialismo histórico

Nesta seção, você irá compreender a concepção materialista da história presente nos escritos de Marx e como esta concepção ajuda a pensar as questões relacionadas à educação.

Seção 3 | Max Weber e a Sociologia compreensiva

Nesta seção, iremos abordar as concepções de ação social, tipos ideais e dominação legítima para Weber, para podermos, a partir destes elementos, discutir a compreensão que este autor tem sobre a educação nas sociedades modernas.



Introdução à unidade

Quando pensamos a questão da educação, não podemos pensá-la separadamente de todas as questões que envolvem a vida do indivíduo e a realidade que marca essa vida. A educação, como campo de estudo e de prática, envolve uma série de conhecimentos que devem se entrelaçar para melhor compreensão dessa realidade.

Nos dias atuais, pensar a educação é também pensar nos impactos da globalização em seus aspectos econômicos e culturais, do avanço dos meios de comunicação, das formas de trabalho, das características do tempo presente, entre outras coisas, sob a realidade social. Discussão sobre gênero, raça, violência simbólica, religiosidade, alteridade, identidade, desigualdade social, entre outras, são discussões da vida escolar atual por fazerem parte da realidade social. Assim, pensar a educação é também pensar a realidade do indivíduo em sua relação com a sociedade, pois a educação não se dá em um vazio temporal e social, mas dentro de uma determinada realidade social e histórica.

Para ajudar a compreender melhor essa realidade, iremos, nesta unidade, trabalhar com alguns conceitos fundamentais da Sociologia.

A Sociologia é uma ciência recente, data do século XIX, e surge justamente para tentar compreender as transformações que estavam ocorrendo no mundo social em função das rápidas mudanças trazidas pelo advento do capitalismo. Se, em um primeiro momento, a sua preocupação se dirige ao mundo do trabalho e à compreensão dos estados-nações que estavam surgindo, em seguida ela também pensará outros aspectos da vida social, neste sentido, a Sociologia pode ser uma ferramenta importante para educadores. Segundo Tura et al. (2006, p. 7):

A sociologia tem uma importante contribuição a dar no entendimento da organização da educação. A análise da educação ou do modo de ser desta, de acordo com os parâmetros do conhecimento sociológico, envolve questionamentos amplos a respeito de concepções



sobre a natureza humana e a natureza da sociedade e das formas de justificação e legitimação de ações e políticas educacionais [...] relação indivíduo e sociedade, educação e sociedade interessam, então, aos educadores que vão buscar o apoio das análises sociológicas para entender certos processos e mecanismos sociais que são constitutivos da organização escolar e da instituição educativa.

A Sociologia, portanto, oferece uma contribuição significativa para compreensão de determinados cenários e problemas educacionais por estes fazerem parte de seu objeto de estudo, ou seja, por serem também problemas sociológicos.

No entanto, devemos levar em conta que a Sociologia, ao longo dos anos, desenvolveu diversos métodos para compreensão dos problemas sociológicos. Preocupar-nos-emos a seguir em apresentar as três correntes teóricas que são consideradas clássicas dentro da Sociologia e como estas contribuem para a compreensão das questões ligadas à educação.

Seção 1

Émile Durkheim e o positivismo

Introdução à seção

Iniciaremos a trajetória pelos clássicos da Sociologia com um autor que, cronologicamente, não é o primeiro deles, mas que tem uma importância decisiva para o desenvolvimento desta ciência.

Émile Durkheim dedicou-se a transformar a Sociologia em uma ciência autônoma, independente das demais ciências sociais. O que isto quer dizer? O empenho deste autor está em demonstrar que a sociedade é um fato que não tem semelhança com nenhum outro, um gênero único e que as diversas ciências desenvolvidas até o final século XIX não davam conta da compreensão objetiva dele, portanto, seria preciso o desenvolvimento de um método próprio para compreensão deste fato.

Desde que assume o cargo de “encarregado de cursos” na Universidade de Bordéus, em 1887, Durkheim cria a cátedra de Sociologia e se dedica ao desenvolvimento desta ciência. É evidente que ao iniciar seu projeto de construção de uma ciência autônoma, ele se vale de todo o arcabouço teórico que foi construído antes dele, ou seja, o saber construído anteriormente é fundamental para a construção deste projeto.

Durkheim também é importante para nossos estudos, pois dedicou uma obra exclusiva sobre a educação a partir de sua abordagem teórica. O livro *Educação e Sociologia* foi publicado originalmente em 1922. Além disto, se dedicou a dar aulas de pedagogia para professores primários, pois sua formação incluía também o curso normal superior, no entanto, ele adverte seus alunos sempre que falará da educação por meio da Sociologia (DURKHEIM, 1978).

Uma vez que o próprio autor afirma que ele fala da educação por meio da Sociologia, é fundamental compreendermos qual a sua teoria dentro desta ciência para compreendermos seu pensamento sobre educação.

1.1 A Sociologia como ciência objetiva

Para atribuir à Sociologia características científicas, Durkheim se opôs a qualquer tipo de estudo dos fatos sociais que era pautado pela dedução a partir de fatos particulares. Para Durkheim (apud GIANNOTTI, 1978, p. VIII):



A sociologia deveria utilizar uma metodologia científica, investigando leis, não generalidades abstratas e sim expressões precisas de relações descobertas entre os diversos grupos sociais. Contudo, seu objetivismo não transforma o social em fato puramente físico. Partindo da exterioridade dos fatos sociais, Durkheim desemboca na compreensão da sociedade como um conjunto de ideais, constantemente alimentado pelos homens que fazem parte dela.



Questão para reflexão

Até que ponto nossos comportamentos são influenciados, ou determinados, pela sociedade?

Assim, apesar de estar fortemente influenciado pelos modelos biológicos de Spencer, Durkheim começou a perceber a sociedade como uma realidade única que não podia ser compreendida a não ser pelos elementos que estão contidos nela. A partir desta premissa, ele desenvolve o conceito de “consciência coletiva” que pode ser definido como o sistema de representações coletivas de uma determinada sociedade. Dessa forma,



Quando desempenho minha tarefa de irmão, de marido ou de cidadão, quando executo os compromissos que assumi, eu cumprio deveres que estão definidos, fora de mim e de meus atos, no direito e nos costumes. Ainda que eles estejam de acordo com meus sentimentos próprios e que eu sinta interiormente a realidade deles, esta não deixa de ser objetiva; pois não fui eu que os fiz, mas os recebi pela educação. Aliás, quantas vezes não nos ocorre ignorarmos o detalhe das obrigações que nos incumbem e precisarmos, para conhecê-las, consultar

o Código e seus intérpretes autorizados! Do mesmo modo, as crenças e as práticas de sua vida religiosa, o fiel as encontrou inteiramente prontas ao nascer; se elas existiam antes dele, é que existem fora dele. O sistema de signos de que me sirvo para exprimir meu pensamento, o sistema de moedas que emprego para pagar minhas dívidas, os instrumentos de crédito que utilizo em minhas relações comerciais, as práticas observadas em minha profissão, etc. funcionam independentemente do uso que faço deles. Que se tomem um a um todos os membros de que é composta a sociedade; o que precede poderá ser repetido a propósito de cada um deles. Eis aí, portanto, maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam essa notável propriedade de existirem fora das consciências individuais. (DURKHEIM, 2002, p. 1)

Este conjunto de fatos que o próprio Durkheim descreve nesta citação são alguns exemplos de que várias maneiras de “agir, pensar e sentir” não são definidas pelo próprio indivíduo, senão que elas foram definidas fora do indivíduo, pela sociedade, ou melhor dizendo, pela consciência coletiva de uma dada sociedade. Neste sentido, a consciência coletiva age de tal forma que as consciências individuais (indivíduos) se ajustem à vida em sociedade. Se a sociedade é formada por indivíduos, não são estes indivíduos que formam a própria consciência coletiva em si? Não seria a consciência coletiva moldada pelas consciências individuais?

Durkheim (1978) afirma que a consciência coletiva é uma entidade *sui generis* formada não somente pela simples soma das consciências individuais, mas pela forma como os indivíduos se juntam para sobreviver. A consciência coletiva, neste sentido, é formada quando as consciências individuais se fundem de uma determinada maneira que resultam em algo novo, em um novo ser, que a partir de então penetra e molda as consciências individuais e acaba sendo o elemento fundamental para a manutenção da coesão social e é responsável por ligar uma geração à outra.

A consciência coletiva exerce toda sua força nas sociedades simples. Estas sociedades têm por característica serem fundadas na similitude entre os indivíduos.



Com efeito, todos sabem que há uma coesão social cuja causa está numa certa conformidade de todas as consciências particulares a um tipo comum que não é outra coisa que o tipo psíquico da sociedade [consciência coletiva]. Nestas condições, com efeito, não apenas todos os membros de um grupo são individualmente atraídos uns pelos outros porque se assemelham, mas estão também ligados à condição de existência deste grupo coletivo, isto é, à sociedade que forma por sua reunião. (DURKHEIM, 1978, p. 54)

Nas sociedades simples a consciência individual é similar à consciência coletiva, ou melhor dizendo, a consciência coletiva recobre a consciência individual e os indivíduos agem não por movimento próprio, mas em função do ser coletivo, este tipo de movimento, Durkheim chama de **solidariedade mecânica**. A consciência individual é uma simples dependência da consciência coletiva.

Por outro lado, em sociedades complexas, a consciência coletiva não exerce todo o seu poder, mas o indivíduo está ligado à sociedade porque depende das partes que a compõem. Assim, há sistemas de funções diferentes que os indivíduos participam e que definem as relações sociais. Neste caso, é preciso que a consciência coletiva deixe descoberta uma parte da consciência individual.



Aqui a individualidade de todo cresce ao mesmo tempo que a das partes; a sociedade torna-se mais capaz de mover-se como conjunto, ao mesmo tempo que cada um dos seus elementos tem mais movimentos próprios. Esta solidariedade assemelha-se àquela que se observa nos animais superiores. Cada órgão aqui tem sua fisionomia especial, sua autonomia e, entretanto, a unidade do organismo é tanto maior quanto mais marcada é a individuação das partes. Em razão desta analogia, propomos chamar orgânica a solidariedade devida à divisão do trabalho. (DURKHEIM, 1978, p. 70)

Nas sociedades capitalistas em que as pessoas participam por esferas próprias de atuação e que, em grande parte, suas individualidades são preservadas, a solidariedade social é chamada de **solidariedade orgânica**.

Os distintos tipos de solidariedades servem para a classificação dos tipos de sociedade. Para o pensamento de Durkheim, parece um movimento quase natural que as sociedades passem pela solidariedade mecânica e sigam seu desenvolvimento para a solidariedade orgânica.

Até agora, falamos um pouco dos pressupostos de Durkheim na relação indivíduo e sociedade. Espero que tenham percebido que para este autor há uma preponderância da sociedade em relação ao indivíduo. O que isto quer dizer? Que, em grande medida, as ações dos indivíduos derivam das suas vidas em sociedade, assim, para fazer o estudo de Sociologia, é preciso estudar objetivamente a sociedade em si, e não os indivíduos, ou seja, é preciso estudar as manifestações coletivas e não as individuais. Portanto, passemos a compreender qual o objeto de estudo da sociologia e como se deve proceder para realizar um estudo sociológico, segundo Durkheim.

1.2 O fato social

Durkheim publicou *As regras do método sociológico* pela primeira vez em 1895. Sua preocupação em fazer da Sociologia uma ciência pode ser percebida pelo primeiro parágrafo do prefácio da primeira edição do livro supracitado:

O tratamento científico dos fatos sociais é tão pouco habitual que algumas proposições contidas neste livro correm o risco de surpreender o leitor. Todavia, se existe uma ciência das sociedades, é de se esperar que ela não se limite a ser paráfrase de preconceitos tradicionais, e, sim, que mostre as coisas de maneira diferente da encarada pelo vulgo, pois o objetivo de toda ciência é descobrir, e toda descoberta desconcerta mais ou menos as opiniões formadas. É preciso que o sociólogo tome resolutamente o partido de não se intimidar com os resultados alcançados pelas pesquisas, quando metodicamente conduzidas, a menos que, em sociologia, se conceda ao sendo comum uma autoridade que há muito tempo não goza nas outras ciências e que aliás não vemos de onde lhe poderia provir. (DURKHEIM, 2002, p. XI)



Sua preocupação está em definir objetivamente o objeto de estudo da Sociologia, para este autor, ela tem por objeto próprio os fatos sociais, ou seja:



Um conjunto de fatos que apresentam características muito especiais: consistem em maneiras de agir, pensar e sentir que são exteriores aos indivíduos e dotadas de um poder coercitivo em virtude da qual se lhe impõem. Não podem ser confundidos com os fenômenos orgânicos, visto consistirem em representações e ações; nem com os fenômenos psíquicos, por estes só existirem na consciência dos indivíduos, e devido a ela. Constituem uma espécie nova de fatos, aos quais deve atribuir-se e reservar-se a qualificação de “sociais”. (DURKHEIM, 2002, p. 2)

Assim, existe um conjunto de “coisas” que podemos definir como fato social que são: a moral, os costumes, o sistema jurídico, governo, a educação, entre outros. Estes elementos que acabamos de citar como sendo fatos sociais, o próprio Durkheim nominou de cristalizados, pois podemos perceber muito claramente que eles são exteriores às consciências individuais e que exercem uma certa coação sobre estas, mas há outro conjunto de fatos que podem e devem receber o nome de social em que são menos evidentes os elementos como exterioridade e coação, são eles: casamento, suicídio, natalidade, evasão escolar etc. À primeira vista estes fatos parecem brotar dos sentimentos individuais, no entanto, na medida em que é possível medir as taxas de suicídios, ou a taxa de natalidade e verificar suas variações, bem como as taxas de casamento ou as taxas de evasão escolar, estes dados servem para exprimir “um certo estado de alma coletiva”. Durkheim chama a atenção que estes fenômenos pertencem ao mesmo tempo ao reino sociopsíquico, não são objetos diretos da investigação sociológica, mas podem ser estudados pela Sociologia como fatos sociais. Aliás, Durkheim faz um estudo sociológico do suicídio, demonstrando que, com o devido rigor científico, é possível abordar este fenômeno com sendo um fato social.



Para saber mais

Os escritos de Durkheim são posteriores a vários autores que pretendiam pensar o reino social, mas ele pode ser pensado

como fundador e arquiteto de um tipo de abordagem do social que se desvencilha das velhas elaborações ideais e recai sobre os estudos das sociedades em si, como coisa, como objeto. Para compreender melhor o papel de Durkheim para as ciências sociais, sugerimos o seguinte artigo:

ORTIZ, Renato. **Durkheim**: arquiteto e herói fundador. [s.d.] Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_11/rbcs11_01.htm>. Acesso em: 18 jan. 2017.

Assim, o **fato social** é o objeto específico de estudo da Sociologia e pode ser definido como sendo:

Toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então ainda, que é geral na extensão de uma dada sociedade, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possam ter. (DURKHEIM, 2002, p. 15)

O fato social possui três características, a saber:

1º **É externo ao indivíduo**, ou seja, ao nascer o indivíduo já encontra um certo número de normas e regras sociais que existem independentemente de sua existência e que a ele resta se adequar.

2º **Exerce uma determinada coerção sobre o indivíduo**, isto é, coage, pressiona o indivíduo a se portar de determinada maneira

3º **É generalizada em toda a sociedade**, não deve ocorrer em fatos isolados, mas ser uma regra social, ou seja, ocorrer em toda a sociedade estudada.

Definido o objeto de estudo, é preciso definir a forma de observar este objeto.

Devemos considera os fenômenos sociais em si mesmos, desligados dos sujeitos conscientes que, eventualmente, possam ter suas representações; é preciso estudá-los de

fora como coisas exteriores, porquanto é nesta qualidade que eles se nos apresentam. (DURKHEIM, 2002, p. 21)

A abordagem do objeto deve ser objetiva e nunca subjetiva, deve ser a maneira como ele se apresenta dentro do contexto social e nunca a maneira como os indivíduos pensam os fatos sociais. No intuito de deixar claro como se devem observar os fatos sociais, Durkheim estabeleceu três princípios:

1º Afastar sistematicamente todas as prenoções: “É preciso que o sociólogo se liberte das falsas evidências que dominam o espírito do vulgo” (DURKHEIM, 2002, p. 33), é preciso que todo conhecimento previamente concebido de qualquer fato social seja afastado para que a pesquisa não seja prejudicada.

2º Tomar sempre para objeto de investigação um conjunto de fenômenos previamente definidos por certas características exteriores que lhe sejam comuns e incluir na investigação todos os que correspondem a esta investigação. Por exemplo: quando falamos de família precisamos definir clara e precisamente do que se trata, por família podemos definir como grupo particular que em sua maioria se relacionam por laços de consanguinidade e/ou de afeto, assim, todos os grupos que objetivamente se definirem assim iremos investigar sobre este nome, ou então ainda precisaríamos de uma definição mais específica para a atualidade para que não se incluam grupos que não podem objetivamente ser definidos como família.

3º Afastar-se dos dados subjetivos: para estudar os fenômenos sociais, é preciso afastar-se das manifestações individuais e analisar de uma forma tal que eles se apresentem isolados destas manifestações.

Depois de reconhecer quais são os fatos sociais, Durkheim aponta a necessidade de classificá-los, vamos compreender melhor isto.

1.3 O normal e o patológico

A distinção entre o normal e o patológico possui uma determinada utilidade teórica e prática. Ao avaliar a distinção científica entre o normal e o patológico, é possível que este conhecimento sirva para guiar a conduta. Para Durkheim (2002, p. 35), “Um fato social

só pode ser considerado normal para uma dada espécie social (sociedade) quando relacionado com uma fase bem determinada de seu desenvolvimento”.

Portanto, um fato social só é considerado normal quando apresenta certa regularidade em relação à fase de desenvolvimento em que se encontra. Assim, por exemplo, em todas as sociedades ocorrem crimes, no entanto, em cada sociedade os índices de criminalidade devem variar de acordo com seu grau de desenvolvimento, pois há um índice que é entendido como sendo normal. No entanto, se estes índices estiverem acima do que está previsto para aquela sociedade em seu grau de desenvolvimento, podemos afirmar que está em estado doente, ou em estado patológico.

A tendência é verificar as causas do estado patológico para que a sociedade possa ser reconduzida a um estado normal.

Durkheim não tem a intenção de pensar em uma sociedade ideal em que não haja crimes ou suicídios, em que a evasão escolar não aconteça, mas está pensando em sociedades reais em que todas estas coisas acontecem, e que podem estar dentro de um estado normal, que não oferece risco à coesão social, ou podem estar em estado patológico, o que pode oferecer sérios riscos à coesão social.

Nas sociedades complexas, ou seja, na sociedade em que vivemos, cada parte deve exercer uma certa função social para que o todo permaneça unido. Novamente aqui podemos utilizar a figura que Durkheim utilizou do corpo biológico para explicar a sociedade. O corpo humano é composto por uma série de organismos distintos entre si, cada um com uma função bem definida que outro órgão não pode exercer de maneira ideal. Quando todos os órgãos do corpo funcionam bem, cada um desempenhando sua função, então o corpo está em estado saudável e isto reflete em um todo integrado e em bom funcionamento. No entanto, quando um dos órgãos do corpo humano não consegue exercer sua função corretamente, todo o corpo sofre podendo chegar à morte. Com a sociedade é a mesma coisa, se todos os organismos sociais, ou seja, o conjunto de instituições que a compõem, estão funcionando bem, cada um exercendo sua função social, então, tende a permanecer unida e integrada por estas partes distintas. No entanto, se um destes organismos sociais,

ou instituições sociais, não está realizando sua função social, toda a sociedade sofre, e, no extremo, podem levar ao esfacelamento da própria sociedade. Por essa razão, é importante perceber quais são as instituições que não estão exercendo suas funções sociais e elaborar projetos que possam reconduzi-la à normalidade.

Uma vez que a educação tem uma determinada função social, vamos entender qual é esta função para Durkheim.

1.4 Educação para conformidade social

Durkheim inicia seu livro *Educação e Sociologia* demonstrando os problemas de se ter uma concepção ideal de educação. A educação não se dá de maneira ideal, mas segundo o grau de desenvolvimento de determinadas sociedades, de acordo com suas necessidades (DURKHEIM, 1978). As concepções idealistas e universalistas poderiam levar a crer que a educação não está inserida em um contexto social específico e assim poderiam ser definidas funções para educação que, no limite, levariam à negação da própria sociedade.

Para saber mais

A Sociologia da educação proposta por Durkheim continua exercendo uma grande influência na atualidade, seja por meio daqueles que compartilham conscientemente das posições teóricas deste autor, seja de maneira inconsciente. Por esta razão sugerimos a leitura do seguinte artigo:

DIAS, Fernando Correia. Durkheim e a sociologia da educação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, abr./jun. 1990. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1773/1744>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

Para Durkheim, é fundamental uma observação exterior e histórica da educação para compreender de fato o que é a educação e quais as suas funções. Passando brevemente por alguns períodos históricos, ele aponta que a educação é a ação exercida pela geração de adultos sobre as gerações mais jovens em um caráter uno e múltiplo.

A educação possui um caráter múltiplo, pois, “em certo sentido, há tantas espécies de educação, em determinada sociedade, quanto meios diversos que nela existirem” (DURKHEIM, 1978, p. 38). O que isto significa? Que as diferenças que compõem a sociedade são refletidas na escola, não apenas na de hoje, mas em todas as outras do passado. Em uma sociedade dividida em classes sociais haverá uma educação para o trabalhador e uma educação para o burguês, para que estes possam assumir suas funções específicas na sociedade.

Cada profissão constitui um meio sui generis, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas ideias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todo e qualquer indivíduo. Eis por que vemos, em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser, cada vez mais, diversificada e especializada; e essa especialização, dia a dia, se torna mais precoce. (DURKHEIM, 1978, p. 39)

Durkheim defende que este tipo de diferenciação na educação não se dá por conta de uma injusta desigualdade, mas em função da complexidade da sociedade moderna e a necessidade de preencher funções específicas. Em qualquer sociedade essa diferenciação de educação ocorreria.

No entanto, a educação também tem um ponto de convergência entre todas as diferenças existentes nas sociedades, as diferenciações só ocorrem a partir de certo ponto. Há na educação uma base comum, “Não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos, práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertencam” (DURKHEIM, 1978, p. 39).

Assim, certos conhecimentos e ideias sobre direito, dever, indivíduo, sociedade em que habita, artes, ciências, são elementos fundamentais a todos os indivíduos de todas as classes sociais. A educação prepara a criança para a própria existência.

Depois do exposto, chegamos a uma fórmula indicada por Durkheim para definir a educação:



A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1978, p. 41)

Após esta definição, precisamos pensar no caráter social da educação. A educação tem por finalidade construir na criança o ser social, ou seja, construir nas crianças certas maneiras de agir, pensar e sentir que estas não chegariam por si só. Por exemplo, a submissão a uma autoridade política, ou a uma lei, não se daria nunca de maneira natural, mas é preciso ser criada essa predisposição à obediência. Por essa razão que a cada nova geração é preciso começar a educação do zero, pois cada indivíduo não traz em si as características da vida em sociedade, mas estas devem ser apreendidas.

Uma vez que a educação tem por objetivo preparar a criança para a vida em sociedade, a educação não pode ser entendida como algo exclusivamente particular, o que isto quer dizer? Por mais que se afirme que a educação de uma criança está a cargo de sua família, o Estado deve ter um interesse particular por essa função, atuando de forma a assegurar o caráter social da educação. Como fará isso? O Estado deve estar sempre vigilante para que toda ação pedagógica se dê em sentido social e não a favor de interesses particulares (DURKHEIM, 1978).



Tudo o que seja educação deve estar até certo ponto submetido à sua influência. Isto não quer dizer que o Estado deva, necessariamente, monopolizar o ensino. [...] Pode-se acreditar que o progresso escolar seja mais fácil e mais rápido onde certa margem se deixe à iniciativa privada. [...] Mas, do fato de dever o Estado, no interesse público, deixar abrir outras escolas que não as suas, não se segue que deve tornar-se estranho ao que nela se venha passar. Pelo contrário, a educação que aí se der deve estar submetida à sua fiscalização. (DURKHEIM, 1978, p. 48)

O Estado, portanto, segundo o autor, tem o papel fundamental de orientar a educação no sentido de produzir no indivíduo certos estados mentais e físicos para que este se ajuste à sociedade, pois se a educação for estritamente privada, com cada um educando os filhos da maneira que bem entender, pode-se colaborar para o esfacelamento da sociedade, pois aqueles sentimentos que fazem com que o corpo social se mantenha unido e que a criança não pode chegar senão pela educação não será criado nas novas gerações, por isso que toda educação está, de certa forma, sob a tutela do Estado.

Por fim, Durkheim discorre sobre o poder da educação e a forma de seu exercício. Aqui o autor se dirige diretamente aos professores ao afirmar que o poder da educação está na autoridade do professor. Uma autoridade que não decorre da possibilidade de punir os alunos, mas uma autoridade moral que decorre do próprio comportamento do professor do respeito que este possui pela sua função. Esta autoridade é que fará com que o que for ensinado seja apreendido pelas crianças, pois estas reconhecerão a força moral do educador.

Passemos agora a outro autor que está entre os clássicos da Sociologia.

Atividades de aprendizagem

1. Para Durkheim, várias maneiras de “agir, pensar e sentir” do indivíduo não são definidas pelo próprio indivíduo, mas foram definidas fora do indivíduo, foram definidas pela sociedade, ou melhor dizendo, pela consciência coletiva de uma dada sociedade. Sabendo disto, assinale a alternativa correta quanto à consciência coletiva dentro do pensamento de Emile Durkheim.

- a) A consciência coletiva pode ser entendida como uma imposição de ideias feitas a partir dos indivíduos que detêm o poder.
- b) A consciência coletiva não pode influenciar nas representações coletivas e nem nas emoções coletivas.
- c) As consciências individuais não sofrem nenhuma influência da consciência coletiva em seu dia a dia.
- d) Cada nação produz seu próprio ser psíquico, ou consciência coletiva que penetra e molda as consciências individuais.
- e) A consciência coletiva são crises que se constituem pela predominância das consciências individuais sob a sociedade.

2. Emile Durkheim é considerado o autor com quem a Sociologia começa ser realmente científica. O positivismo foi a corrente de pensamento que mais influenciou Durkheim, mas este autor também foi fortemente influenciado pelo organicismo de Herbert Spencer. A partir destas informações dos estudos a respeito de Emile Durkheim, podemos afirmar que:

- a) Durkheim retoma, como diretriz epistemológica, a visão positivista de método científico.
- b) Durkheim estabelece, como diretriz epistemológica, o indivíduo como ponto de partida.
- c) Durkheim parte do princípio de que os indivíduos são o fundamento da vida social.
- d) Durkheim não acredita ser possível encontrar regularidade dentro das relações sociais.
- e) Durkheim aponta que os fenômenos sociais são imprevisíveis e impossíveis de estudar.

Seção 2

Karl Marx e o materialismo histórico

Introdução à seção

Karl Marx nasceu em 1818. Entre os clássicos da Sociologia ele é o autor mais antigo. A construção teórica de Marx será no sentido de compreender a realidade material, ou seja, a forma como os homens reais vivem e como se organizam as sociedades reais. Esta ênfase no real se dá, sobretudo, porque Marx está se opondo ao idealismo que foi marcante no século XVIII e ainda exercia grande influência no pensamento alemão do século XIX. Sendo assim, ele constrói uma abordagem da realidade matéria conhecida como materialismo histórico. Marx não dedica nenhuma obra específica à educação, mas, por vezes, a temática aparece distribuída em seus textos de economia política, no entanto, isto não inviabilizou a utilização do materialismo histórico em algumas correntes pedagógicas. Assim, apresentaremos as ideias centrais de Marx que nos ajudarão a compreender uma concepção de educação que denote do materialismo histórico.

2.1 Materialismo histórico

Marx tentou explicar como os homens produzem sua existência social por meio do trabalho, além disto, pintou um quadro bastante completo de como se dá a emergência da burguesia e o surgimento do proletariado urbano, bem como, ao mesmo tempo, surgia o capitalismo industrial e os Estados modernos se consolidavam. A leitura de Marx envolve uma série de cuidados, pois este autor não escreveu um livro descrevendo sua teoria e depois aplicou-a para a compreensão da realidade, mas, ao mesmo tempo, em que fazia análise ia construindo sua teoria, por essa razão desenvolver a teoria de Marx em uma seção implica tentarmos fazer alguns recortes de sua obra para isolarmos somente os quadros teóricos que ele construiu.



Questão para reflexão

Os homens são o que eles pensam que são ou o que eles pensam sobre si mesmos coincide com a forma que vivem em sociedade?

Um elemento fundamental para compreendermos o materialismo histórico é compreendermos a proximidade de Marx com o pensamento de Hegel. A dialética hegeliana, e a crítica do autor que estamos estudando a esta dialética, é um elemento fundamental para compreendermos a teoria proposta nos escritos de Marx.

Para entendermos um pouco melhor a dialética hegeliana, iremos nos valer de um texto de Aranha e Martins (2003, p. 143) em que os autores afirmam que:



O alemão Wilhelm Hegel (1770-1831) introduz uma noção nova, a de que a razão é histórica, ou seja, a verdade é construída no tempo. Partindo da noção kantiana de que a consciência (ou o sujeito) interfere ativamente na construção da realidade propõe o que se chama de *filosofia do devir*, do ser como processo, como movimento, como vir-a-ser. Desse ponto de vista, o ser está em constante transformação, donde surge a necessidade de fundar uma nova lógica que não parta do princípio da identidade (estático), mas do princípio da contradição para dar conta da dinâmica do real, a que se chama dialética.

Portanto, a proposta hegeliana é de uma filosofia que segue a própria lei da vida. A vida é um processo, um eterno devir, que se compõe do surgimento de algo, de sua maturidade e de seu fim. Todas as coisas, segundo o pensamento de Hegel, trazem em si sua própria contradição, e para que o processo da vida continue é preciso que algo deixe de existir para que algo novo exista. Vamos dar um exemplo desta lei da vida: imaginemos uma árvore que já está grande e que em seus galhos há uma flor, esta flor aos poucos perde suas folhas, suas cores e, por fim, a flor morre, mas no lugar da flor surge um fruto. Então, foi preciso que a flor morresse para que o fruto pudesse aparecer, isto é próprio da vida – a morte e a vida nova. Este fruto cresce, amadurece e cai. No chão o fruto aberto permite que a

semente se liberta e cai no solo. A semente não é árvore, não é flor e não é fruto, mas é a contradição do próprio fruto que só pode existir após a morte do fruto. A semente cai no solo, aos poucos eclode algo de dentro da semente que faz com que a semente morra e ali há o nascimento de uma árvore, que é a contradição da semente, mas estava dentro da própria semente. Assim, a vida se desenvolve por processos dialéticos (PIETTRE, 1969).

Para Hegel, o movimento dialético é constituído de três etapas, a saber:

1º Tese: afirmação.

2º Antítese: negação.

3º Síntese: negação da negação.

Piettre (1969) ao explicar estes três momentos da dialética hegeliana afirma que todo nascimento é a tese e que a oposição à tese é a antítese. Do conflito entre a tese e a antítese surge algo novo e mais elevado que elas e que reconcilia estes dois elementos, que é a síntese. Para Hegel (apud QUINTANEIROS et al., 2002, p. 26), no entanto:

A realidade histórica desenvolve-se enquanto manifestação da razão, num processo incessante de autossuperação desencadeado pelo conflito e pela contradição que lhe são inerentes. Tal é 'o movimento dialético, esse caminho que produz a si mesmo'.

”

A história e a razão se confundiam em Hegel, para o filósofo alemão o “mundo é a manifestação de ideias, o real é racional e o racional é real” (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 143).

A síntese nunca é o fim, mas um recomeço, pois a síntese que surge da relação dos contrários (tese x antítese) tornar-se-á uma nova tese e a esta nova tese se apresentará um nova antítese, pois todas as coisas trazem em si sua própria contradição, e desta relação surgirá uma nova síntese, e a história se desenvolve por processos dialéticos, a contradição dialética é o motor da história. (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 143).

Apesar da dialética hegeliana ser fundamental para a teoria proposta pelo pensamento de Marx, este, por sua vez, discorda da ideia de que a realidade é simplesmente a manifestação da razão. Antes, as ideias são manifestação da realidade, assim, Marx se coloca contra a filosofia idealista de seu tempo.

Como seria então a dialética proposta por Marx? A dialética proposta por Marx é uma dialética materialista, este autor afirma que:



Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para terra, aqui é da terra que se sobe para o céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois chegar aos homens de carne e osso. (MARX; ENGELS, 1998, p. 19)

Para Marx, os homens não são aquilo que eles imaginam de si, mas justamente o que os homens imaginam de si está relacionado à sua realidade concreta, “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1998, p. 20). Por esta razão ele afirma que a filosofia alemã está de “ponta-cabeça”, e a maneira de abordar os homens reais de carne e osso deve partir da terra para o céu. Como isto se dá?

A base que se parte para compreender a realidade, segundo Marx e Engels (1998, p. 10), são “os indivíduos reais, sua ação e sua condição material de existência tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação”, e a partir destes fatos concretos, destes pressupostos, perceber como a mudança (dialética) ocorre. Para Marx e Engels (1976, p. 33):



Um primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda história [...] é que os homens devem estar em condição de poder viver a fim de fazer a história. Mas para viver, é necessário, antes de mais nada, beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se etc. O primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da vida material; trata-se de um fato histórico; de uma

condição fundamental de toda história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar, dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos.

Dentro da perspectiva de Marx, o **materialismo dialético** pode ser entendido da seguinte forma:

1º Tese: matéria/natureza.

2º Antítese: trabalho/homem.

3º Síntese: história/sociedade.

Neste sentido, o materialismo dialético parte da natureza que é a primeira realidade concreta que se ergue, os homens estão inseridos na natureza (tese), para sobreviver os homens interagem com a natureza. A interação do homem com a natureza para a manutenção da sua vida é o trabalho (antítese). O trabalho gera a interação do homem com a natureza e a interação do homem com outros homens, formando as sociedades (síntese). Como afirmamos anteriormente, a síntese não é um fim, mas um recomeço, a partir da formação da sociedade os homens se organizarão de diferentes maneiras para garantir sua subsistência e a esta nova tese se colocará uma antítese e da relação do contrário uma nova síntese, mas como se dá isto na realidade concreta?

Marx parte das condições materiais de vida dos indivíduos como sendo o elemento comum a todos os indivíduos em qualquer lugar, pois para sobreviver os homens precisam dominar a natureza e modificá-la, ao mesmo tempo em que se organizam socialmente. Os estudos de Marx serão conduzidos pelo caminho da produção da vida material, como o próprio autor afirma:

O resultado geral ao qual cheguei, e que, uma vez adquirido serviu de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado brevemente assim: na produção social de sua existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias e independentes de suas vontades, relação de produção que corresponde a um grau de desenvolvimento determinado de suas forças

”

produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política e a qual corresponde a formas de consciências sociais determinadas. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser; é inversamente seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 1978, p. 4)

Portanto, o conjunto de forças produtivas e relações sociais de produção formam a base ou a infraestrutura de uma sociedade. É sob esta base concreta que se ergue a superestrutura, ou as outras esferas da vida como a política, a cultura, a ideologia, os sistemas jurídicos e políticos etc. A própria forma do homem conceber o mundo surge desta base, assim, na ideologia alemã, Marx e Engels (1976, p. 34) afirmam que "Aquilo que eles [os homens] são coincide, portanto, com sua produção, com o que produzem e também com o como produzem". Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção.

Portanto, a relação indivíduo-sociedade está intimamente ligada com as relações de produção, estas relações não são cristalizadas, mas se alteram com o tempo, pois cada época histórica possui um conjunto de forças produtivas desenvolvidas sob o controle dos homens que nesta época vivem e, ao mesmo tempo, um conjunto instituído de relações sociais de produção que são o modo pelo qual os homens assumem o controle sob as forças produtivas, isto é, as relações e propriedade. A este conjunto total, Marx e Engels chamaram "modo de produção".

As mudanças radicais que acontecem na história são mudanças de modo de produção, no entanto, precisamos perceber como estas mudanças acontecem. Segundo Marx, estas mudanças se dão dentro de um processo dialético, da relação dos contrários, mas esta relação dos contrários não acontece no campo das ideias, acontece dentro da realidade material.

Os diferentes modos de produção produziram estruturas e marcas diferentes, mas uma relação em comum entre os diferentes

modos de produção foi entre dominados e dominantes. Desde que o homem declarou como seu uma porção de terra e empregou a força de trabalho de outros homens para produzir bens para si, se estabeleceu uma relação entre aqueles que possuem e os que não possuem, são estas forças que entram em ação para que a história possa se mover.

A história de toda a sociedade até hoje é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, burguês da corporação e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante antagonismo entre si, travaram uma luta ininterrupta, umas vezes oculta, aberta outras, uma luta que acabou sempre com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com o declínio comum das classes em luta. (MARX; ENGELS, 2003, p. 23)



Para Hegel, o motor da história é o próprio processo dialético, para Marx também, mas o processo dialético em Marx não se dá pela força das ideias, mas pela ação real dos homens reais em suas condições materiais de vida. O processo dialético em Marx é a luta de classes. A divisão do trabalho social que se dá nas relações de produção divide a sociedade em classes. Basicamente estas classes podem ser pensadas entre “opressor e oprimido”, ou seja, quem é proprietário dos meios de produção e aqueles que não são proprietários dos meios de produção. Aos proprietários dos meios de produção, que vivem do trabalho dos outros homens, não interessa nenhuma mudança, mas àqueles que nada possuem, a luta por mudança constitui a possibilidade de liberdade e de melhoria de vida, assim, são sempre os dominados a grande força revolucionária em uma determinada época ou sociedade. As relações não são abstratas em Marx, são relações reais, que expressam o concreto. Como fica então a relação entre tese, antítese e síntese quando pensamos um determinado modo de produção? Observe:

1º Tese: classe dominante.

2º Antítese: classe dominada.

3º Síntese: mudança no modo de produção.

Não se constituiu interesse de Marx realizar um estudo sobre todas as sociedades que existem ou que existiram, nem mesmo um estudo sobre os diferentes modos de produção, seu interesse era estudar a sociedade capitalista para compreendê-la e transformá-la.

2.2 O modo de produção capitalista

O modo de produção capitalista nasce dos escombros do modo de produção feudal, como obra revolucionária da classe burguesa. A burguesia, como classe dominada, cumpre seu papel revolucionário ao se colocar contra a classe dominante, esta revolução resulta no fim do regime feudal e no surgimento do capitalismo. Como uma mudança no modo de produção revoluciona todas as relações de produção e, portanto, as relações sociais, com a sociedade capitalista a burguesia torna-se a classe dominante e com a criação do capitalismo cria-se também o proletariado urbano e uma maior simplificação dos antagonismos de classe.



Entretanto, a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a **burguesia** e o **proletariado**. (MARX; ENGELS, 2003, p. 25, grifo nosso)

Então, as sociedades capitalistas se caracterizam por ter a burguesia como classe dominante, pois ela é dona de todos os meios de produção, e o proletariado urbano é a classe dominada, que depois de um longo processo de expropriação possui apenas sua força de trabalho para vender. Aliás, a questão da venda é fundamental para compreender o capitalismo. Segundo Marx (1996, p. 165):



A riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma “imensa coleção de mercadorias” e a mercadoria individual como sua forma elementar. Nossa investigação começa, portanto, com a análise da mercadoria.

Na análise da mercadoria, Marx percebe que existe um movimento de valorização do capital, a valorização do capital é a

busca constante do capitalista, ou do burguês, é a razão de ser do modo de produção capitalista, assim, quando um capitalista adianta um determinado dinheiro, que vamos chamar de D, para comprar todas as coisas necessárias para produzir uma mercadoria, que podemos chamar de M, ele espera que a venda desta mercadoria lhe traga mais dinheiro do que o que ele colocou no início da produção. Podemos chamar este mais dinheiro obtido na venda da mercadoria de D', o movimento de valorização do dinheiro, portanto, segue a seguinte lógica esquemática, $D - M - D'$. Vamos explicar melhor como isto acontece, pois aqui alguns podem pensar que esta é a figura do lucro, que muitos acham normal, mas esta lógica esconde, na verdade, o processo de exploração do trabalho na sociedade capitalista. Lembrem-se de que para Marx o trabalhador sempre é explorado na sociedade capitalista e este trabalhador explorado é a principal fonte de valorização do capital.

Segundo Marx (1996), o primeiro movimento é a transformação de dinheiro em mercadoria ($D - M$) e o segundo movimento é a transformação de mercadoria em dinheiro ($M - D$), no entanto o dinheiro que se obtém ao final deste processo não é a mesma quantidade que se adiantou, é mais dinheiro, é neste processo que o dinheiro se transforma em capital. A condição geral para esta transformação de dinheiro em mais dinheiro só pode ser compreendida pelo processo de mais-valia. No entanto, antes de mostrarmos o processo de valorização, vamos dar uma pequena definição sobre dois termos importantes em Marx: valor de uso, que pode ser definido como a utilidade de uma coisa, o valor de uso realiza-se no uso ou consumo de um determinado produto; e valor de troca, que é o valor que possibilita a troca entre produtos com valores de uso diferentes.

Segundo Marx (1996, p. 305), "o valor de toda mercadoria é determinado pelo *quantum* de trabalho materializado em seu valor de uso, pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção". O trabalho é a única mercadoria capaz de gerar valor e ainda mais, gerar mais valor. O trabalhador vende sua força de trabalho como "valor de troca e aliena seu valor de uso" (MARX, 1996, p. 311). O capitalista comprou os meios de produção necessários para realização da produção. Entram como meios de produção: a matéria-prima, as ferramentas, as maquinarias e outros insumos necessários à

produção, bem como a força de trabalho (força de trabalho pode ser brevemente definida como a capacidade do trabalhador em produzir algo). Todas estas mercadorias são compradas em função do seu valor de uso, valor de uso este que só pode se realizar no uso, ou no consumo. Todas as mercadorias compradas se consomem dentro do processo de produção, no entanto, a força de trabalho é capaz de gerar mais valor, um excedente, em razão de não se consumir plenamente no processo produtivo e de receber um valor que é o equivalente para sua própria manutenção e não o equivalente ao que produz, isto é, dentro do processo produtivo, o trabalhador recebe um valor equivalente à sua necessidade de manutenção e reprodução, no entanto ele produz mais valor do que recebe, este excedente de valor é que torna o trabalho, do ponto de vista capitalista, produtivo. O trabalho a mais do que a quantidade de dinheiro que ele recebe é chamado de mais-valia.

Utilizamos a pouco um termo bastante importante, alienação. Afirmamos que a mais valia se dá porque o trabalhador vende sua força de trabalho como valor de troca e aliena o seu valor de uso. O termo alienação vem do latim *alienus* que significa estar fora, ou ainda, pertencer a outro. No modo de produção capitalista o trabalhador aliena o fruto do seu trabalho ao capitalista, como isto acontece?

A força de trabalho é uma mercadoria que é mais barata quanto menos tempo é necessário para sua reprodução. Assim, quando um trabalho é mais simples, menos tempo é necessário para formar esse trabalhador, quanto menos tempo necessário para formar o trabalhador, mais barato é o seu trabalho. Para atingir este ideal de trabalho mais barato e mais rápido, a saída do capitalista foi a fragmentação do trabalho. Sob esta ótica, o trabalhador não realiza mais o trabalho inteiro, mas apenas uma parte do trabalho, logo, a reprodução da força de trabalho exige menos tempo, então, o valor da força de trabalho também diminui. Vamos a um exemplo: um artesão que antes produzia uma mesa desde a extração da matéria-prima até o acabamento, e por isso controlava todos os saberes necessários para reprodução da mesa, no modo de produção capitalista passa a realizar uma pequena etapa desta produção, ele pode ser responsável apenas por lixar a madeira, ou fixar os pés da mesa, ou ainda ele pode ser responsável apenas por pintar a mesa, assim ele não tem mais o controle da produção como um todo e como ele não precisa saber

todas as etapas da produção, este trabalhador não precisa mais ser um artesão, mas antes um fixador de pé de mesa ou algo do tipo. O trabalho ficou fragmentado e o controle sob a produção ficou com o dono da empresa e não com o trabalhador. Contudo, não somente o controle da produção ficou com o capitalista, o próprio fruto do trabalho dos vários trabalhadores que atuam em uma linha de montagem de uma mesa, por exemplo, ficou com o capitalista, e como nenhum trabalhador realizou o trabalho plenamente, mas apenas uma pequena parte, estes trabalhadores olham para o fruto de seu trabalho e não conseguem perceber que foram eles que criaram a mesa, por vezes eles não sabem nem o que produziram e nem porque estão trabalhando. O trabalho perde sentido, torna-se um trabalho estranhado, um trabalho alienado, em que a produção de um determinado bem se dá de maneira coletiva, pelos trabalhadores, enquanto a apropriação deste bem se dá de maneira privada, pelo capitalista.

O trabalho alienado gera outras alienações, na medida em que o trabalhador não se percebe como produtor das mercadorias, ele também não se percebe como sendo capaz de fazer a história, delega a outros, à classe dominante a condição de fazer a história. Uma vez que aquilo que os homens são coincide com aquilo que eles produzem e como eles produzem, o trabalho alienado é fonte de uma consciência alienada e de todas as outras alienações.

O trabalhador alienado fica sujeito às mais diversas influências ideológicas. A ideologia, para Marx, pode ser entendida como uma falsa consciência. O que é esta falsa consciência? É a construção de uma visão de mundo que está centrada na visão que a classe dominante possui, o trabalhador passa a enxergar o mundo pelos “óculos” da burguesia.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são

”



negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. (MARX; ENGELS, 1976, p. 36)

Assim, a classe dominante produz uma visão de mundo centrada em seus ideais, mas que ele veicula como sendo valores universais, que devem ser universalmente aceitos, pois aparentemente não são visões de uma classe, mas a visão correta do mundo. Como o trabalhador está alienado, ele aceita esta visão de mundo e começa a agir pautado pelos interesses da classe dominante e não pelos interesses da classe à qual ele pertence.

2.3 O estado burguês e a revolução

O surgimento do Estado moderno não está desvinculado das bases materiais, em Marx, não há sentido estudar a política como se fosse algo desconectado dos outros elementos da vida material, pois não é a política que diz como as coisas são, é como as coisas são que dizem como a política é:



Cada etapa no desenvolvimento da burguesia acompanha-se de um progresso político correspondente. Classe oprimida pela nobreza feudal, associação armada administrando-se a si própria na comuna; aqui república urbana independente (como na Itália e na Alemanha), ali terceiro Estado, tributário da monarquia (como na França); depois, no período manufatureiro, servindo a monarquia semifeudal ou absoluta como contrapeso da nobreza, de fato pedra angular das grandes monarquias em geral — a burguesia, desde o estabelecimento da indústria moderna e do mercado mundial, conquistou finalmente a soberania política no Estado representativo moderno. **O Governo do Estado moderno é apenas um comitê para gerir os negócios comuns de toda a burguesia.** (MARX; ENGELS, 2003, p. 28, grifo nosso)

Ao cumprir seu papel revolucionário, o proletariado terá que se valer dessa política para conseguir chegar a uma sociedade sem classes. No pensamento de Marx, segundo Bobbio (1993), a luta de classe conduz à ditadura do proletariado e esta ditadura é apenas uma passagem para o fim da sociedade dividida em classes.

Qual a diferença entre a ditadura do proletariado e a ditadura de outras classes? Norberto Bobbio (1993, p. 743) nos ajuda a responder a esta questão:

”
Todos os Estados que existiram foram ditaduras de uma classe. A essa regra não faz exceção o Estado em que o proletariado se torna classe dominante, mas diferentemente da ditadura de outras classes, que foram sempre ditadura de uma minoria de opressores sobre uma maioria de oprimidos, a ditadura do proletariado, sendo a ditadura de uma enorme maioria de oprimidos sobre uma minoria de opressores destinada a desaparecer, é ainda uma forma de Estado, mas tal que, tendo objetivo a eliminação do antagonismo das classes, tende à gradual extinção daquele instrumento de domínio de classe que é o próprio Estado. [...] Estado em que a classe dominante é o proletariado não é, então, um Estado como os demais, porque está destinado a ser o último Estado: é um Estado de transição para a sociedade sem Estado. É um Estado diferente de todos os demais, porque não se limita a apoderar-se do Estado existente, mas cria um novo Estado, tão novo que põe as condições para o fim de todos os Estados. O Estado de transição, enfim, se caracteriza por dois elementos diferentes que não podem ser confundidos: ele, apesar de destruir o Estado burguês anterior, não destrói o Estado como tal; todavia, construindo um Estado novo, já lança as bases da sociedade sem Estado.

Neste texto, o autor apresenta um movimento complexo da teoria marxista. O Estado não pode ser superado, ele deve desaparecer. Porém o que deve desaparecer não é o Estado como tal, mas o Estado burguês. No entanto, com a destruição do Estado burguês o Estado como tal entrará em extinção.

E como Marx pensou a questão da educação?

2.4 A educação no pensamento marxiano

Como afirmamos anteriormente, Marx não dedicou nenhum estudo específico sobre educação, fez algumas constatações que constam na sua obra *O capital* e estas constatações seguem a sua interpretação da sociedade capitalista.

Partindo de uma concepção materialista da história, Demerval Saviani faz uma análise dos fundamentos da educação ao longo do tempo, chegando a explicar a concepção de educação politécnica no pensamento de Marx. Sugerimos a leitura do seguinte artigo:

SAVIANI, Demerval: Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

A educação exercida dentro do estado burguês é uma forma de perpetuação da exploração de uma classe sobre a outra. No caso específico do capitalismo, a ação educativa se dirige para a perpetuação da ideologia burguesa como ideologia universal. Na medida em que os filhos dos operários recebem uma educação que confere à ideologia burguesa o valor de universal, temos uma educação que podemos chamar de alienada. Marx (1996) afirma que há uma devastação intelectual promovida artificialmente pelo capitalismo que faz com que as crianças tornem-se apenas peça para a produção de mais-valia, as leis que impunham, no século XIX na Inglaterra, a obrigatoriedade da educação para todas as crianças até 14 anos não provocaram nenhum tipo de melhora nas condições de vida e nas condições intelectuais destes, pois as leis eram tão abertas e as escolas tão mal preparadas que tornavam-se apenas depósito de crianças para cumprir a legislação e estas apenas aguardavam o momento de serem enfileiradas nas fábricas para realizar o trabalho manual. Para comprovar isto, Marx (1996a, p. 32) cita o relato de um inspetor de fábricas que denunciava as situações dos locais que recebiam o nome de escola:



[...] sala de aula de 15 pés de comprimento e 10 pés de largura e nesse espaço contei 75 crianças que estavam grunhindo algo ininteligível. "Não é, porém, apenas nessas covas lamentáveis que as crianças recebem certificados escolares, mas nenhuma instrução, pois, em muitas escolas onde o professor é competente, os esforços dele são de pouca valia em face do amontoado

atordoante de crianças de todas as idades, a partir de 3 anos. [...] o parco mobiliário escolar, carência de livros e outros materiais didáticos, bem como o efeito deprimente, sobre as pobres crianças, de uma atmosfera fechada e fétida. Estive em muitas dessas escolas, onde vi séries inteiras de crianças não fazendo absolutamente nada: e isso é certificado como frequência escolar e, na estatística oficial, tais crianças figuram como tendo sido educadas.

A razão da pouca atenção à educação dispensada aos filhos dos operários está na divisão do trabalho, e a criação da unilateralidade, ou seja, de um lado trabalhadores que são exclusivamente braçais e que para isso devem apenas receber instruções básicas de como manejar um determinado instrumento ou máquina na linha produtiva e de outro os trabalhadores intelectuais, estes que projetam as máquinas, conhecem as ciências e se dedicam a outras atividades que exclusivamente o trabalho estafante nas linhas de produção fabril. Mesmo a educação para os filhos dos capitalistas também é uma educação alienada, pois:

Tudo o que se manifesta no operário como atividade de expropriação, de alienação, se manifesta no não trabalhador como estado de apropriação, de alienação, e a imoralidade, a monstruosidade, o hilotismo, são, conjuntamente, dos operários e dos capitalistas, e se um poder desumano domina o operário, isto também vale para o capitalista. Quem frui a riqueza, de fato, se realiza como ser efêmero, irreal, débil, um ser sacrificado e nulo, que considera a realização humana como realização da sua desordem, do seu capricho, das suas ideias arbitrárias e extravagantes. (MANACORDA, 1991, p. 70)

Operários e burgueses, seres unilaterais, educados somente para o conteúdo que lhe cabe dentro de uma sociedade dividida em classe. Manacorda (1991) afirma que, segundo o pensamento de Marx, mas, sobretudo, nos escritos de Engels, este tipo de ensino leva a uma verdadeira atrofia moral e desolação intelectual. “Assim, à denúncia contra o instrumentalismo da escola popular associa-se à condenação violenta da cultura tradicional e da educação das classes cultas, meramente decorativa e sem qualquer substância” (MANACORDA, 1991, p. 72).

No entanto, seria possível uma outra forma de educação que atuasse como arma para emancipação humana, esta possibilidade está naquilo que Marx apontou como sendo a onilateralidade (MANACORDA, 1991).

A onilateralidade, em outros escritos pode-se encontrar este termo escrito como omnilateralidade, implica o desenvolvimento dos indivíduos como seres totais. O que isto quer dizer? Em primeiro lugar que estes indivíduos não se desenvolverão como indivíduos de uma determinada classe e com as instruções para aquela classe, mas como indivíduos para uma sociedade sem classe, cujos meios de produção só podem existir com a apropriação universal por todos os indivíduos de uma sociedade, assim, o desenvolvimento individual será coincidente com o desenvolvimento social. Portanto, Marx está falando de uma educação para uma sociedade em que não há divisão de classes nem, portanto, uma divisão entre trabalho manual e intelectual.

A educação onilateral, ou omnilateral, deveria combinar tanto o ensino nas escolas quanto o trabalho produtivo. Em uma sociedade sem classe, a definição de trabalho produtivo é o trabalho que é capaz de produzir valores de uso e não mais-valia. "Se é através do trabalho que o homem produz para viver, colocando a natureza a seu serviço e ao mesmo tempo relacionando-se com seu semelhante, o trabalho [produtivo] deve ser exercitado por todos" (RODRIGUES, 2001, p. 51). A preocupação não é somente em aprender a operar uma máquina, pois isto daria continuidade à alienação, mas é, sobretudo, conhecer as ciências produtivas, pois a produção material é fundamental para a manutenção da vida material dos homens, e se ver como aquele que é produtor destas próprias condições materiais de vida. Afirmamos anteriormente que a origem da alienação é o trabalho alienado, uma educação que também se dê dentro do trabalho produtivo deve romper com o trabalho alienado, fazendo com que o trabalhador se veja como o produtor de sua própria vida material e também de sua própria história, é o próprio reconhecimento do indivíduo como "sujeito da história".

A educação para omnilateralidade deveria contemplar três dimensões: a educação mental, a educação física e a educação tecnológica. Marx não aprofunda esta temática em seus escritos,

mas escritores como o italiano Mario Alighiera Manacorda e o brasileiro Demerval Saviani, entre outros, produziram diversas obras sobre o pensamento educacional em Marx.

Atividades de aprendizagem

1.

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para terra, aqui é da terra que se sobe para o céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois chegar aos homens de carne e osso. (MARX; ENGELS, 1998, p. 19)

A partir do pequeno trecho extraído da obra *A ideologia alemã* de Marx e Engels, observe as proposições:

- I. A história é fruto do trabalho humano.
- II. A realidade histórica desenvolve-se enquanto manifestação da razão, em um processo incessante de autossuperação desencadeado pelo conflito e pela contradição que lhe são inerentes. Tal é “o movimento dialético, esse caminho que produz a si mesmo”.
- III. O estudo da sociedade começa quando se toma consciência de que o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral.

Classifique V para o que for verdadeiro em relação à abordagem proposta por Marx e Engels da realidade e F para o que for falso, em seguida, assinale a alternativa que contém a sequência correta.

- a) V - V - V.
- b) V - V - F.
- c) V - F - V.
- d) F - V - F.
- e) F - F - V.

2.

A história de toda sociedade até nossos dias é a história das lutas de classe. Homem livre e escravo, patricio e

plebeu, barão e servo, mestre de ofício e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos se encontraram sempre em constante oposição, travaram uma luta sem trégua, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre por uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou então pela ruína das diversas classes em luta. (MARX; ENGELS, 2003, p. 23)

Tendo os fragmentos de textos como referência inicial, assinale a opção correta.

- a) Para Marx, é por meio do conflito que o motor da história se move, e cada época trouxe em si sua própria contradição.
- b) Para Marx, é por meio da revolução pacífica que se pode superar os conflitos entre os membros de uma sociedade.
- c) As transformações revolucionárias ocorridas no Leste Europeu no século XX foram previstas por Marx.
- d) O capitalismo, para Marx, é um sistema que se baseia na moral humana, por isto é um sistema sem conflitos.
- e) Segundo Marx, a luta de classes compreende as questões de gênero, de etnia e de outras minorias.

Seção 3

Max Weber

Introdução à seção

Max Weber nasceu em 1864, dedicou-se a caracterizar a Sociologia como uma ciência compreensiva, esta compreensão de ciência o leva a se afastar das influências das ciências naturais dentro de uma ciência que é social, assim, para este autor, não somente o objeto de que trata a Sociologia é diferente do objeto das ciências naturais, mas o próprio método deve ser diferente. Influenciado pelo pensamento neokantiano, Weber afirmará que as ações sociais não se dão por relações necessárias de causa-efeito, mas por significado e intencionalidade daqueles que praticam tal ação e é isto que a Sociologia deve compreender. Este autor não escreve nenhum tratado exclusivo sobre educação, mas sua concepção de modernidade assentada sobre um determinado racionalismo, bem como seu método essencialmente individualista, contribuem para pensar este campo social.

3.1 A Sociologia como ciência compreensiva

A primeira coisa que temos que estar atentos é que a Sociologia, segundo Weber, é uma ciência compreensiva. "Sociologia significa uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la em seu curso e seus efeitos" (WEBER, 1994, p. 3). Para o autor, não é possível reduzir a realidade às leis naturais de causa e efeito. Neste sentido, se posiciona contrariamente ao pressuposto positivista de que as ciências naturais e as ciências sociais somente se diferem quanto ao objeto de estudo, pois o método deve ser o mesmo. Tentaremos explicar o posicionamento metodológico deste autor. Em primeiro lugar temos que nos perguntar como se comportavam as ciências naturais? Basicamente, as ciências naturais buscavam explicar os acontecimentos naturais mediante um sistema de **leis necessárias**. O que significam leis necessárias? São eventos que necessariamente ocorrerão, então, por exemplo, a primeira lei

de Newton afirma que todo o corpo tende a permanecer em seu estado, de repouso ou de movimento retilíneo uniforme, a menos que seja obrigado a mudar de estado em função da aplicação de outra força sobre ele. Este é o comportamento necessário de um corpo, então, por exemplo, quando estamos em pé dentro de um ônibus parado e este ônibus “arranca”, somos lançados para trás, pois o nosso corpo estava em repouso e seu estado foi alterado por outra força. O que importa percebermos é que isto não aconteceu só com uma pessoa dentro do ônibus, mas com todas as pessoas, e isto acontece necessariamente, ou seja, obrigatoriamente, em todos os lugares em que se aplica uma determinada força em um corpo em repouso. Portanto, leis necessárias são aquelas que obrigatoriamente ocorrerão, e estas são generalizantes, ou seja, se aplicam em todos os lugares da mesma forma.

Questão para reflexão

O que motiva a ação dos indivíduos? Todos os indivíduos que realizam um mesmo tipo de ação fazem isto motivados pelas mesmas coisas?

Para Weber as **ciências sociais** se diferenciam das ciências naturais em relação ao método porque as ações sociais não são realizadas por necessidade, mas por intencionalidade. Portanto, as ciências sociais não podem querer encontrar leis gerais que expliquem o comportamento humano, mas devem compreender o sentido e o significado das ações sociais, compreender a intenção que orienta a ação de um ou mais indivíduo em sua vida em sociedade, por isto, para Weber, as ciências sociais são ciências essencialmente **hermenêuticas** e individualistas quanto ao método.

Para saber mais

Hermenêutica é uma palavra de origem grega que pode ser brevemente definida como a arte de interpretar um texto, um discurso, uma ação, a história e a tradição. No que tange às ciências sociais, a hermenêutica deve compreender os “fatos humanos reconstituindo-os, buscando o entendimento do significado que representam para os homens que, naquele

contexto, resolveram e puderam proceder daquela maneira” (VILELA; NAPOLES, 2008, p. 2).

Aqui, precisamos tomar um pouco de cuidado, pois apesar de Weber apontar que as ciências sociais são essencialmente individualistas quanto ao método, a utilização do método generalizante é um recurso fundamental para compreender os fenômenos sociais. O método generalizante, ou nomotético, é aquele em que se consegue definir certas categorias de análises que podem ser pensadas de maneira mais ampla. Segundo Carlos Eduardo Sell (2012, p. 110):

Para Weber, o sociólogo deve saber integrar estes dois métodos (individualizante/compreensivo e generalizante/explicativo) nas suas pesquisas. Pelo método individualizante, o cientista social seleciona os dados da realidade que deseja pesquisa [...] [e] utilizar o método generalizante o princípio de causalidade que busca estabelecer relações entre os fenômenos, evidenciando que determinados eventos podem ser explicados a partir de determinadas causas que geram este mesmo fenômeno (causa eficiente).

Como realizar a junção entre o método individualizante e o método generalizante? Para Weber há uma “estrutura de conceitos” que são generalizantes, mas que permitem que a pesquisa seja individualizante. Um destes conceitos é o de “**tipo ideal**”.

Segundo Sell (2012), o “tipo ideal” weberiano representa a síntese entre o método generalizante e individualizante. Para Weber (1999, p. 106):

Obtém-se um tipo ideal mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos *isoladamente* dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vistas unilateralmente acentuados, a fim de se formar um

quadro homogêneo de pensamento. Torna-se impossível encontrar empiricamente na realidade esse quadro, na sua pureza conceitual, pois se trata de uma utopia.

Então, precisamos de alguns cuidados para compreender as afirmações do próprio Weber. O que ele quer dizer quando afirma que os tipos ideais são uma utopia? Por acaso seriam os tipos ideais algum devaneio do pesquisador? De modo algum. Quando Weber afirma que o tipo ideal, em sua pureza conceitual, se trata de uma utopia, ele tem em mente que os fenômenos sociais são extremamente complexos e que os modelos explicativos elaborados pelo pesquisador social para compreender determinada realidade expressam uma lógica explicativa quase impossível de ser percebida dentro do todo complexo. Por isso que o tipo ideal se dá mediante uma acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista. O pesquisador elabora o tipo ideal a partir de suas preocupações, isto é, daquilo que ele quer pesquisar. Você pode estar se perguntando: como exatamente isto funciona?

Vamos a um exemplo. Segundo Sposito e Souza (2014), em 2011, 10,3 milhões de jovens entre 15 e 17 anos estavam fora da escola no Brasil, é um número bastante alto, cerca de 14% da população nesta faixa etária. Dos que frequentavam a escola, apenas 51% estavam no ensino médio. Então, temos duas defasagens, a primeira é de um número significativo de jovens fora da escola e a segunda é de um percentual enorme de jovens cuja idade não corresponde à série que deveriam estar cursando. Qual seria a explicação para este caso? Você poderia afirmar que há várias explicações possíveis – questões econômicas, questões culturais, falta de estrutura da escola entre outros –, e concordaríamos plenamente com sua afirmação. A teoria weberiana também entende que há várias explicações possíveis e várias formas de abordar o problema, portanto, a realidade não pode ser reduzida a generalizações que pretendam dar a mesma explicação para toda uma sociedade. Seria impossível pensar que todos estes jovens, 10,3 milhões, estão fora da escola pelo mesmo motivo, você não acha? Portanto, o primeiro passo seria determinar qual o local que se pretende conhecer as causas de tal situação para levantar os dados deste local, neste sentido, a teoria weberiana é individualista quanto ao método, pois ela quer conhecer uma determinada realidade sócio-

histórica. Em seguida, o pesquisador deve isolar o elemento que, segundo os seus estudos, é o mais importante para compreender este fator, depois ele levanta todos os dados históricos relacionados com este único elemento. Vamos imaginar uma situação: o pesquisador verifica a realidade de uma localidade muito isolada, que a escola fica muito longe da habitação de uma grande parte dos moradores desta cidade, a maioria vive da agricultura de subsistência e há uma percepção nos indivíduos de que apenas alguns saberes elementares são necessários para que a vida do indivíduo transcorra normalmente.

Neste caso, os elementos morais, entendidos como valores que guiam a conduta dos indivíduos serão o mais importante para compreender o número de alunos em idade escolar fora da escola naquela realidade. Porém, o pesquisador tem que ter claro que esta pesquisa vale para a realidade que ele está estudando, em outras regiões pode se perceber outros fatores que influenciam a taxa de jovens fora da escola. Enfim, a questão é que o pesquisador sempre fará uma pesquisa de uma determinada individualidade sócio-histórica e não generalizará seus resultados afirmando que eles podem ser aplicados a todas as realidades. Assim, o tipo real se constitui em um modelo explicativo da realidade, ela não retrata a realidade como um todo, pois há muitos fatores que estão influenciando a realidade, mas ele tenta perceber qual fator é mais importante para a ação dos indivíduos.

Se Weber pretende com seu método compreender a realidade sociocultural, ele também afirmou que o objeto de estudo da sociologia é a ação social, pois "Ação social significa uma ação que, quanto ao seu sentido visado pelo agente ou pelos agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso" (WEBER, 1994 p. 3).

A explicação dos fenômenos sociais se dá a partir do sujeito, ao afirmar que o objeto específico de estudo da Sociologia é a ação social, Weber aponta para a precedência lógica do indivíduo sobre a sociedade, a própria sociedade é fundada a partir da ação social. Cabe agora à Sociologia weberiana compreender o sentido, o significado e o desenrolar da ação social, por esta razão a Sociologia weberiana é conhecida como Sociologia compreensiva. Segundo Sell (2012, p. 114):



O fundamento para explicar a ação social, portanto, é o seu motivo. Para a Sociologia, importa recuperar a razão e a finalidade que os próprios indivíduos conferem às suas atividades – bem como as relações com os demais indivíduos. São estas as razões que explicam o motivo e a própria existência das ações sociais. É por isso que a teoria sociológica de Weber é chamada de “metodologia compreensiva”: seu objetivo é compreender (*Verstehen*) o significado da ação social.

Deparamo-nos novamente com um problema recorrente em Weber, como conciliar o método individualizante e o método generalizante? Se pesquisarmos apenas as ações sociais e cada ação social for categorizada de uma determinada forma, teríamos tantas categorias de análise quanto pessoas existam na realidade a ser estudada e, por conta disto, o método padeceria de critérios científicos.

Para resolver este problema, Weber recorre novamente aos seus tipos ideais e apresenta tipos de ação social, estes tipos puros de ação social encerrariam os motivadores básicos das ações. Weber definiu quatro tipos puros de ação social que passaremos a definir brevemente:

1. Ação social racional com relação a fins: é a ação social em que o indivíduo determina racionalmente quais são os objetivos a se alcançar e, após determinar estes objetivos, o indivíduo lança mão dos meios necessários para obtenção de tal objetivo. Estes meios são calculadamente pensados para se atingir um fim utilitário ao indivíduo. Esta ação social é dotada de alto grau de racionalidade e é típica dos modernos estados-nações próprios das sociedades capitalistas.

2. Ação racional com relação a valores: neste caso, a ação social é determinada pela crença consciente em um determinado valor, seja este ético, estético, religiosos ou outros. Aqui não cabem os valores monetários, pois estes fazem parte de um fim utilitário. A coisa mais importante desta ação social não é atingir um determinado objetivo, mas preservar os valores do indivíduo.

3. **Ação social afetiva**: esta ação social é motivada por estados emocionais imediatos e afetos. A questão que deve ser observada é que nesta ação social a motivação está em satisfazer imediatamente a um determinado impulso.

4. **Ação social tradicional**: esta ação social é baseada em um costume arraigado, são vários hábitos cotidianos que realizamos quase de maneira irrefletida, são ações que se assemelham a ações miméticas ou comportamentos reativos.

Os tipos puros de ação social se comportam de maneira semelhante ao tipo ideal, ou seja, na realidade empírica os indivíduos são motivados em suas ações por mais de um dos tipos de ação social apresentados, e da mesma forma que o cientista social deve isolar um fragmento ínfimo da realidade para conseguir compreendê-la de maneira interpretativa, o pesquisador irá escolher qual dos tipos puros de ação social é mais evidente na ação que se quer estudar.

Voltemos ao nosso exemplo do número de jovens em idade escolar que não frequenta a escola. Dentro do grupo que imaginamos que o pesquisador fez a pesquisa, pode haver jovens que não veem utilidade prática nos estudos que realizam, pois os conteúdos escolares não podem ser aplicados em sua realidade, jovens que entendem que os conteúdos escolares são importantes, mas que estar na escola em um determinado período é não ser produtivo, jovens que gostariam de continuar os estudos, mas em função de alguma situação grave tiveram que assumir as responsabilidades perante suas famílias, jovens que iniciaram uma nova família e que não puderam continuar os estudos, jovens que se sentiram deslocados na escola e sofreram um determinado tipo de exclusão e que não pretendem voltar, jovens ainda que conseguiram algum tipo de trabalho que naquele momento poderia ser melhor para a sua vida do que frequentar a escola, entre outros. Em sua pesquisa, o pesquisador deve categorizar estas ações em um determinado tipo de ação social, se os jovens que não estão na escola o fizeram acreditando que tal ação pode ser importante para atingir um determinado objetivo, então temos uma ação social racional com relação a fins; se a ação foi motivada pelos valores morais do indivíduo, então é uma

ação social com relação a valor, assim por diante. O pesquisador, de acordo com critérios rigorosamente elaborados, estabelece qual dos tipos de ação social é preponderante no fenômeno que se quer compreender.

3.2 Dominação legítima

Weber compreende que os estudos das sociedades devem levar em conta também as relações de poder e dominação, para ele há uma diferença entre poder e dominação. **Poder** pode ser entendido como a capacidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social. Relação social pode ser compreendida como “o comportamento reciprocamente referido quanto ao conteúdo de sentido por uma pluralidade de agentes que se orientam por essa referência” (WEBER, 1991, p. 16). Portanto, o poder, no sentido weberiano, é aquele que é reconhecido dentro de uma relação social.



Questão para reflexão

Por que obedecemos às leis e normas do Estado?

Além da relação de poder, há também a relação de dominação. Weber (apud CASTRO; DIAS, 1975, p. 137) define dominação como:



[...] a probabilidade de encontrar obediência dentro de um grupo determinado para mandatos específicos (ou para toda sorte de mandatos). Não consiste, portanto, em toda espécie de probabilidade de exercer “poder” ou “influência” sobre outros homens. No caso concreto, esta dominação (“autoridade”), no sentido indicado, pode descansar nos mais diversos motivos de submissão: desde hábito inconsciente até o que são considerações puramente racionais segundo fins determinados. Um determinado grau mínimo de vontade de obediência, ou seja, de interesse (externo ou interno) em obedecer, é essencial a toda relação autêntica de autoridade.

A dominação para ser exercida precisa da crença de que ela seja legítima. A legitimidade da dominação se funda em diversas

motivações. Weber constrói três tipos puros de dominação que são chamadas por ele de dominação legítima, vamos a eles:

- Dominação legítima legal/racional: o primeiro tipo de dominação legítima é a **dominação legítima legal**, ou simplesmente dominação legal. O caráter de legitimidade recai sobre a crença de que as leis instituídas são o fundamento da autoridade. Por vezes, este tipo de dominação pode ser nomeado de **dominação legítima racional**, ou ainda, dominação racional/legal. Esta nomenclatura pode ser utilizada porque neste tipo de dominação “a validade do poder de mando pode expressar-se num sistema de **regras racionais** estatuídas” (WEBER, 2012, p. 197, grifo nosso). Há uma racionalidade que a regra expressa, uma racionalidade típica das sociedades contemporâneas, esta racionalidade é melhor representada pela moderna administração burocrática.
- Dominação tradicional: quando a obediência recai na sacralidade de uma tradição, na ideia de que as coisas sempre foram assim, há um tipo de dominação legítima que Weber denominou de **dominação tradicional**.
- Dominação carismática: o carisma, na concepção weberiana, é uma qualidade extraordinária de uma personalidade. Esta qualidade extraordinária dá a esta personalidade o reconhecimento de ser possuidora de uma força sobre-humana, ou de ser um enviado de alguma divindade e em consequência disto esta personalidade é tida como chefe, guia ou líder. O caráter extraordinário deste líder é atribuído pelos “dominados”, ou seja, como a ação possui um significado subjetivo somente o indivíduo que obedece ao poder de mando de um líder carismático pode explicar porque este líder assim é considerado. Neste tipo de dominação não há jurisdição, competência, não há magistratura estabelecida que delimite o poder de mando do líder, mas na medida em que a qualidade extraordinária que tornou uma personalidade em líder carismático não seja mais reconhecida pelos “dominados” o próprio poder de mando desaparece.

3.3 Educação em Weber

Como afirmamos anteriormente, Weber não tem uma obra específica sobre educação, mas sua teoria nos ajuda a compreender alguns elementos que estão presentes, sobretudo, na educação das sociedades modernas.

As sociedades modernas são aquelas assentadas sobre a estrutura da dominação legal/racional. Em virtude disto, a educação será voltada para a formação racional, e o que isto quer dizer? Esta forma de educação forja um novo tipo de homem, racional, tendencialmente livre das concepções mágicas e voltado para a obediência ao direito racional, sustentáculos dos modernos estados-nações (RODRIGUES, 2001). Além destes fatores, a educação passa a ser, também, uma educação para um saber especializado. A sociedade moderna se caracteriza por uma maior burocratização e racionalização da vida, assim, é necessário que os indivíduos se especializem para ocupar as diversas funções burocráticas do Estado, ou ainda, que se especializem para operar em diversos trabalhos especializados dentro das empresas privadas. Aqui temos que tomar um pouco de cuidado, pois este tipo de educação em Weber não é semelhante à proposta de Durkheim, de educar para o social. A educação especializada em Weber aponta para a possibilidade de ascensão social, ou seja, nas modernas sociedades capitalistas a educação é um fator de estratificação social e de obtenção de status privado (RODRIGUES, 2001).

Segundo Rodrigues (2001), Weber aponta para a formação de uma camada de privilegiados dentro das sociedades modernas, são os portadores de diplomas universitários, e ao mesmo tempo em que se cria esta camada há a restrição de oferta de especialização para todos, a fim de que os donos dos títulos educacionais tenham o monopólio das posições privilegiadas dentro da sociedade. A educação especializada, ainda segundo o pensamento de Weber, exige um tempo de preparo em que o indivíduo não pode ser plenamente remunerado – neste sentido ele fala, por exemplo dos professores universitários, por um tempo, em sua época, como assistente em que a remuneração é extremamente baixa, seleciona apenas aqueles que já possuem alguns recursos para que possam se dedicar a um trabalho sem que este seja sua fonte de sustento

imediatamente –, restringindo assim o acesso a estas especializações. Segundo Weber, este tipo de educação significa um recuo do talento em favor da riqueza, pois, ainda segundo este autor, os custos intelectuais para obtenção do título são baixos ou pelo menos, menores do que os custos financeiros.

Para Rodrigues (2001), há uma nítida diferença entre a pedagogia do cultivo, que é aquela em que se cultiva o intelecto e os saberes, e a pedagogia do treinamento, em que se forma o especialista, no pensamento de Weber. As sociedades modernas, burocráticas e racionalizadas impuseram àqueles a prevalência desta última forma de educação sobre a primeira. “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, 2001, p. 69).

Assim, o que percebemos é que, para Weber, a educação é socialmente dirigida. Se a educação nas sociedades capitalistas modernas é voltada para o conhecimento especializado, pois esta é a necessidade social neste momento. Nas sociedades da Antiguidade a educação tinha por finalidade despertar o carisma, ou seja, a qualidade heroica típica dos guerreiros e dos sacerdotes. A educação humanística, típica da nobreza europeia entre o século XVIII e XIX, tinha por finalidade cultivar um determinado modo de vida que comporta particulares, atitudes e comportamentos, seja de caráter mundano, seja de caráter religioso. Esse modo de vida pode ser muito diverso, pois constitui sempre um conjunto articulado de atividades apoiadas em um *ethos* característico do ideal de cultura correspondente ao estrato a que se destina, que pode ser uma classe, um estamento ou “casta” particular (SOUZA, 2007).

Os tipos de educação em Weber coincidem com os tipos de dominação prevalentes em uma dada sociedade, assim, nas sociedades em que prevalece o tipo de dominação racional/legal, a educação será do tipo especializada, na sociedade em que prevalece o tipo de dominação carismática, a educação será voltada para desenvolver o carisma dos indivíduos e na sociedade em que há a dominação tradicional, a educação terá por finalidade desenvolver um determinado tipo de conduta, ou seja, uma educação humanística.

Atividades de aprendizagem

1. A avaliação é uma parte importante do plano de ensino, pois faz parte do processo de ensino-aprendizagem, assim, o professor, depois de definir os objetivos, a forma e a razão de estruturar seu plano de ensino, deverá também elaborar com o mesmo rigor a avaliação, pensando nos seguintes itens: o que devo avaliar? Para que devo avaliar? Como irei avaliar? A avaliação deve ser pensada a partir dos objetivos da aprendizagem.

O texto indica que o processo de avaliação pode ser relacionado com qual teoria de Max Weber:

- a) Ação social racional com relação a fins.
- b) Ação social racional com relação a valores.
- c) Ação social tradicional.
- d) Ação social afetiva.
- e) Ação irracional.

2. Weber não é precursor de nenhuma teoria pedagógica, porém, suas proposições teóricas nos permitem compreender a educação, bem como os processos pedagógicos, sob uma perspectiva crítica. Sabendo disto, leia atentamente as proposições:

I. Para Weber, a educação está direcionada para que as pessoas sejam preparadas para exercer determinadas funções na estrutura social de uma economia capitalista que funciona racionalmente.

II. A educação é um instrumento de inculcação de valores, hábitos, conhecimentos e saberes, de forma a reproduzir o que Weber chama de “estamentos” (estratificação das classes sociais).

III. Para Weber, todo fazer pedagógico está diretamente relacionado com o tipo de dominação legítima que predomina em determinada sociedade.

Classifique V para o que for verdadeiro e F para o que for falso em relação ao pensamento de Weber e, em seguida, assinale a alternativa que contem a sequência correta.

- a) V - V - V.
- b) F - V - V.
- c) F - F - V.
- d) F - F - F.
- e) V - V - F.

Fique ligado

Nesta unidade, você aprendeu que:

- A Sociologia é um campo de ciência que pode auxiliar para pensar as questões educacionais.
- Emile Durkheim desenvolveu uma concepção de Sociologia em que a sociedade tem precedência lógica sobre os indivíduos, moldando suas ações.
- A educação é uma forma de moldar as gerações mais novas, a fim de perpetuar a coesão social.
- Karl Marx desenvolve um método de estudo da sociedade chamado de materialismo histórico.
- A educação, para Marx, nas sociedades capitalistas, tende a alienar os indivíduos, mas pode ser um importante instrumento de emancipação na medida em que faz com que o homem se reconheça como sujeito e produtor da história.
- Max Weber desenvolveu uma Sociologia essencialmente individualista quanto ao método, sempre se estuda uma individualidade sociocultural sem fazer generalizações.
- No campo da educação, Weber apontou que as formas de educação coincidem com os tipos de dominação de uma sociedade, assim, nas sociedades modernas em que a dominação legal/racional é o tipo de dominação existente, a educação tende a ser especializada como um treinamento.

Para concluir o estudo da unidade

As práticas educacionais estão ligadas a determinadas formas de organização da sociedade, a Sociologia pode ser uma ferramenta importante para que o educador compreenda as suas práticas dentro de um contexto mais amplo e possa dirigir seus trabalhos em conformidade com este conhecimento. Assim, o professor é aquele que não pensa só sobre os conteúdos específicos de sua disciplina, mas sobre sua própria prática em sala de aula e seu sentido dentro da sociedade, podendo ocorrer a ressignificação do próprio trabalho docente, bem como dos conceitos de aluno e de aprendizagem.

Atividades de aprendizagem da unidade

1. A Sociologia weberiana se preocupa em compreender o significado e o desenrolar da ação social. Ação social para Weber é algo bem específico, é toda ação dotada de um significado subjetivo que, para sua realização, leva em conta a ação de outro, ou de outros indivíduos. Sabendo disso, assinale a alternativa correta sobre ação social.

a) O fundamento para explicar a ação social é o mérito econômico. Para a Sociologia, importa em perceber exclusivamente como as contradições econômicas definem a ação social.

b) O fundamento para explicar a ação social é sempre a consciência coletiva. Na medida em que se compreende a sociedade, pode-se compreender a ação de cada indivíduo.

c) O fundamento para explicar a ação social são as lutas de classe. Para a Sociologia, importa perceber como as contradições entre as classes definem, invariavelmente, a conduta do indivíduo.

d) O fundamento para explicar a ação social, portanto, é o seu motivo. Para a Sociologia, importa recuperar a razão e a finalidade que os próprios indivíduos conferem às suas atividades.

e) O fundamento para explicar a ação social é a necessidade natural de cada ser. O ser humano age por relações necessárias de causa e efeito que podem ser previstas.

2. A explicação dos fenômenos sociais se dá a partir do sujeito, ao afirmar que o objeto específico de estudo da Sociologia é a ação social, Weber aponta para a precedência lógica do indivíduo sobre a sociedade, a própria sociedade é fundada a partir da ação social. Sabendo disso, assinale a alternativa correta sobre o pensamento de Weber no que se refere à relação indivíduo/sociedade.

a) A sociedade é resultado das interações entre os indivíduos.

b) A sociedade tem precedência lógica sobre o indivíduo.

c) A sociedade forma as consciências individuais.

d) A sociedade é resultado direto das lutas de classe.

e) A sociedade é superior às consciências individuais e as molda.

3. No contexto da organização escolar, existe uma série de funções que precisam ser desempenhadas para que a escola funcione bem, assim, temos a função de diretor que deve organizar e administrar os bens da escola

e zelar pelo bom andamento das atividades educacionais, os zeladores, que cuidam da limpeza e organização da escola, os bibliotecários, com a função de organizar os livros, os professores, com a função de ensinar, e os alunos, com a função de obedecer às orientações do professor e assim aprender tudo o que foi proposto. No momento em que todos cumprirem suas funções a escola poderá progredir.

Assinale a alternativa que melhor coincide com a descrição do texto.

a) A situação descrita se assemelha com a ideia positivista da luta de classes, em que cada categoria tem que atuar para o bom andamento da sociedade.

b) A situação descrita pode ser relacionada com o conceito de solidariedade orgânica em que a divisão do trabalho social e a diferenciação são os elementos da coesão social.

c) A situação descrita pode se relacionar com o conceito de dominação legítima de Max

Weber que estabelece as formas violentas de exercer o poder dentro de uma determinada estrutura.

d) A situação descrita pode se relacionar com o conceito de ação social de Emile Durkheim,

pois o que se apresenta é um tipo de ação racional com relação a fins.

e) A situação descrita pode ser entendida como um tipo de solidariedade mecânica, proposta por Karl Marx em função dos elos materiais que unem os homens.

4. Marx e Engels, ao escreverem *O manifesto do partido comunista*, fizeram uma pequena recuperação histórica em que demonstram como a história se movimenta por meio de sucessivas lutas de classes. Quando eles falam da sociedade em que viviam afirmam que a época caracterizava-se por ter simplificado os antagonismos de classe.

Assinale a alternativa correta no que se refere à classe social no pensamento de Marx.

a) Na sociedade capitalista, as classes sociais se restringiram à classe alta que seriam os ricos que comandam o mundo, classe média constituída de população assalariada e classe baixa que são os sem empregos.

b) Na sociedade capitalista, as classes sociais não são um conceito importante, pois há possibilidade de mudança de classe social, um exemplo disto é o Brasil que aumentou o número de indivíduos na classe "C".

c) No modo de produção capitalista, há a burguesia como classe economicamente dominante, detentora dos meios de produção e o proletariado como classe dominada que possui apenas sua força de trabalho.

d) No modo de produção capitalista, a sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e a nobreza.

e) O modo de produção capitalista tende a emancipar todas as classes, as ideias propostas pelo liberalismo econômico conduziram a sociedade capitalista até o patamar de uma sociedade sem classes.

5.



As sociedades burocráticas (as grandes empresas, os estados modernos, os exércitos) são caracterizadas por predominar normas impessoais racionalmente definidas; o tipo de autoridade é justificado pela técnica, pela justiça na lei e pela meritocracia. De acordo com Chiavenato (2003, p. 266-267), a burocracia, segundo Weber, traz diversas vantagens.

Primeiramente, devido à sua racionalidade, o que significa dizer que procura os meios mais eficientes para atingir as metas da organização. A precisão com que cada cargo é definido U1 - Indivíduo e sociedade proporciona o conhecimento exato de cada responsabilidade. Como as atividades são organizadas em rotinas e realizadas metodicamente, e, consequentemente, tornam-se previsíveis, acaba por conduzir a confiabilidade entre as pessoas, evitando, assim o atrito entre elas. A rapidez nas decisões, obtida pela tramitação de ordens e papéis, e pela uniformidade de rotinas e regulamentos que colaboram para a redução de erros e custos. A facilidade de substituição daquele que é afastado e os critérios de seleção apenas por competência técnica garantem a continuidade do sistema burocrático, e este último evita o nepotismo. O trabalho é profissionalizado, assim os funcionários são treinados e especializados pelo seu mérito, trazendo benefícios para as organizações. (WIKIPÉDIA, 2017, [s.p.])

O texto pode ser identificado com qual termo utilizado por Max Weber?

- a) Dominação racional.
- b) Dominação tradicional.
- c) Dominação carismática.
- d) Tipos ideais.
- e) Alienação.

Referências

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 5. ed. Brasília: UnB, 1993.

CASTRO, Anna Maria de; DIAS, Edmundo F. **Sociologia**: Introdução ao pensamento sociológico. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1975.

DIAS, Fernando Correia. Durkheim e a sociologia da educação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, abr./jun. 1990. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1773/1744>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **As regras do método sociológico**. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. 17. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

_____. Da divisão do trabalho social. In.: GIANNOTTI, José Arthur (Org.). **Emile Durkheim**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os Pensadores).

GIANNOTTI, José Arthur (Org.) **Emile Durkheim**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os Pensadores).

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1976.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2003.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Tradução de Edgar Malagodi. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **O capital**: crítica a economia política. Livro 1 Tomo 1. São Paulo: Editora Nova cultural, 1996.

_____. **O capital**: crítica a economia política. Livro 1 Tomo 2. São Paulo: Editora Nova cultural, 1996a.

PIETRE, Andre. **Marxismo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

ORTIZ, Renato. **Durkheim**: arquiteto e herói fundador. [s.d.]. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_11/rbcs11_01.htm>. Acesso em: 18 jan. 2017.

QUINTANEIRO, Maria Lígia de Oliveira Barbosa; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardência Monteiro de. **Um toque de clássico**: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica**: Marx, Durkheim e Weber. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à sociologia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel, et al. (Org.). **Sociologia para educadores**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.
- VILELA, Rita Amélia Teixeira; NAPOLES, Juliane Noack. A pesquisa sociológica "Hermenêutica Objetiva": novas perspectivas para a análise da realidade educacional e de práticas pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2008.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.
- _____. **Sobre a teoria das ciências sociais**. São Paulo: Moraes, 1991.
- _____. **Ciência e política duas vocações**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- _____. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 3. ed. Brasília: UnB, 1994. 1 v.
- _____. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 2. 4. ed. Brasília: UnB, 2012. 2 v.
- _____. A "objetividade" do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel. **Max Weber**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. Os três tipos puros de dominação legítima. In: COHN, Gabriel. **Max Weber**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999a. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999a.
- WIKIPÉDIA. **Teoria da burocracia na administração**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_da_burocracia_na_administra%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 24 abr. 2017.

Sociedade e educação

Maria Eliza Corrêa Pacheco

Objetivos de aprendizagem

Caro aluno!

O escopo dessa unidade de ensino é conhecer os construtos da relação entre a formação da sociedade e a educação, o trabalho e a cultura.

Apresentar o conjunto de intérpretes da sociologia da educação e suas perspectivas conceituais sobre educação, trabalho e a cultura.

Compreender a educação como uma forma de saber transmitido e reproduzido na história das relações sociais constitutivas do capitalismo.

Seção 1 | Sociologia, educação e sociedade

A apresentação da sociologia da educação pela perspectiva clássica e sua relação com os processos de transmissão na sociedade.

Seção 2 | Educação e cultura

Refere-se à leitura da sociologia da educação contemporânea, e à ênfase ao papel da educação como forma de reprodução ideológica do sistema capitalista e da cultura dominante.

Seção 3 | Educação, trabalho e direitos humanos

A partir da perspectiva das relações contraditórias, a análise apresenta a ação transformadora da educação como forma de emancipação.



Introdução à unidade

A elaboração desta unidade teve como perspectiva sociológica uma análise da educação como forma de emancipação e transformação, desafio para a construção de uma sociedade a serviço da formação humana em sua totalidade, a partir dos princípios da justiça social, da equidade, da igualdade de direitos, da liberdade e da solidariedade.

Nessa dimensão, convidamos você a ler sobre a relação educação, escola e sociedade, tendo como ponto de partida a ideia de que o trabalho educativo não é um ato neutro e nem independente de uma pedagogia, ou seja, a ação educativa reflete direta e, porque não afirmar, intencionalmente, em cada ser social, produzindo uma história coletiva da formação humana.

Enfim, partimos para a construção desta unidade, com a certeza de que a ação educativa produz e reproduz as condições dos seres históricos e sociais. Sendo assim, dividimos a unidade em três seções, tendo a primeira seção o enfoque da sociologia da educação e suas relações na sociedade; a segunda seção tem por objetivo apresentar as principais teses sobre o papel da educação como uma forma de reprodução ideológica do sistema capitalista e da cultura dominante; e, por fim, a terceira seção apresenta as relações da educação com o trabalho e a cultura.

Seção 1

Sociologia, educação e sociedade

Introdução à seção

Refletir sobre a educação na **perspectiva sociológica** é o desafio que propomos a você, acreditando em uma **educação cidadã** como expressão de uma sociedade que esteja a serviço da **formação humana**, a partir da justiça social, da equidade, da igualdade de direitos, da liberdade e da solidariedade.

O que significa pensar a educação numa **perspectiva sociológica**?

A proposta desta seção é oferecer um breve panorama sobre um dos objetos de estudo da Sociologia que é a **educação** e, portanto, no olhar da Sociologia e por meio de seus instrumentos de análise e explicação, a educação será compreendida como um **processo social global** inserido em um **contexto social** e entendida como **prática social**, que cria e recria as formas das relações sociais.

Neste sentido, e sabendo da **complexidade** e das múltiplas tradições conceituais e tendências que envolvem o tema educação, procuramos destacar as contribuições teóricas no desenvolvimento da sociologia da educação pela perspectiva do pensamento sociológico da educação de Karl Mannheim (1893-1947) e o sociólogo alemão Theodoro Adorno (1903 - 1969).

1.1 Perspectiva clássica

Sendo uma disciplina acadêmica, a sociologia da educação é relacionada em sua fundação com a tese do sociólogo **Emile Durkheim** (1858 - 1917), que procurou avaliar a relação entre educação e sociedade de forma **positivista**, com enfoque **moralista**, tendo a educação a **função integrativa**, assegurando a **estabilidade social** e preparando as novas gerações para uma nova civilização. Na visão **funcionalista** da educação, a socialização dos indivíduos em sociedade passa pelo processo de **integração e formação do ser social**.



Questão para reflexão

Qual é a relação entre a educação e o método sociológico para **Durkheim**?

Durkheim, ao asseverar a ideia da educação como **fato social** coletivo e coercitivo da sociedade sobre o indivíduo, expressa a ideia de que a **educação** tem um caráter exterior às vontades individuais e **inculca** os valores sociais de uma determinada sociedade. Quer dizer, a sociedade nos obriga e domina nossos ímpetos e instintos, sujeitando os indivíduos e seus interesses particulares às **leis gerais**.

De fato, é a sociedade que nos faz sair de nós mesmos, que nos obriga a considerar interesses diferentes dos nossos, que nos ensinou a dominar os nossos ímpetos e instintos, a sujeitá-los a leis, a nos reprimir, privar, sacrificar, subordinar os nossos fins pessoais a fins mais elevados. Foi à sociedade que instituiu nas nossas consciências todo o sistema de representação que alimenta em nós a ideia e o sentimento da regra e da disciplina tanto interna quanto externa. Foi assim que adquirimos o poder de resistir a nós mesmos, ou seja, o domínio sobre nossas vontades, um dos traços marcantes da fisionomia humana desenvolvido à medida que nos tornamos mais plenamente humanos. (DURKHEIM, 2011, p. 59)



Refletindo sobre as palavras de **Durkheim**, é possível perceber que a formação do indivíduo racional representa as condições da sociedade e dos **valores éticos** que serão determinantes para a definição do conceito de ser humano.



Para saber mais

Leia a reportagem na revista Nova Escola.

FERRARI, Márcio. Émile Durkheim, o criador da sociologia da educação. **Nova Escola**, out. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/456/criadorsociologia-educacao>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

Outra forma de pensar a educação nos foi apresentada pelo construto teórico de **Max Weber** (1864 - 1920). O autor interpreta a educação como uma forma de preparar os indivíduos para exercerem funções na sociedade a partir do processo de racionalização, ou seja, a educação segue a lógica da racionalidade, da obediência às leis e ao treinamento das pessoas, isso implica a constituição de uma educação sistemática, tendo como papel a apropriação de bens culturais, o desenvolvimento dos diversos códigos simbólicos e métodos de escolarização e socialização.

Assim, educação para Weber (2015) tem a dimensão dos métodos da racionalização e da burocratização, isto é, a educação, segundo o modelo "ideal", tem **três tipos de finalidades**. O primeiro tipo é **despertar o carisma**, o dom daqueles indivíduos que carregam essa capacidade inata, sendo um atributo de poucos. O segundo tipo, cunhado pelo autor como **pedagogia do cultivo**, é o momento de preparação do indivíduo, formando-o para um certo tipo **ideal de cultura**, de acordo com a **estratificação social** a qual pertence. Tornando-se esse processo uma **qualificação cultural**, "no sentido de uma educação geral, e destinava-se, ao mesmo tempo à composição de determinado grupo de status [...]" (RODRIGUES, 2000, p. 79). Já no terceiro tipo de educação, a **pedagogia do treinamento**, a educação é compreendida como um **preparo especializado** de qualificação dos sistemas de status, ou seja, a educação tem como finalidade especializar os indivíduos e torná-los **peritos** em suas qualificações. Enfim, o autor, acreditava que a pedagogia do treinamento, "[...] imposta pela **racionalização da vida**, [...] o fim da possibilidade de desenvolver o **talento** do ser humano [...] não há nada que se possa fazer a respeito" (RODRIGUES, 2000, p. 81).

Para saber mais

Leia o artigo de ROGÉRIO, Radamés Mesquita; BENEVIDES, Mario Henrique Castro. Qual o sentido da educação? Leituras clássicas na construção do pensamento sociológico: Karl Marx, Max Weber, Florestan Fernandes e Simon Schwartzman. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 1, n. 3, p. 11-19, 2011.

A educação como categoria de estudo, nas obras de Marx, é pensada enquanto parte do desenvolvimento dos processos

históricos das sociedades. O autor desenvolveu fortes críticas sobre a relação entre educação e sociedade de classes e, mais especificamente, entre educação e o capitalismo. A partir do método materialismo histórico, Marx entende a educação como uma forma de socialização, de integração dos indivíduos numa sociedade sem classes, ou seja, parte da concepção de que a natureza humana detém dois elementos fundamentais que são o trabalho e a sociabilidade.

Assim, o trabalho é entendido como uma potencialidade humana que deve se realizar. Quer dizer que o trabalho é o processo em que o ser humano se objetiva com a natureza e os outros seres humanos e se exterioriza, humaniza o mundo, dá forma humana a ele (MARX, 1983).



Questão para reflexão

Quais são as dimensões, para **Karl Marx**, que os conteúdos educacionais deveriam ter por princípio?

Em síntese, Marx considerava o trabalho e a sociabilidade como categorias essenciais e, a degradação de um geraria a degradação do outro, por isso, os conteúdos educacionais deveriam “contemplar três dimensões: uma educação mental, uma educação física e uma educação tecnológica” (RODRIGUES, 2000, p. 5).



Para saber mais

Leia o artigo: LOPES, Paula Cristina. Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, 2012. Disponível em: <<http://www.bocc.uff.br/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

1.2 Educação emancipação e autonomia

Caro aluno, gostaríamos de iniciar a apresentação da sociologia e da educação no século XX, reproduzindo as palavras de Hobsbawm (1995, p. 13):



Para qualquer pessoa de minha idade que tenha vivido todo o breve século XX ou a maior parte dele, isso é também, inevitavelmente, uma empresa autobiográfica. Trata-se de comentar, ampliar (e corrigir) nossas próprias memórias. E falamos como homens e mulheres de determinado tempo e lugar, envolvidos de diversas maneiras em sua história como atores de seus dramas — por mais insignificantes que sejam nossos papéis —, como observadores de nossa época e, igualmente, como pessoas cujas opiniões sobre o século foram formadas pelo que viemos a considerar acontecimentos cruciais. Somos parte deste século. Ele é parte de nós. Que não o esqueçam os leitores que pertencem a outra era, por exemplo, os estudantes que estão ingressando na universidade no momento em que escrevo e para quem até a Guerra do Vietnã é pré-história.

Refletindo sobre as palavras do autor, encontramos a justificativa para as **diferentes tendências e olhares** sobre o sistema capitalista e o processo de dominação assegurados por suas instituições sociais, entre elas a educação, ou seja, a **função educativa** se torna importante para articular as contradições das relações sociais e mediar os interesses dos grupos dominantes, de forma a **cooperar** com a **reprodução** das estruturas vigentes, ao mesmo tempo que permite mesclar ações sociais transformadoras.

Pensando dessa maneira, as concepções sociológicas sobre a educação vão sendo articuladas e apresentadas pelos teóricos do século XX, tais como: o sociólogo húngaro, **Karl Mannheim** (1893 - 1947), o sociólogo alemão, **Theodoro Adorno** (1903 - 1969), o sociólogo italiano, **Antonio Gramsci** (1891 - 1937), o sociólogo Francês **Pierre Bourdieu** (1930 - 2002) entre outros que serão tratados nas próximas seções.

Karl Mannheim (1893 - 1947) compreendia a educação como um elemento de **formação para a cidadania e a democracia**, de modo que suas instituições escolares contribuiriam tanto para a manutenção da ordem e da moral, e também serviriam como **agentes de mudanças** dessa mesma ordem. Explicando melhor, a **educação** para esse autor era uma **técnica social** com intenção de controlar a natureza e a história dos seres humanos em sociedades a partir do processo de **socialização**, ou seja:

O processo de socialização dos indivíduos para uma sociedade harmoniosa, democrática, porém controlada, planejada, mantida pelos próprios indivíduos que a compõe. A pesquisa é uma das técnicas sociais necessárias para que se conheçam as constelações históricas específicas. O planejamento é a intervenção racional, controlada nessas constelações para corrigir suas distorções e seus defeitos. O instrumento que por excelência põe em prática os planos desenvolvidos é a educação. (MANNHEIM, 1972, p. 34)

Dessa maneira, o autor indicava a **Sociologia** como uma ciência fundada em teorias que auxiliariam tanto os educadores como os educandos para **compreensão do processo educacional da modernidade**. “O papel da teoria, em sua opinião, é o de compreender o que as pessoas pensam sobre a sociedade e não o de propor explicações hipotéticas sobre elas (RODRIGUES, 2000, p. 95). Ao defender a educação pelo aporte teórico da democracia liberal, o autor propõe a igualdade de oportunidades na sociedade capitalista pelos tipos de educação formulados por **Max Weber** (1864 - 1920), que são as pedagogias do **cultivo e do treinamento**.

Assim, partindo do contexto social, da racionalidade da vida moderna e das relações sociais, **Mannheim** (1950) infere que os conteúdos educacionais nas sociedades industriais vão sendo cada vez mais racionalizados e transmitidos num “processo consciente, em que o educando se aperceba do meio social em que vive e das mudanças pelas quais passa” (RODRIGUES, 2000, p. 96).



Questão para reflexão

Você já se questionou para qual sociedade estamos pensando nossa educação atual?

Para compreendermos nossa realidade atual, é preciso, segundo **Mannheim** (1950), a reorganização da sociedade, ou seja, a criação de novos padrões sociais que produzam relações autênticas e solidárias, demonstrando que a modernidade não se apresentou somente para o declínio da formação do homem integral, mas também trouxe esperanças de um mundo melhor. Deste modo,

o autor faz críticas à **educação norte-americana e europeia**, cujos princípios são de massificação, de inculcação de uma cultura erudita, associada ao poder das classes privilegiadas.

Nessa direção, a Sociologia, para o autor, serve de base às novas pedagogias e à elaboração de projetos educacionais, ou seja, desempenha o papel de orientação e embasamento para os educadores e educandos, planejando ações que ampliem o horizonte dos seres humanos, superando, dessa forma, as divisões dos blocos políticos e ideológicos do Estado, concedendo aos intelectuais o planejamento social e possibilitando o desenvolvimento da democracia.

Importante lembrarmos que as ideias defendidas por **Karl Mannheim** foram, de certa forma, implementadas nos países que vivenciaram a política do **Estado de bem-estar social**.

Para saber mais

O Estado do bem-estar social, ou *welfare state*, surgiu como uma forma de reorganização da Europa, após a Segunda Guerra Mundial, com a crescente industrialização e os fortes problemas sociais das desigualdades. Esse modelo econômico tinha como preocupação a garantia dos padrões mínimos de saúde, educação, renda, habitação e seguridade social para todos os cidadãos.

Leia a entrevista de Bauman:

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Entrevista com Zigmunt Bauman. **Tempo social**, v. 16, n. 1, p. 301-325, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702004000100015>>. Acesso em: 6 abr. 2017.

Ao contrário do sociólogo **Durkheim**, que via na educação uma forma de **moralizar e socializar** as crianças para o mundo real, **Mannheim** dá ênfase à **educação social para os jovens**, sendo a juventude o elemento fundamental do **planejamento democrático**, dirigida pelos intelectuais esclarecidos. Deste modo, destaca a importância e o grande desafio das instituições de ensino:

Uma educação e um ensino adequados (no sentido da transmissão completa dos centros de vivência necessários para o conhecimento ativo) tornam-se difíceis, uma vez que a problemática vivencial da juventude está voltada para adversários diferentes dos de seus professores. (MANNHEIM apud WELLER, 2010, p. 213)



Questão para reflexão

Quais as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, segundo Mannheim?

Para **Mannheim** (1950), as diferenças entre os professores e os alunos e as dificuldades de comunicação se devem às **visões de mundo** distintas das próprias gerações e a superação dessas **contradições e conflitos** ocorrerá no processo de interação e troca de papéis sociais, isto é, "não é só o professor que educa o aluno, também o aluno educa o professor. As gerações estão em constante interação" (MANNHEIM apud WELLER, 2010, p. 213).

Outra importante concepção de educação no século XX foi a teoria de **Theodor W. Adorno** (1903 - 1969). O autor da **Escola de Frankfurt** assegurava que a educação na infância era uma forma de se **evitar a barbárie** e levar os sujeitos sociais à **emancipação**. Assim como **Mannheim**, **Adorno** recebeu forte influência em suas teorias sobre a estrutura da sociedade moderna e a concepção da personalidade do psicanalista Sigmund Freud. Sua sensibilidade para música e astúcia crítica fizeram com que participasse da fundação do Instituto de Pesquisa Social, na Alemanha, tornando-se um dos principais professores da escola de Frankfurt, em 1924.

Tendo o autor vivido na Alemanha, no período mais triste da história, que foi a caçada aos judeus pelo nacional-socialismo de Hitler em 1920, emigrando para a Inglaterra em 1933, procurou dedicar seus estudos críticos, entre outras coisas, à compreensão da **educação**, estabelecendo o conceito de barbárie vinculada ao nazismo, visto que, durante o nazismo em 1920, a violência física foi totalmente banalizada e a Alemanha da época, de certa forma, identificou-se com ela. Para o autor:



Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie. (ADORNO, 1995, p. 159-160)



Questão para reflexão

Você acredita que para o combate à barbárie é preciso mais educação?

Adorno entendia que a **função da educação** era combater a barbárie, o totalitarismo do nazismo, enfim, tornar a educação uma forma de oposição a qualquer possibilidade de retorno ao nazismo. Sendo que esse retorno poderia ser possível a partir das condições **histórico-sociais** de determinadas sociedades.




Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. (ADORNO, 1995, p. 119)

Nessa direção, o autor chama atenção para a **educação após Auschwitz**, sendo um processo difícil de superação, em razão da dominação do nazismo e a educação destinada aos jovens e à infância na época. Em vista disso, a superação para as futuras gerações seria quase impossível, contudo, a educação “poderia permitir uma conscientização dos indivíduos sobre a sua própria falta de autonomia, seus próprios medos, desejos introjetados e impulsos destrutivos” (GROPPO, 2017, p. 17).

A **educação**, nesse sentido, representaria a **resistência** subjetiva da barbárie, o não conformismo, uma estratégia para combater o fenômeno do holocausto, que ainda é possível, se analisarmos à luz dos acontecimentos atuais sobre os massacres que correm entre alguns povos de outras nações. A nossa civilização ainda não está livre dessas tendências regressivas e **anticivilizatórias**, é preciso que a **educação cultive a autonomia** dos sujeitos e não somente a racionalidade e a organização de uma sociedade **consumista**.

Grosso (2007, p. 19) afirma que:

O mundo superadministrado, em contrapartida, gerava no indivíduo uma sensação de isolamento e, portanto, um sentimento de raiva contra a civilização. Sua revolta e frustração, entretanto, eram canalizadas justamente contra aqueles que eram considerados como socialmente inferiores, que, por supostamente estar menos envolvidos com o meio social, eram considerados como mais felizes: judeus, negros, imigrantes etc.

 Para saber mais

Leia o artigo de: SILVA, Antonio Ozai. Educar contra a barbárie. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 39, ago. 2004. Disponível em: <<https://www.espacoacademico.com.br/039/39pol.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

Concluindo, asseverava que a educação tradicional, rigorosa e repressiva tinha um caráter manipulador, remetendo ao conceito de consciência coisificada, que significa dizer, “fetichismo da técnica, que consiste numa idolatria por coisas, máquinas, em si mesmas. O fetichismo da técnica cria uma relação do homem com ela que contém algo de exagerado, irracional, patogênico” (VIANA, 2005, p. 80).

[...] o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se

encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor — o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido. Com o auxílio de amigos acompanhei um pouco a literatura pedagógica acerca da temática da emancipação. Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia. (MAAR, 1995, p. 171)

As ideias de **Adorno** sofrem forte influência weberiana, o mundo **desencantado**, ou seja, a racionalidade da sociedade moderna como instrumento de dominação. A análise crítica de **Adorno e Horkheimer**, em seu livro *A dialética do esclarecimento* (1947), corrobora com o pessimismo dos autores com a realidade vivida, as perseguições sofridas pelos judeus, pelos nazistas, a **indústria cultural** que se prevalecta nos Estados Unidos da América em prol do **lucro** e da **alienação** das consciências críticas, marcando profundamente as análises da **Escola de Frankfurt**.

Por fim, a educação para **Adorno** necessitava cultivar a autonomia, a **autoconsciência** racional, sendo um instrumento social para a transformação ao mesmo tempo que adaptador, isto é, as relações entre professores e alunos levariam, de certo modo, à heteronômica, contudo, esperava, o autor, que os professores e os alunos fossem esclarecidos e soubessem onde e como se processa a educação adaptação e o momento da **educação emancipação**.

Atividades de aprendizagem

1. Leia atentamente a citação de Mannheim sobre o conhecimento humano e os condicionantes sociais.



Só num sentido muito restrito, o indivíduo cria com seus próprios recursos o modo de falar e de pensar que lhe são atribuídos. Fala o idioma de seu grupo; pensa à maneira de seu grupo. Encontra a sua disposição

apenas determinadas palavras e significados. Estas não só determinam, em grau considerável, as vias de acesso mental ao mundo circundante, mas também mostram, ao mesmo tempo, sob que ângulo e em que contexto de atividade os objetos foram até agora perceptíveis ao grupo ou ao indivíduo. (MANNHEIM, 1950, p. 65)

Entendendo que o conhecimento sobre a realidade é condicionado socialmente, Mannheim compreendia que a educação era um importante elemento de formação para a cidadania e a democracia. Assinale a alternativa que complementa essa ideia.

- a) Para Mannheim, a educação é uma técnica social com intenção de controlar a natureza humana e histórica a partir do processo de socialização.
- b) Para Mannheim, a educação tem o poder de despertar o carisma, o dom dos indivíduos e os conhecimentos que já lhe são inatos.
- c) Karl Mannheim considerava a educação física e o processo de sociabilidade, categorias essenciais para o trabalho.
- d) Karl Mannheim previa que a educação como um fato social procurava inculcar os valores sociais e o controle da sociedade.
- e) O sociólogo Mannheim previa uma educação universal, sem ideologias, em que a juventude estivesse afinada com os seus professores.

2. Theodor Adorno em seu artigo *Educação Após Auschwitz* comenta:

Tudo isso tem a ver com um pretense ideal que desempenha um papel relevante na educação tradicional em geral: a severidade. [...]. Lembro que durante o processo sobre Auschwitz, em um dos seus acessos, o terrível Boger culminou num elogio à educação baseada na força e voltada à disciplina. Ela seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado. Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. (ADORNO, 2000, p. 78)

A partir deste texto, podemos afirmar que:

- I- O erro formativo que gerou Auschwitz foi a falta de disciplina para suportar a dor e o medo.
- II- Resistir ao medo, não demonstrar a dor, enfim, ser rijo, não implica necessariamente uma boa formação.

III- A severidade e o castigo físico são ainda características de uma boa formação.

IV- A exteriorização do medo e da dor deve ser valorizada na formação do indivíduo.

Assinale a alternativa correta:

- a) As afirmações I, II e III estão corretas.
- b) As afirmações I, II e IV estão corretas.
- c) As afirmações III e IV estão corretas.
- d) As afirmações II e IV estão corretas.
- e) As afirmações I, II, III e IV estão corretas.

Seção 2

Educação e cultura

Introdução à seção

No quadro da reflexão da **sociologia do século XX**, sobre o lugar da cultura no processo de socialização e sua relação com a educação, a **Escola de Frankfurt**, representada por Adorno e Horkheimer, vai nos dando pistas sobre o desafio a ser enfrentado culturalmente com a globalização, os processos econômicos e a comunicação mundial. É nesse cenário que a **educação** passa a ser criticamente estudada, recebendo importantes contribuições de pesquisas dos sociólogos **Pierre Bourdieu** (1930 - 2002) e **Louis Althusser** (1918 - 1990).

Nesta seção, você conhecerá, a luz dos teóricos **Bourdieu** e **Althusser**, que a educação por meio de sua **instituição social – a escola** –, tem o papel fundamental de **reproduzir** ideologicamente o **Estado capitalista** e, portanto, a **reprodução das classes**, perpetuando as desigualdades, isto porque a **cultura dominante** nos processos de escolarização é impingida aos recursos pedagógicos para a manutenção do **poder dominante**.

2.1 Educação: reprodução e poder

Nos anos de 1960, a Sociologia francesa se destacou pela produção científica e as teorias da **reprodução cultural** via escolarização. Entre os vários pesquisadores franceses, **Pierre Bourdieu** (1930 - 2002) e **Jean-Claude Passeron** (1930) destacaram-se por sua teorização crítica focada na ideologia e o reflexo curricular na formação dos jovens escolares, com as obras *A reprodução* (1970) e *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* (1964).

Os autores, em suas pesquisas, retratam a dinâmica da educação capitalista e as formas de **reprodução cultural** que garantem a cultura dominante, a **eternização de seus valores sociais**, seus gostos, costumes, hábitos, modos de agir e de se

comportar, ou seja, “o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais – resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdades de destino escolar” (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 9). Dessa maneira, a **cultura** e as **condições sociais** vão representando vantagens materiais e simbólicas, constituindo-se em um **capital cultural**.



Questão para reflexão

O que é capital cultural?

Para explicarmos o significado do capital **cultural**, é preciso lembrar que Bourdieu formulou esse conceito na busca de explicar as **desigualdades** de desempenho escolar das crianças e jovens provenientes das diferentes classes sociais. Partindo das diferentes concepções teóricas dos clássicos Durkheim e Weber sobre a relação entre indivíduo e sociedade, Bourdieu propõe, metodologicamente, uma teórica que parte das bases da Sociologia clássica, sobre a **ação das estruturas sociais** para explicação da sociedade, simultaneamente, e apresenta também o lugar dos agentes sociais, desvelando as relações de dominação e poder no campo da ciência e da educação, desmistificando a ideia de uma **ciência neutra**.



Para saber mais

Para saber mais sobre o conceito de capital cultural segundo Bourdieu, acesse o artigo: Disponível em: <<http://sociologando-on-line.blogspot.com.br/2010/12/capital-cultural-e-economia-sociologia.html>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

Destarte, o autor chama atenção para o fato de que o **poder ou a posição** que ocupamos em sociedade não depende exclusivamente da quantidade de dinheiro que acumulamos, ou, ainda, do estágio de escolaridade que nos encontramos, mas de uma série de **relações interdependentes** constituídas pelo momento histórico.

A posição de um indivíduo ou de um grupo nas estruturas sociais não pode jamais ser definida apenas de um ponto de vista estritamente estático, isto é, como posição relativa ('superior', 'média' ou 'inferior' numa dada estrutura e num dado momento. O ponto da trajetória, que um corte sincrônico apreende, contém sempre o sentido do trajeto social. (BOURDIEU, 2007, p. 7)

Partindo do olhar crítico, as análises econômicas do marxismo sobre a sociedade e a educação, **Bourdieu** e **Passeron**, em seu livro *A reprodução* (1970), demonstram que a **cultura** não depende unicamente da **economia**, ou seja, a cultura assume uma forma econômica expressa pelo **capital cultural**. Suas afirmações decorrem das pesquisas etnográficas realizadas com os estudantes franceses em 1962 - 1964, sobre a configuração da reprodução social centrada na reprodução da cultura.

Igualmente, a **cultura** assume o papel de agregar **prestígio** e **valor** aos sujeitos sociais, no entanto, a cultura a que **Bourdieu** e **Passeron** se referem corresponde à cultura das classes dominantes, ou seja, seus valores, costumes, hábitos que vão sendo **legitimados** pelas instituições escolares e suas pedagogias. Portanto, os autores ressaltam a importância da família sobre o sucesso escolar e seu desenvolvimento.

Não seria necessário demonstrar que a cultura é adquirida ou que essa forma particular de competência a que chamamos gosto é um produto da educação ou que nada é mais banal do que a procura da originalidade se todo um conjunto de mecanismos sociais não viessem dissimular essas verdades primeiras que a ciência deve restabelecer, estabelecendo em acréscimo as condições e as funções de sua dissimulação. É assim que a ideologia do gosto natural, que repousa na negação de todas essas evidências, tira sua aparência e sua eficácia daquilo que, como todas as estratégias ideológicas que se engendram na luta de classes cotidiana, ela naturaliza das diferenças reais, convertendo em diferenças de natureza diferenças no modo de aquisição da cultura. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1976, p. 14-15)

Em síntese, o **capital cultural** retrata o nível cultural das famílias e o feito escolar dos alunos e, portanto, o processo das **desigualdades** entre a cultura e a escola. O desempenho e o rendimento acadêmico das distintas classes sociais não devem ser observados exclusivamente pelos fatores econômicos ou o “dom”, mas pelas formas desiguais de **distribuição** do capital cultural às classes e frações de classes. Vale ressaltar que não existe, para o autor, nenhum elemento de uma **cultura** que possa determinar que ela seja melhor que as outras, portanto, a cultura dominante não é algo espontâneo, sua posição é atribuída conforme os grupos a legitimam. Finalmente, a **hegemonia cultural** é o resultado das **práticas culturais** em luta, sendo essas posições resultado das condições sociais, econômicas e culturais de suas famílias.

Ainda o autor chama atenção para os diferentes tipos de estados que são manifestados pelo capital cultural, são eles: o **estado incorporado**, “pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação” (BOURDIEU, 1998, p. 74), disposições duráveis do indivíduo; o **estado objetivado** refere-se aos “suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade” (BOURDIEU, 1998, p. 74); o **estado institucionalizado**, “conferir ao capital cultural [...] um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre diplomas e, até mesmo sua permuta” (BOURDIEU, 1998, p. 78-79).

Resumindo, a incorporação **do capital cultural** herdado é intrínseca aos indivíduos, tornando-se um **habitus**, termo empregado por Bourdieu e Passeron para citar as **estruturas sociais e culturais** que se tornam **internalizadas** e, portanto, um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a agir como estruturas estruturantes.

Para saber mais

Leia o artigo SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, maio/jun./jul./ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

O conceito de *habitus*, em Bourdieu, representa a relação indivíduo e sociedade, a desconstrução da ideia da dualidade que envolve as teorias clássicas.

O *habitus*, como sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares, logo, da regularidade das condutas, e, se é possível prever as práticas (neste caso, a sanção associada a uma determinada transgressão), é porque o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias. Dito isto, essa tendência para agir de uma maneira regular – que, estando seu princípio explicitamente constituído, pode servir de base para uma previsão (o equivalente científico das antecipações práticas da experiência cotidiana) não se origina numa regra ou numa lei explícita. É por isso que as condutas geradas pelo *habitus* não têm a bela regularidade das condutas deduzidas de um princípio legislativo: o *habitus está intimamente ligado com o fluido e o vago*. Espontaneidade geradora que se afirma no confronto improvisado com situações constantemente renovadas, ele obedece a uma lógica prática, a lógica do fluido, do mais-ou-menos, que define a relação cotidiana com o mundo. (BOURDIEU, 2004, p. 98)

Nessa perspectiva, a sociologia da educação em Bourdieu vê o **sistema educacional** como uma forma de **reprodução e violência simbólica**, isto é, ao impor o *habitus* da classe dominante, fazendo com que a classe dominada aceite a **sujeição da dominação**, “[...] mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados (BOURDIEU, 1998, p. 224).



Questão para reflexão

Por que a violência simbólica na educação?

A **violência simbólica** refere-se à forma de estruturação de uma dada sociedade, em face ao sistema de relações de **força material** entre as classes ou os grupos sociais. Essa força material e suas determinações fazem com que as relações de força simbólica, que

têm o papel de **reforçar ou dissimular** a situação das desigualdades, apresentem-se no **plano simbólico**, ou seja, legitimando e reproduzindo a **dominação cultural**.



Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIE; PASSERON, 1975, p. 19)

Partindo de construtos diferentes de **Bourdieu**, mas seguindo a mesma lógica sobre a **educação capitalista**, como **reprodutora das desigualdades** sociais, **Louis Althusser** (1918 - 1990) definiu a educação como **aparelho ideológico de Estado**, relacionando a ideologia com a educação de forma estrutural, ou seja, observa a instituição escolar e o **sistema educacional como uma forma de difusão da ideologia dominante** em prol da manutenção da reprodução “de uma ordem social dada pelo lugar que os indivíduos ocupam no sistema de produção” (ALTHUSSER, 1985, p. 12).

Partindo dos conceitos marxistas sobre a ideologia, **Althusser** iniciou sua pesquisa com o propósito de verificar como as classes dominantes se reproduzem materialmente, suas estratégias de dominação ou de disseminação de ideias, no intuito da manutenção do **Estado**, seja por táticas de persuasão ou repressão.



O ponto de partida da reflexão de Althusser na obra ‘Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado’, é o pressuposto de que para produzir e reproduzir as condições que a burguesia ostenta dentro do sistema capitalista, ela deve, pois, “reproduzir: 1) as forças produtivas, 2) as relações de produção existentes” (ALTHUSSER, 1985, p. 11). Aqui surge o papel ideológico sobre a existência da escola no que se refere à reprodução das forças produtivas. Este raciocínio é importante, pois será a partir dele que a burguesia justificará a existência da escola moderna como uma produtora das forças de trabalho. (LINHARES; MESQUIDA; SOUZA, 2017, p. 1503)

Para saber mais

O **conceito ideologia** passa por muitas interpretações, no entanto, para o nosso estudo, vamos compreender ideologia como um arcabouço vital à vida dos sujeitos e das sociedades. Seguindo essa ideia, a ideologia "é um sistema de representações, mas essas representações na maior parte das vezes imagens, às vezes conceitos, mas é antes de tudo como estruturas que elas se impõem aos homens sem passar para a sua 'consciência'. A ideologia refere-se, então, à relação 'vívida' dos homens no seu mundo. Essa relação não parece consciente" a não ser na condição de ser *inconsciente*, parece, da mesma maneira, não ser simples a não ser na condição de ser complexa. [...] A ideologia é, então, a expressão da relação dos homens com o seu 'mundo', isto é, a unidade (sobredeterminada) da sua relação real e da sua relação imaginária com as suas condições de existência reais.

Saiba mais, lendo o artigo: MOTTA, Luiz Eduardo; SERRA, Carlos Henrique Aguiar. A **ideologia** em Althusser e Laclau: diálogos (im)pertinentes. **Revista de Sociologia e Política, Curitiba**, v. 22, n. 50, p. 125-147, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-447814225009>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

Vamos explorar um pouco mais essa ideia de **Althusser** sobre a **ideologia e a educação** como instrumento de reprodução da marginalização social e cultural de uma sociedade.

Questão para reflexão

Porque a educação cumpre a função de reforçar a dominação e legitimar a exclusão, a marginalização dos sujeitos em sociedade?

Para o educador Saviani (1985, p. 19), a escola representa o Aparelho Ideológico do Estado (AIE), desse modo:



Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória "saberes práticos" envolvidos na ideologia dominante.

Reforçando as ideias de **Althusser** e **Saviani**, é na escola que aprendemos a nos colocar como força de trabalho e também a **cultura** científica e literária, enfim, saberes práticos, regras e os costumes de nossa sociedade. Esse processo de **socialização** da escola contribui com a inculcação ideológica burguesa e as **relações de exploração**.

Assim, a **reprodução** das condições de produção da sociedade capitalista implica, segundo Althusser (1985, p. 44), a distinção entre o Estado, seus **Aparelhos Ideológicos Repressivos (AIR)** e seus **Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE)**.



- O AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas).
- O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares).
- O AIE familiar.
- O AIE jurídico.
- O AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos).
- O AIE sindical.
- O AIE da informação (imprensa, rádio, televisão etc.).
- O AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos etc.).

Na teoria de **Althusser**, o **Aparelho Repressivo (AR)** de Estado age de forma truculenta e violenta em um primeiro momento e depois pela ideologia, já os **Aparelhos ideológicos (AI)** de Estado têm a função de difundir a ideologia dominante. Assim, o autor não nega a **luta de classes** e entende que é nos **aparelhos ideológicos** do Estado que ocorrem as **lutas de classes**, contudo essa luta praticamente se **dilui** "tal o peso que adquire aí a dominação burguesa. Eu diria então, que a luta de classes resulta, nesse caso, heroica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito" (SAVIANI, 1985, p. 26).

Para conhecer mais sobre Althusser e a escola enquanto aparelho ideológico de Estado, acesse o site Recanto das letras.

SOUZA, Fernandha. A escola enquanto aparelho ideológico do estado. **Recanto das Letras**, 28 set. 2011. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3246167>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

Atividades de aprendizagem

1. Bourdieu propõe em sua Sociologia contemporânea a superação da divisão entre a Sociologia e as abordagens objetivistas e subjetivistas. Para o autor, destaca-se a concepção de *habitus* para identificar e explicar as práticas sociais. Nesse sentido, assinale a alternativa que expressa a ideia do conceito de *habitus*.

- a) Sistema formado por quatro funções elementares: adaptação, perseguição de objetivos, integração e latência.
- b) Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a agir como estruturas estruturantes.
- c) Estruturas formadas por elementos universais e invariantes da sociedade humana presentes na própria mente humana.
- d) Estruturas subconscientes da personalidade que predis põem os indivíduos a comportamentos sociais determinados.
- e) Estruturas econômicas da sociedade que diferenciam os indivíduos em classes sociais com interesses antagônicos.

2. Para explicar a relação da escola como um Aparelho ideológico do Estado (AIE), Althusser (2004, p. 20-21) descreve:

[...] Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de 'cultura científica' ou 'literária' diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores etc.). Aprendem-se, portanto, 'saberes práticos' (des 'savoir loire').



De acordo com Althusser, a escola é um aparelho ideológico do Estado responsável por assegurar a reprodução da força de trabalho e do modo de produção capitalista. Com base nos conhecimentos sobre o tema, assinale a alternativa correta:

- a) A escola tem como objetivo despertar o senso crítico do aluno para questionar a ordem social capitalista vigente, isto é, fazer com que o trabalhador futuramente possa questionar a reprodução da força de trabalho na indústria capitalista e a existência das regras estabelecidas.
- b) O Estado e a escola têm como objetivo ensinar as normas do bom comportamento, isto é, valores e maneiras de se comportar para que o trabalhador seja subserviente em seu local de trabalho, para que as habilidades sejam potencializadas ao máximo, contribuindo para que todos, trabalhadores e empresários, possam ser bem-sucedidos neste contexto.
- c) A religião tem como objetivo ensinar as normas do bom comportamento, isto é, valores e maneiras das pessoas se comportarem adequadamente na sociedade, tendo como objetivo a reprodução de valores humanos e o exercício do bem comum, estabelecendo a paz social.
- d) A escola tem como objetivo ensinar as normas do bom comportamento, isto é, valores e maneiras de se comportar para que o trabalhador seja autônomo em seu local de trabalho e família, tendo como objetivo o incentivo ao empreendedorismo urbano e às políticas de informalidade.
- e) A escola tem como objetivo ensinar as normas do bom comportamento, isto é, valores e maneiras de se comportar para que o trabalhador seja subserviente em seu local de trabalho, tendo como objetivo a reprodução da força de trabalho na indústria capitalista e a submissão às regras estabelecidas e à ideologia dominante.

Seção 3

Educação, trabalho e direito humanos

Introdução à seção

Estabelecer a relação entre **educação, trabalho e direitos humanos** é o desafio desta seção, visto que o tema em sua complexidade e contradições atrai uma série de interpretações teóricas no século XX e XXI. Desta maneira, propomos observar o caráter educativo no processo de trabalho e o papel da cultura no processo de **transformação da sociedade** e os direitos sociais.

A concepção burguesa de trabalho construiu-se historicamente de forma a reduzir o **trabalho humano**, isto é, tornou-o um objeto, uma **mercadoria**, um trabalho abstrato de modo geral. Desta maneira, a percepção deste vai ganhando a representação de algo como ocupação, emprego, função, esvaziando o conceito de trabalho enquanto forma de relação social, que na sociedade capitalista apresenta-se como uma **relação de força**, de poder e de violência.

Neste sentido, o conceito **ideológico** de **trabalho** na perspectiva capitalista e utilitarista vai sendo interiorizado nas relações sociais como **relações naturais** e necessárias. É dentro desse cenário que a classe dominante constrói as propostas de **educação** para a sociedade capitalista.

Para melhor compreendermos essa dinâmica, convido vocês a lerem sobre as **relações sociais** e o processo das **contradições** entre **educação, trabalho e direitos sociais**.

3.1 As relações sociais e o processo das contradições entre educação, trabalho e direitos sociais

Iniciamos esse estudo a partir da ideia de que o **trabalho** cria valores e é indispensável à nossa existência, portanto, é **essencial** à vida humana. Nesse entendimento, o trabalho carrega em si a ideia filosófica de “propriedade - intercâmbio material entre o ser humano e a natureza para poder manter a vida humana” (FRIGOTTO, 2001, p. 72).

Conforme explica Frigotto (2001), a ideia de propriedade, no sentido ontológico, representa o **direito do ser humano**, em sua relação e consenso com outros seres humanos, de apropriar-se ou transformar a natureza para produzir a sua **existência**, física, biológica, cultural, social, simbólica e afetiva.

Analisando o sentido de trabalho alienado de **Karl Marx** na obra *Os manuscritos econômico-filosóficos* (1964), podemos observar que a categoria trabalho apresenta-se sobre duas dimensões distintas e articuladas **dialeticamente**, ou seja, o trabalho como mundo da necessidade humana e o **trabalho como uma forma de liberdade**.

Essa dupla determinação do trabalho, revelada por **Marx**, de um lado representa a possibilidade de uma **evolução natural** entre os seres humanos e a natureza, isto é, um ser natural humano, um ser para si próprio, um ser **universal**, genérico, distinguindo os seres humanos dos animais, a partir do **trabalho** e da produção dos seus meios de vida. Por outro lado, **Marx** expõe o trabalho como o principal elemento de **subordinação ao capital**, o trabalho estranhado, mortificado, alienado.



O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana" (MARX, 2004, p. 64-65).

[...] uma vez que o trabalho alienado 1) aliena a natureza do homem, 2) aliena o homem de si mesmo, a sua função ativa, a sua atividade vital, aliena igualmente o homem a respeito da espécie; transforma a vida genérica em meio de vida individual. Em primeiro lugar, aliena a vida genérica e a vida individual; em seguida, muda esta última na sua abstração em objetivo da primeira, portanto, na sua forma abstrata e alienada. De fato, o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva, aparece agora ao homem como o único meio de satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, porém, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital reside todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico

do homem. A vida revela-se simplesmente como meio de vida. (MARX, 1964, p. 164)

Destarte, os estudiosos **marxistas** buscam entender como se deu a transformação do **trabalho como instrumento de opressão e de desumanização** do ser humano, sendo que a atividade do trabalho está na base das potencialidades do sujeito e deveria libertá-lo. No entanto, a forma que se apresenta o trabalho nas sociedades capitalistas faz com que o trabalhador se torne escravo do seu próprio trabalho, levando à **condição de estranhamento** e obrigando-o a desenvolvê-lo para garantir a sua sobrevivência.

Questão para reflexão

Como o capitalismo, em sua história, concebeu a relação trabalho e educação?

Conforme Frigotto (1989, p. 15), a “relação trabalho e educação é hoje exposta de forma mais artilosa e sutil e aparece como direito dentro de uma igualdade abstrata”, quer dizer trata-se de analisar a natureza das relações de **trabalho e suas contradições**, repensando a instituição educação e seu lócus, a escola, a partir das determinações fundamentais que são as relações de trabalho e as sociais de produção. Dessa maneira, “a produção do conhecimento e a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações” (FRIGOTTO, 1989, p. 18).

Partindo desta concepção, poderemos encontrar um significado para a relação dos **sujeitos sociais** com os conhecimentos e **os saberes**, visto que todo saber produzido dentro das relações sociais capitalistas é determinado e toma para si os interesses das classes dominantes. Por isso, **nenhum saber é neutro**.

[...] esse caminho nos permite resgatar a visão de que o conhecimento, a superação do senso comum e a formação da consciência política crítica se dão na e pela Práxis. Práxis que resulta da unidade dialética entre

”

a teoria e a prática, pensar e agir. Essa unidade por sua vez, não é algo mecânico, harmônico, mas traz a marca dos conflitos, avanços e recuos, do processo histórico. (FRIGOTTO, 1989, p. 19)

Enfim, o que observamos em nosso dia a dia, é que **a luta por uma educação** e escola para todos, cidadã e sem classes, advém de lutas seculares, contudo, os saberes repassados por nossas escolas são fruto dos saberes acumulados historicamente sob a **hegemonia da classe dominante**.

Portanto, a efetiva contribuição da **educação** com os interesses das classes menos privilegiadas deveria partir da realidade concreta de onde se articulam os conhecimentos e os interesses das classes populares, de suas experiências no mundo do trabalho, da cultura e das múltiplas formas que esses trabalhadores produzem suas existências.

Para saber mais

Por hegemonia entende-se a direção intelectual da sociedade, o momento consensual das relações de dominação.



Na perspectiva de Gramsci, o Estado é a união dialética da sociedade civil com a sociedade política, da hegemonia com a coerção. À sociedade civil cabe a função de hegemonia e à sociedade política, a função de dominação (normas, leis, polícia, exército, cadeia etc.). [...]

A função hegemônica que a classe dirigente exerce na sociedade civil dá ao Estado a razão de sua representação como universal e acima das classes sociais (CURY, 1983, p. 56-57).

Outra visão da relação do papel da educação, da cultura e do trabalho, para as transformações sociais de uma sociedade, é defendida pelo sociólogo **Antonio Gramsci**, comunista italiano (1891 - 1937), preso em 1926 pela guarda do Estado fascista italiano

(Mussolini), que escreveu em seus cadernos de notas manuscritas várias teses sobre as relações do poder e da sociedade civil, que ficaram conhecidas como **Cadernos do cárcere**, sua primeira edição foi publicada na Itália, entre os anos de 1948 e 1951, no Brasil sua primeira edição completa foi em 1999, organizada pelo professor e cientista político, Carlos Nelson Coutinho (1943 - 2012).

Sua crítica ao **sistema escolar italiano** destaca as desigualdades expressas no sistema de ensino capitalista, ou seja, para a classe trabalhadora na busca de empregos, indicava-se o **ensino técnico** e, para a pequena burguesia, o **ensino humanista**, que possibilitaria alcançar as ocupações e os diversos escalões da administração pública do Estado liberal-burguês. Sendo assim, **Gramsci** tomava como o grande desafio, “pensar uma escola socialista unitária, que articulasse o ensino técnico- científico ao saber humanista” (DEL ROIO, 2006, p. 312).

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral, fundada sobre a tradição greco-romana. (GRAMSCI, 1982, p. 118)

Na perspectiva gramsciniana, a área da **educação** e a **escola** merecem destaque especial por duas razões: a primeira porque o autor acreditava que o mundo pudesse ser **transformado** pela educação, ou seja, a “educação e a cultura podem ser causa e efeito dessa mudança, enquanto espaço de formação e informação, reflexão e construção de consenso na sociedade” (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 25). Já a segunda dimensão diz respeito à **escolarização** como gênese massiva de representações dirigentes e de **cidadãos em geral**.

A escola a que **Gramsci** se refere, diz respeito à formação da **escolarização** a partir do século XIX, quando a instituição escola passa a representar importante ponto de conquista das políticas de Estado. Para o sociólogo, o início do século XX apresentou muitas mudanças e revoluções (Revolução Russa 1917), refletindo na **organização da classe trabalhadora** no que tange às disputas políticas de Estado. Com essa experiência, surgem os partidos socialdemocratas, socialistas e comunistas, possibilitando o discurso da **universalização e direitos à educação e à escolarização**, constituindo-se politicamente num setor estratégico do Estado.

Gramsci percebe que para o convencimento das pessoas na sociedade, dentro da luta política, não basta apenas eliminar a exploração econômica de uma classe sobre outra, bem como eliminar a apropriação privada dos meios de produção da riqueza como demonstrava **Karl Marx**, mas era preciso lutar contra a apropriação privada, ou elitista, **do saber e da cultura**.

Nessa dimensão, **a educação** como formação do sujeito na sociedade capitalista se dá pela ação da **convivência social**, pois aprende-se, sobretudo, com as **experiências vividas** e não somente na escola. **Gramsci** entende a educação como um processo contínuo, em que os sujeitos aprendem a agir e a escolher e na medida em que escolhem passam a modificar a si e as outras coisas. Pensando assim, o autor tece críticas à divisão que se faz presente no sistema capitalista, ou seja, a **desigualdade** estabelecida entre os sujeitos que pensam e organizam a cultura de nossas sociedades, entendidos como os **intelectuais** e as pessoas simples ou os **sujeitos populares**. Essa luta pelo poder político cultural das sociedades complexas se dá na disputa da hegemonia, que se processa mais pelo convencimento do que pela força.



Questão para reflexão

Pergunta-se, de onde vêm os intelectuais?

Para **Gramsci** (1982), a escola é que forma os **intelectuais**, ela os prepara para o desempenho das suas funções de **organizadores da cultura**. Ao analisar o sistema escolar da Itália, ele percebe,

assim como **Weber**, na Alemanha, a distinção entre a **pedagogia do cultivo e a pedagogia do treinamento**, ou seja, percebe que a ciência se misturou à vida cotidiana.

(+) Para saber mais

Aprofunde o seu conhecimento, realizando a leitura da dissertação de mestrado sobre o pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci e os intelectuais e a cultura. SILVA, Deise Rosalio. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**. 2010. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Para o autor, há dois tipos de intelectuais, sendo o primeiro o **intelectual orgânico**, que surge diretamente ligado aos interesses das classes que ascendem ao poder, para dar homogeneidade e coerência interna à concepção de mundo que interessa a essa classe (consciência de classe), e oferece uma fonte de persuasão e convencimento para a sua legitimação no poder. Importante ressaltar que também há classes que não estão no poder, a classe dos dominados tem seus intelectuais, são aqueles que não estando no poder buscam, enquanto objetivos, a concepção de **contra-hegemonia**.

O segundo tipo de intelectuais é o **tradicional**, que significa dizer uma classe de intelectuais que, em épocas passadas, foram intelectuais orgânicos das classes que eram então dominantes, mas que depois do desaparecimento da classe a que estavam ligados tradicionalmente, buscam agir politicamente de modo independente. Aqui o autor ressalta a importância da criação da escola do trabalho, de acordo com Del Roio (2006, p. 316):

O objetivo da escola do trabalho era o de educar o proletariado para a autogestão da produção e para a administração pública, entendida como autogoverno. Na escola do trabalho é que também seriam lapidados os intelectuais gerados pela própria classe operária, em condições de criar uma nova cultura, distinta e contraposta à da intelectualidade burguesa e mesmo

”

reformismo. Logo, a escola do trabalho encontra o seu método e o seu fundamento na ação dos produtores, mas o seu objetivo é o de contribuir para a construção do homem comunista, do trabalhador livre associado. Para isso, é imprescindível o controle da produção e do instrumento de trabalho, o que implica conhecimento técnico e científico.

Os estudos **gramscianos** da complexidade da civilização moderna chamam atenção para o papel das ciências que se mesclam ao modo de vida dos sujeitos sociais. Essa sociedade tende a criar os grupos de intelectuais que vão assumindo a **difusão dos conhecimentos hegemônicos** no interior da escola. Dessa maneira, a escola humanista e cultural que tinha o papel de formar os sujeitos para que pudessem pensar, saber e agir em sociedade, deu lugar à escola profissional especializada e individualista.

Enfim, a contribuição que **Gramsci** nos deixa sobre o tema **educação, trabalho e cultura** é muito grande. Aqui, nessa seção, procuramos expor, a você, algumas das ideias desse sociólogo, principalmente no que diz respeito à composição do seu método dialético entre o educador e o educando que resguardam como fundamento da sociabilidade o trabalho e a emancipação do sujeito social.

Partindo do princípio que a sociedade é a somatória das instituições familiares e das classes sociais, mais as instituições organizadas que as regula, Gramsci defende a inter-relação e a articulação do Estado e da sociedade civil, sendo que ambos têm como objetivo final a regulamentação e a reprodução do sistema social.

Enfim, o sociólogo italiano Gramsci, em seus estudos, deu ênfase às questões da cultura para a emancipação dos sujeitos a partir da organização dos Conselhos de Fábrica, que deveriam criar as condições para a libertação a partir de um novo modelo de educação que instruisse o sujeito coletivo de forma comprometida com a ação social e a emancipação humana.

Nessa dimensão, não basta o Estado tentar minimizar as diferenças por meios de ações imediatas e que torne as desigualdades menos opressivas, mas é preciso que o Estado crie mecanismos legais

destinados a igualar ou a compensar as desigualdades existentes entre os cidadãos, promovendo assim a efetivação da proteção dos direitos humanos fundamentais.

Questão para reflexão

Qual é o papel da cidadania na educação?

Pensando com Gramsci (1982), a cidadania para o efetivo direito de todo o ser humano presume a participação do sujeito social, suas práticas democráticas, isso sugere que o Estado em suas conexões políticas estatais atenda aos diversos e complexos grupos, gêneros, classes, etnias, desempenhando concretamente o papel de atendimento às reivindicações universais. Portanto, para Gramsci, a educação como fenômeno dialético, ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução das estruturas capitalistas de produção, fornece os instrumentais cognitivos para a construção da contraideologia pelas classes subalternas.

Apesar de a educação, de modo geral, e especialmente no Brasil, ainda não se faz presente na prática do dia a dia e nos currículos das escolas brasileiras, tomar consciência e disseminar a igualdade, a dignidade humana, os direitos e a cidadania no interior das escolas, refletindo sobre os valores, os princípios éticos que regem as nossas sociedades e, portanto, os direitos humanos tornam-se uma ferramenta de libertação e emancipação, fazendo com que as práticas educativas estejam comprometidas com a consolidação de uma cultura dos direitos humanos.

Em defesa dos direitos humanos e a condição humana, Hannah Arendt (apud LAFER, 1988, p. 150) comenta que:

De fato, a asserção de que a igualdade é algo inerente à condição humana é mais do que uma abstração destituída de realidade. É uma ilusão facilmente verificável numa situação-limite como a dos refugiados ou dos internados em campos de concentração. Estes se deram conta de que a única dimensão que lhes sobrava era o fato de serem humanos. Pessoas forçadas a viver fora de um mundo comum, vale dizer, excluídas de um repertório

”

compartilhado de significados que uma comunidade política oferece e que a cidadania garante [...].

Ademais, a igualdade entre os seres humanos sempre foi destaque, desde a Antiguidade, ressaltando-se a ideia de um ideal de igualdade na filosofia moderna, com os contratualistas (Hobbes, Locke, Rousseau e Kant). Contudo, é com Marshall (1967), após a Segunda Grande Guerra Mundial, que as mudanças sociais abrem brechas para o exercício da cidadania. Assim, com o fortalecimento dos direitos obtidos e a inclusão de outros grupos sociais ao Estado, a ideia de uma cultura democrática ganhou expressividade.

No Brasil e na América Latina, após os anos de 1990, em decorrência do avanço da desigualdade econômica, da miséria, da fome que atravessa o conjunto das relações sociais marcadas pelo autoritarismo social enraizado na cultura latino-americana, deu-se início à constituição de uma proposta de sociabilidade que tinha como proposta uns “[...] desenhos mais igualitários das relações sociais em todos os níveis, e não apenas a incorporação do sistema político no seu sentido estrito” (DAGNINO, 1994, p. 108).

Esse entendimento implica a tendência de dar sentido à noção de cidadania por meio das experiências concretas dos movimentos sociais e na constituição da democracia. A noção de cidadania e democracia não se reduz a uma única sociedade ou Estado, mas pertence à lógica do mundo global, que é uma outra questão apontada por Dagnino (1994, p. 104), quando se refere ao nexos constitutivo das transformações representadas pelas dimensões culturais e políticas:



Incorporando características da sociedade contemporânea, como o papel das subjetividades, a emergência de sujeitos sociais de novo tipo e de direitos de novo tipo, a ampliação do espaço da política, essa é uma estratégia que reconhece e enfatiza o caráter intrínseco e constitutivo da transformação cultural para a construção democrática. Nesse sentido, a construção da cidadania aponta para a construção e difusão de uma cultura democrática.

Enfim, o conceito de uma cultura democrática, de igualdade e liberdade, forma a essência dos direitos humanos fundamentais, que foram convencionados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948.

Art. 1º Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Art. 2º Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948).

Reforçando esse entendimento, Pinsky (2003) assevera que ser cidadão e ter direitos civis implica ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, mas, também, é ter direitos políticos (votar e ser votado) e direitos civis, garantindo a participação de todos os sujeitos sociais na riqueza coletiva, isto é, direito ao trabalho, à educação de qualidade, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila, à informação não manipulada, à proteção do planeta, às informações sobre a bioética e suas consequências, à alimentação saudável e para todos, enfim, ao respeito às suas escolhas.

Para saber mais

Entre no site Ministério da Educação e conheça os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003 e 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/QR8eOI>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

Concluindo, sendo a educação um direito, é na prática da emancipação, que os sujeitos tomaram para si seus direitos como algo concreto e real, a luta pela educação pública, gratuita, obrigatória e laica passou a ser a grande bandeira nacional.

Atividades de aprendizagem

1. Muitas foram as contribuições do sociólogo italiano Gramsci no que se refere ao tema educação, trabalho e cultura. Com o seu método dialético, refletiu sobre o processo de sociabilidade, o trabalho e as relações entre os sujeitos coletivos para a emancipação social, política, cultural e econômica. Sabendo que a teoria gramsciana contribuiu para pensarmos importantes conceitos sociológicos, analise as afirmações a seguir.

I- O intelectual orgânico surge das classes dos professores e políticos que estão no poder e têm como função a reprodução do processo de dominação.

II- Para o sociólogo Gramsci, a educação é um fenômeno dialético, isto é, ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução das estruturas capitalistas de produção, fornece os instrumentais cognitivos para a construção da contraideologia pelas classes subalternas.

III- Na perspectiva de Gramsci, o Estado representa a sociedade política, a hegemonia e a coerção. À sociedade civil cabe a função de dominação hegemônica e à sociedade política a função de hegemonia.

IV- Para a hegemonia cultural, as práticas culturais em luta são o resultado das condições sociais, econômicas e culturais de suas famílias, de acordo com Gramsci.

Assinale a alternativa correta:

- a) As afirmações I, III e IV estão corretas.
- b) As afirmações II e IV estão corretas.
- c) Apenas a afirmação II está correta.
- d) Apenas a afirmação III está correta.
- e) A afirmação I está correta.

2. Considerando o pensamento de Gaudêncio Frigotto sobre a educação e trabalho, classifique C para certo e E para errado nas assertivas a seguir.

() A relação trabalho e educação é hoje exposta de forma ardilosa e sutil e aparece como direito dentro de uma igualdade abstrata.

() A efetiva contribuição da educação com os interesses das classes menos privilegiadas deveria partir da realidade concreta em que se articulam os conhecimentos e os interesses das classes populares.

() Frigotto acredita que todo conhecimento é neutro e nos permite resgatar a visão e a superação do senso comum e a formação da consciência política.

() Os saberes repassados por nossas escolas, conforme Frigotto, são fruto dos saberes acumulados historicamente sob a hegemonia da classe dominante.

Assinale a sequência correta:

- a) C - C - C - C.
- b) E - E - E - E.
- c) C - E - C - E.
- d) C - C - E - C.
- e) E - E - C - C.

Fique ligado

Nesta unidade você estudou:

- As perspectivas sociológicas e a educação, trabalho, cultura e direitos humanos.

- Para Durkheim (2011), a educação tem a função integrativa com enfoque moral, assegurando a estabilidade social.

- Marx Weber (2015) entende a educação como uma forma racionalizada de preparação dos indivíduos para acatarem as leis, tendo a educação três finalidades: despertar o carisma, preparar os indivíduos para uma cultura ideal; e organizar e treinar os indivíduos para a especialização.

- Marx entende a educação como uma forma de socialização, de integração dos indivíduos numa sociedade sem classes, ou seja, parte da concepção de que a natureza humana detém dois elementos fundamentais que são o trabalho e a sociabilidade.

- Para Karl Mannheim (1950), a educação é um elemento de formação para a cidadania e a democracia dos jovens, sendo as instituições escolares responsáveis pela manutenção da ordem e da moral, bem como agentes de mudanças.

- Adorno (1995) assegurava que a educação na infância era uma forma de se evitar a barbárie e levar os sujeitos sociais à emancipação, enfim, a educação cultiva a autonomia, a autoconsciência racional.

- Pierre Bourdieu (1998) comenta que a educação capitalista tem uma dinâmica e reproduz os aspectos culturais, garantindo a cultura dominante, a eternização de seus valores sociais, seus gostos e costumes.

- O conceito capital cultural está ligado ao desempenho escolar das crianças, jovens das diferentes classes. Portanto, a reprodução da cultura não depende exclusivamente da economia e expressa o capital cultural das famílias.

- O conceito de *habitus* em Bourdieu refere-se às estruturas sociais e culturais internalizadas, ou seja, um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a agir como estruturas estruturantes.

- De acordo com Althusser (1985), é na escola que aprendemos a nos colocar como força de trabalho e aprendemos a cultura científica e literária, enfim, saberes práticos, regras e os costumes de nossa sociedade. Esse processo de socialização da escola contribui com a inculcação ideológica burguesa e as relações de exploração. Assim, os aparelhos ideológicos de estado têm a função de difundir a ideologia dominante.

- Para Frigotto (1989), o trabalho cria valores e é indispensável para a nossa existência, portanto, é essencial à vida humana. Seguindo a Teoria do materialismo histórico, a ideia de trabalho o expõe como o principal elemento de subordinação ao capital, o trabalho estranhado, mortificado, alienado.

- Na perspectiva gramscianiana, a área da **educação** e a **escola** merecem destaque especial por duas razões: a primeira porque a educação tem o papel transformador; a segunda porque a escolarização constitui a formação do cidadão universal. A educação como um processo contínuo, em que os sujeitos aprendem a agir e a escolher e, na medida em que escolhem, passam a modificar a si e as outras coisas.

- O conceito de uma cultura democrática, de igualdade e liberdade, forma a essência dos direitos humanos fundamentais, que foram convenionados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948.

Para concluir o estudo da unidade

A intenção de estudarmos a sociedade, a educação e a cultura foi possível a partir do mapeamento e de alguns recortes no campo

da sociologia da educação, procurando resgatar as principais contribuições dos autores clássicos e contemporâneos.

Atividades de aprendizagem da unidade

1. A sociologia da educação, por meio de seus instrumentos de análise e explicação, compreende que educação é um processo social global e está inserida num contexto social e, portanto, deve ser entendida como prática social, que cria e recria as formas das relações sociais. A partir dessa afirmação, classifique V para verdadeiro e F para falso.

() Emile Durkheim procurou avaliar a relação entre educação e sociedade de forma positivista, com enfoque moralista.

() Max Weber entende por educação a inculcação das ações das gerações mais velhas sobre os mais jovens.

() Karl Marx considerava o trabalho e a sociabilidade como categorias essenciais e, por isso, os conteúdos educacionais deveriam contemplar três dimensões: uma educação mental, uma educação física e uma educação tecnológica.

() Para Weber, a educação passa pelas pedagogias do cultivo e do treinamento.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta:

a) V - F - V - V.

b) F - V - F - F.

c) F - F - V - V.

d) V - F - V - F.

e) V - V - V - V.

2. Complete a sentença a seguir:

Karl Mannheim infere que os conteúdos _____ nas sociedades industriais vão sendo cada vez mais _____ e transmitidos num processo _____, em que o educando se aperceba do meio social em que vive e das mudanças pelas quais passa.

a) Políticos - reacionários - político.

b) Econômicos - objetivados - legal.

c) Filosóficos - racionalizados - científico.

d) Educacionais - racionalizados - consciente.

e) Educacionais - filosóficos - legal.

3. Leia o trecho:



O massacre amazônico espanta o mundo. Os jornais europeus e norte-americanos dedicam manchetes aos terríficos eventos do remoto Brasil, cada vez mais remoto. Não percebem que a barbárie tem sua origem, definida e detectável. Comovem-se com a chance de multiplicar as tiragens e as audiências. A barbárie começa pela traição cometida pelos donos do poder em relação às dádivas com que a natureza nos premiou como nenhum outro país? (CARTA. 2017, [s.p.])

Um dos autores que estudou sua época e a importância da educação no combate à barbárie, foi Adorno. Analise as proposições a seguir.

I- Adorno entendia que a função da educação era combater a barbárie, o totalitarismo do nazismo.

II- Que as metas educacionais devem significar o combate para que nunca mais Auschwitz se repita.

III- A educação, nesse sentido, representaria a resistência subjetiva da barbárie, o não conformismo, uma estratégia para combater o fenômeno do holocausto.

Assinale a alternativa correta:

- a) As proposições I e II estão corretas e a III está incorreta.
- b) As proposições II e III estão corretas e a I está incorreta.
- c) A proposição I está correta e II e III estão incorretas.
- d) A proposição II está correta e I e III estão incorretas.
- e) As proposições I, II e III estão corretas.

4. Pierra Bourdieu e Jean-Claude Passeron destacaram-se por sua teorização crítica focada na ideologia e o reflexo curricular na formação dos jovens escolares, nesse sentido, podemos dizer que os autores retrataram a dinâmica da educação capitalista, como uma forma de _____.

Assinale a alternativa que completa o enunciado:

- a) Emancipação.
- b) Reprodução.
- c) Ciência.
- d) Política.
- e) Sociologia.

5. Leia as asserções:

I- Gramsci em sua crítica ao sistema escolar italiano destaca as desigualdades expressas no sistema de ensino capitalista, Porque

II- Para a classe trabalhadora na busca de empregos, indicava-se o ensino técnico e para a pequena burguesia, o ensino humanista.

A respeito dessas asserções, assinale a alternativa correta:

- a) As asserções I e II são falsas.
- b) A asserção I é verdadeira e a II é falsa.
- c) A asserção I é falsa e a II é verdadeira.
- d) As asserções I e II são verdadeiras, mas não têm relação entre si.
- e) As asserções I e II são verdadeiras e a II justifica a I.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Disponível em: <<https://goo.gl/0dRqJD>>. Acesso em: 29 jan. 2017.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização, seleção e tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. Goftts de classe et styles de vie. Tradução de Paula Montero. In: _____. Anatomie du goftt. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 5, p. 18-43, out. 1976.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- DAGNINO, E. (Org.). **Os anos 90**: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DEL ROIO, M. Gramsci e a educação do educador. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006.
- DURKHEIM, Emile. **Educação e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FERRARI, M. Émile Durkheim, o criador da sociologia da educação. **Nova Escola**, out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/456/criador_sociologiaeducacao>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.
- _____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GROPPO, L. A. A modernidade e a sociologia da educação no século XX: a questão da racionalidade e da emancipação na reflexão sociológica sobre a educação em Durkheim, Mannheim e Adorno. In: JORNADA DO HISTEBBR, 7., 2007. **Anais...** Campo Grande: UNICAMP, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/9gf3TA>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX – 1914 -1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. In: FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

_____. **O capital**. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 1 v.

MOTTA, L. E.; SERRA, C. H. A. A ideologia em Althusser e Laclau: diálogos (im)pertinentes. **Revista de sociologia e Política**, Curitiba, v. 22, n. 50, p. 125-147, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-447814225009>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LINHARES, L. L.; MESQUIDA, P.; SOUZA, L. L. de. Althusser: a escola como aparelho ideológico do Estado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 7., 2007. **Anais...** Curitiba: PUC, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-204-05.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

LOPES, P. C. Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, 2012. Disponível em: <<http://www.bocc.uff.br/pag/lopes-paula-ducacao-sociologia-da-educacao-e-teorias.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995. Disponível em: <<http://www.verlaine.pro.br/txt/pp5/adorno-educacao.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

MANNHEIM, K. **Liberdade, poder e planificação democrática**. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. Porto Alegre: Globo, 1950.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. de. A educação em Gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio/ago. 2012.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY, C. B. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-13.

ROGÉRIO, R.; BENEVIDES, M. H. C. Qual o sentido da educação? Leituras clássicas na construção do pensamento sociológico: Karl Marx, Max Weber, Florestan Fernandes e Simon Schwartzman. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 1, n. 3, p. 11-19, 2011.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara onze, teses sobre educação e política. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, maio/jun./jul./ago., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

SILVA, A. O. Educar contra a barbárie. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 39, ago. 2004. Disponível em: <<https://www.espacoacademico.com.br/039/39pol.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

SILVA, D. R. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**. 2010. 267f. dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, F. A escola enquanto aparelho ideológico do estado. **Recanto das Letras**, 2011. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3246167>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

VIANA, N. Adorno: educação e emancipação. **Revista UNB**, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/5478/4585>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 2015.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25 n. 2, maio/ago. 2010.

Diversidade cultural e interações humanas

Elias Barreiros

Objetivos de aprendizagem

Essa unidade tem por objetivo refletir sobre a diversidade cultural, a maneira como o tema é discutido teoricamente e proporcionar a reflexão sobre categorias, como juventude, classe e raça, questões que são importantes para análise do contexto social brasileiro, em particular do universo escolar.

Seção 1 | A antropologia: refletindo sobre a diversidade humana

Nessa seção, refletiremos sobre a maneira como a questão da diversidade cultural apareceu nas análises das ciências sociais, com ênfase na abordagem antropológica sobre o tema.

Seção 2 | A juventude e sua diversidade

Na Seção 3.2, apresentamos a discussão sobre a construção social das juventudes brasileiras, bem como a relação entre juventude e classe social.

Seção 3 | As relações entre juventude(s), classe, raça e escola no Brasil

Na terceira e última seção, abordamos a relação entre a questão etária, a classe social e a questão racial no Brasil.



Introdução à unidade

Olá aluno!

Nesta unidade, vamos tratar da importância de refletir sobre a diversidade cultural no ambiente escolar, o que é fundamental, especialmente em um país tão plural e desigual quanto o Brasil. Entender e respeitar a diversidade é importante para todos os profissionais, mas o é ainda mais para quem pretende atuar na educação, pois é imprescindível tratar de maneira justa os sujeitos marcados por diferenças sociais, etárias, étnicas, raciais, de gênero, de orientação sexual, para a garantia de oportunidades iguais para todos.

Tais diferenças produzem hierarquias sociais, determinados sujeitos são inferiorizados no cotidiano por conta de estereótipos construídos socialmente. Entender a maneira como essas diferenças são construídas é fundamental para a garantia dos direitos daqueles que historicamente são colocados à margem da sociedade.

Para melhor compreendermos esses processos de diferenciação e hierarquização social, nos apoiaremos nos conhecimentos produzidos pelas ciências sociais, em particular pela Antropologia Social, disciplina científica que se consolidou a partir da reflexão sobre as diferentes maneiras que as sociedades se organizam e constituem sua cultura.

Dessa forma, em um primeiro momento vamos refletir sobre alguns dos principais conceitos da Antropologia, para aprofundarmos o debate sobre a diversidade humana. Depois, iremos analisar os principais grupos sociais que compõem a sociedade brasileira e a maneira como esses grupos se inserem, ou são excluídos, no contexto escolar. Para isso, focaremos em três marcadores sociais da diferença: a questão etária, a questão racial e a questão de classe.

Seção 1

A antropologia: refletindo sobre a diversidade humana

Introdução à seção

Nessa seção, discutiremos a maneira como o tema da diversidade cultural toma corpo nas ciências sociais, para tanto, vamos refletir sobre o surgimento da Antropologia e a maneira como sua abordagem possibilitou falarmos em diversidade cultural.

1.1 O evolucionismo social e a noção de etnocentrismo

A discussão teórica sobre a diversidade das culturas se consolida no final do século XIX e começo do século XX com a contribuição da Antropologia, disciplina então nascente. A reflexão sobre o tema se faz necessária no contexto de expansão das fronteiras comerciais e consolidação do processo de colonização empreendida pelas principais nações ocidentais que se impuseram e dominaram uma grande parcela do mundo, em particular nos continentes africano e americano, além de outras partes do globo.

Dilemas filosóficos e intelectuais já vinham acompanhando o pensamento ocidental desde a descoberta do então chamado novo mundo, quando a questão do outro, da diferença, já se colocava. Para exemplificar, não podemos esquecer que, durante muito tempo, os índios americanos foram pensados como seres sem alma, o mesmo pode ser dito sobre africanos e outros povos nativos com os quais os europeus tiveram contato. Desde então, discute-se a possibilidade de conceder, ou não, o estatuto da humanidade para estes novos sujeitos.

Conforme Laplantine (2000), temos ao longo do período dos primeiros encontros da sociedade europeia com outras culturas, a recusa ou a fascinação pelo, então considerado, estranho. Os debates filosóficos no ocidente tratavam esses povos tanto de maneira idílica e romântica, considerando os povos nativos como “bons por natureza”, que ensinam a viver frente à decepção com o progresso da sociedade

européia da época, quanto falavam em povos bárbaros, sem cultura, que estavam atrasados em relação ao progresso ocidental.

Frente a esse encontro de culturas radicalmente diferentes, foi se processando uma dicotomia: por um lado, confia-se nas vantagens da civilização, e há um estranhamento em relação às sociedades que não se situavam nesse processo; por outro lado, inspirados por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), há também um sentimento de nostalgia em relação ao antigo, há aqueles que acreditam na felicidade do homem em “estado de natureza”, vivendo em um ambiente protetor.

Para saber mais

Conheça melhor o filósofo Jean-Jacques Rousseau, acessando o link:

Disponível em: <<http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=4962>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

Como mostra Laplantine (2000), no século XIX a colonização está a pleno vapor, África, Índia, Austrália, Nova Zelândia, estão repletos de europeus, muito além dos missionários e aventureiros/viajantes. Pesquisadores da metrópole, especialmente Grã-Bretanha, mandam questionários para todas as colônias, esses questionários alimentam os estudiosos de informações que vão servir de base para as primeiras reflexões sistemáticas sobre esses povos.

O século XIX é o momento em que a Antropologia se constitui como uma disciplina autônoma. Seu primeiro objeto de estudo foram as sociedades não ocidentais, consideradas, então, como sociedades primitivas. Assim nasce a Antropologia de Gabinete ou a Antropologia Evolucionista, o selvagem agora é pensado como primitivo, conforme Laplantine (2000, p. 49):

Existe uma espécie humana idêntica, mas que se desenvolve (tanto em suas formas tecnoeconômicas como nos seus aspectos sociais e culturais) em ritmos desiguais, de acordo com as populações, passando pelas

”

mesmas etapas, para alcançar o nível final que é o da "civilização". A partir disso, convém procurar determinar cientificamente a sequência dos estágios dessas transformações.

Ressalta-se aqui a noção de que esses povos seriam como que a infância da humanidade, e o projeto desses estudiosos é o de buscar compreender cientificamente como se dá a passagem da infância para a vida adulta, esta última associada à sociedade europeia industrializada, considerada a única civilizada.

Laplantine (2000) ressalta ainda a importância dos estudos sobre mitos, crenças e religião nesse período, e toma *O ramo de ouro*, de James Frazer (1854 - 1941), como obra paradigmática desse movimento. Para Frazer (apud LAPLANTINE, 2000) todas as sociedades passam, necessariamente, por estágios de desenvolvimento que vão da crença na magia, depois na religião e finalmente chegam à ciência.

Como mostra Laplantine (2000), Frazer considera que a crença dos povos primitivos na magia seria uma sobrevivência do estágio da humanidade pelo qual todos os povos passaram, segundo o qual, haveria um controle ilusório da natureza, o que representaria um obstáculo à razão.

Para o Evolucionismo, o que serve de base principal para medir o grau de evolução dessas sociedades é o seu progresso técnico e econômico, ou seja, os valores da época – produção econômica, religião monoteísta, propriedade privada, família monogâmica, moral vitoriana – servem de parâmetro comparativo para avaliar as outras sociedades.

Assim, o Evolucionismo, como demonstra Laplantine (2000), serve como justificativa teórica para o colonialismo. Ao produzir quantidade enorme de dados, a Antropologia Evolucionista produz um corpus científico para justificar a tese do valor do progresso, bem como fundamenta a possibilidade de extrair as leis universais do desenvolvimento humano.



Para saber mais

Um conceito importante para compreender a Antropologia Evolucionista é o etnocentrismo.

Etnocentrismo significa colocar como valores mais importantes os valores próprios à sociedade a qual pertence. Neste caso, temos um particular (a sociedade a qual pertence) que se pretende generalizante, ou seja, pretende-se que todos sejam iguais a você.

Os valores particulares a uma cultura são necessariamente familiares, e não se faz necessário provar que são Os Valores, os verdadeiros valores – os mais corretos etc.

Deve-se ressaltar aqui o forte olhar etnocêntrico da Antropologia Evolucionista, que contribuiu para o processo de expansão dos valores das sociedades ocidentais pelo mundo. Devemos notar que esse é um processo contrário ao da valorização da diversidade cultural, naquele momento histórico, a diversidade era pensada em termos hierárquicos e os europeus têm a pretensão de impor seu modo de vida para as outras sociedades.



Questão para reflexão

Será que ainda hoje temos uma atitude etnocêntrica? Não apenas em relação a culturas de outras sociedades, mas em relação às diferenças culturais no interior de nossa própria cultura? Será que não tentamos, de alguma forma, impor o modo que nós pensamos, aquilo que acreditamos, aos outros indivíduos com o quais convivemos?

Vamos relacionar essas questões presentes no debate do final do século XIX, às questões do cotidiano escolar? Vamos pensar um pouco sobre nossas práticas. Quando lidamos com pessoas diferentes de nós, que tiveram uma educação familiar diferente, que se expressam de maneira diferente, que se vestem de maneira diferente, que têm hábitos distintos, que têm um posicionamento político diverso, uma religião não muito comum, uma orientação sexual não normativa, nessas situações, você consegue ter uma

atitude compreensiva e respeitosa? Ou você tende a achar que a pessoa está errada, que é ignorante, que não sabe falar direito, que não tem razão, que não é normal?

Esses sentimentos estão relacionados ao nosso processo de socialização, todos os grupos humanos tendem a ser, em alguma medida, um tanto quanto etnocêntricos. Isso acontece porque naturalizamos valores, que parecem se tornar verdades absolutas, e quando nos deparamos com diferentes, quase que automaticamente, os julgamos segundo nossos próprios princípios. Só conseguimos construir um comportamento diferente em relação à diversidade quando racionalizamos a questão, quando lemos a respeito, quando estudamos. Desse modo, fazemos o que poderíamos chamar de desnaturalização. Trata-se de uma desconstrução do processo de educação, um processo de percepção sobre as origens de nossos valores e pensamentos, ou seja, de um olhar crítico da realidade.

Esse olhar crítico, na Antropologia, começou a se consolidar no século XX, com o nascimento da Etnografia e do trabalho de campo na Antropologia. Vamos ao próximo tópico para entender melhor a questão.

1.2 O método antropológico e o combate ao etnocentrismo

As críticas à Antropologia Evolucionista foram mais intensas no começo do século XX, pois questionou-se o olhar etnocêntrico da disciplina e o seu método de pesquisa. No tópico anterior, vimos que os antropólogos evolucionistas obtinham as informações dos povos estudados a partir do envio de questionários para as colônias, bem como pelos relatos de missionários e viajantes.

A Antropologia tem uma mudança radical de rumo quando os pesquisadores passaram, eles mesmos, a ir às colônias fazer seus registros e pesquisas. Conforme Laplantine (2000, p. 75), a revolução na disciplina no começo do século XX:



[...] põe fim à repartição das tarefas, até então, habitualmente divididas entre observador (viajante,

missionário, administrador) entregue ao papel subalterno de provedor de informações, e o pesquisador erudito, que, tendo permanecido na metrópole, recebe, analisa e interpreta – atividade nobre! – essas informações.

Viver como eles, falar (pensar) em sua língua, até mesmo, como se propunha, sentir suas emoções, passa ser a ambição da Antropologia. Essa nova metodologia se consolidou na Europa, com a Antropologia Social Britânica, mas, no começo do século XX, nos Estados Unidos, outro importante antropólogo vinha realizando pesquisas nesses moldes, trata-se de Franz Boas. Laplantine (2000, p. 77-78), referindo-se a Boas, lembra que:

Ele [Boas] mostra que um costume só tem significado se for relacionado ao contexto particular no qual se inscreve. Claro, Morgan e, muito antes dele, Montesquieu tinham aberto o caminho a essa pesquisa cujo objeto é a totalidade das relações sociais e dos elementos que a constituem. Mas a diferença é que, a partir de Boas, estima-se que para compreender o lugar particular ocupado por esse costume não se pode mais confiar nos investigadores e, muito menos nos que, da metrópole, confiam neles.

Temos assim o nascimento da etnografia profissional, na qual o pesquisador “treinado”, unindo o teórico e o observador, pode elaborar uma monografia. Nesse contexto, temos um avanço fundamental, trata-se de pensar a cultura no plural, ou seja, não se fala mais em uma única cultura em diferentes graus de desenvolvimento ou de evolução, mas em culturas particulares e em diversidade cultural.

Franz Boas fundou uma das principais correntes teóricas dedicadas ao estudo da cultura e sua diversidade, o que ficou conhecido como Culturalismo. No Culturalismo, buscou-se construir um conceito de cultura que promovesse a análise de como se constitui a diversidade cultural humana, a partir das diferentes maneiras como os homens se relacionam entre si e com a natureza. Segundo Castro (2004, p. 18):



A concepção boasiana de cultura tem como fundamento um relativismo metodológico, baseado no reconhecimento de que cada ser humano vê o mundo sob a perspectiva da cultura em que cresceu – em uma expressão que se tornou famosa, ele disse que estamos acorrentados aos 'grilhões da tradição'.

Como vimos, até então o pensamento científico dominante acreditava que a cultura era a mesma em todas as partes, o que mudava era o grau de desenvolvimento em que se encontrava.

Para Boas, segundo Castro (2004), tal argumento não se sustenta, pois os fenômenos culturais podem ter motivações e origens diferentes e devem ser analisados na totalidade da cultura, dentro de seu contexto. Como exemplo, Boas se refere ao uso de máscaras que, em alguns casos, podem ser usadas para enganar os espíritos, ou a doença, pois, disfarçando, a pessoa engana a doença que não a reconhece. Em outros casos, a máscara é tida como um espírito personificado pelo mascarado e serve para afastar espíritos hostis.

Assim, Boas procura mostrar que um mesmo fenômeno étnico, o uso de máscaras, neste caso, pode se desenvolver a partir de diferentes fontes, com isso Boas, segundo Castro (2004, p. 32), aponta que:



Não se pode dizer que a ocorrência do mesmo fenômeno sempre se deve às mesmas causas, nem que ela prove que a mente humana obedece às mesmas leis. Temos que exigir que as causas a partir das quais o fenômeno se desenvolveu sejam investigadas, e que as comparações se restrinjam àqueles fenômenos que se provem ser efeitos das mesmas causas.

O autor concorda, conforme demonstra Castro (2004), com a existência de leis que regem o desenvolvimento das culturas e coloca como objetivo do cientista social descobrir o processo que faz com que a sociedade se desenvolva. A finalidade da pesquisa não está nos costumes e nas crenças em si, mas nas razões de sua existência, na história de seu desenvolvimento particular e local.

Como método para tal investigação, Boas, segundo Castro (2004), coloca a necessidade de se examinar os costumes em sua relação com a totalidade e em conexão com sua existência em tribos vizinhas, desse modo, seria possível entender sua constituição histórica, bem como os processos psicológicos que influenciaram em seu desenvolvimento.

Boas, conforme mostra Castro (2004), procura as conexões históricas dos fenômenos culturais e critica o método evolucionista. Para Boas, é preciso pesquisar, separadamente, a história do desenvolvimento de uma sociedade para entender os efeitos do meio e das condições psicológicas, para então pensar os mesmos problemas em outra sociedade, dessa forma, pode-se então comparar as histórias de desenvolvimento, na busca das leis gerais.

Como vemos, Boas está preocupado em entender o desenvolvimento histórico das culturas e critica o pensamento evolucionista, que em sua época era a principal corrente teórica. O evolucionismo está preso à ideia de que as mudanças históricas seguem leis pré-definidas em todas as culturas, daí a procura de similaridades nas mais diversas regiões do mundo e a justificativa para a hipótese de que a cultura europeia ocidental seria a representante do mais elevado desenvolvimento cultural.

Boas traz uma importante contribuição ao apontar que cada grupo humano tem uma história própria e única, demonstrando que não existe uma única cultura em diferentes estágios de desenvolvimento, mas uma diversidade de culturas que tem seu próprio ritmo e sua própria história.

Como demonstra Castro (2004), Boas foi um crítico importante para o Evolucionismo, com ele foi possível começar a falar em diversidade cultural, mas o autor não se dedicou a produzir uma sistematização metodológica de como essas pesquisas deveriam ser realizadas.

É com outro autor que isso se torna possível, foi Bronislaw Malinowski, em sua introdução ao livro *Os argonautas do Pacífico Ocidental*, de 1922, que escreveu o capítulo metodológico que definiu os critérios da pesquisa de campo em Antropologia e o afastamento definitivo do olhar etnocêntrico na pesquisa científica.

Malinowski (1984), ao falar dos critérios necessários para o entendimento das sociedades diferentes da europeia, lembra que os homens brancos que viviam nas regiões investigadas enxergavam os nativos de maneira preconceituosa, pois tinham opiniões predefinidas, sem nenhuma visão objetiva e científica da realidade.

O autor revoluciona a Antropologia moderna ao sistematizar o que ele chamou de observação participante: esse método, em linhas gerais, aponta para a necessidade de: 1) o pesquisador deve ficar atento para que seus objetivos sejam realmente científicos, e deve conhecer os valores e critérios da etnografia moderna; 2) era preciso familiarizar-se com a vida local; vivendo entre os nativos sem precisar da ajuda de outros brancos; 3) deve aplicar métodos específicos de coleta, manipulação e registro de dados.

É a partir das definições de Malinowski que temos a Etnografia como ferramenta de coleta de dados capaz de obter detalhes da vida social, sem as armadilhas do olhar etnocêntrico característico da Antropologia evolucionista. Malinowski (1984, p. 21) faz a seguinte observação:



No meu passeio matinal pela aldeia, podia observar detalhes íntimos da vida familiar – os nativos fazendo sua toailete, cozinhando, comendo; podia observar os preparativos para os trabalhos do dia, as pessoas saindo para realizar suas tarefas; grupos de homens e mulheres ocupados em trabalhos de manufatura. Brigas, brincadeiras, cenas de família, incidentes geralmente triviais, às vezes dramáticos, mas sempre significativos, formavam a atmosfera da minha vida diária, tanto quanto a da deles.

Consequentemente, o método criado por essa Antropologia profissional também era mais eficiente, segundo o autor, essa profissionalização da disciplina tem por objetivo final:



[...] **aprender o ponto de vista dos nativos, seus relacionamentos com a vida, sua visão de seu mundo.** É nossa tarefa estudar o homem e devemos, portanto, estudar tudo aquilo que mais intimamente lhe diz

respeito, ou seja, o domínio que a vida exerce sobre ele. Cada cultura possui seus próprios valores; as pessoas têm suas próprias ambições, seguem a seus próprios impulsos, desejam diferentes formas de felicidade. [...] Talvez a mentalidade humana se revele a nós através de caminhos nunca antes trilhados. Talvez, pela compreensão de uma forma tão distante e estranha da natureza humana, possamos entender nossa própria natureza. (MALINOWSKI, 1984, p. 33-34, grifo nosso)

A ideia de passar um longo período de tempo em campo tinha por objetivo final permitir que o etnógrafo participasse o máximo possível da vida cotidiana dos nativos, só assim seria possível atingir o objetivo referido de entender o seu ponto de vista. Assim, o autor ressalta que os detalhes do cotidiano eram tão importantes quanto os eventos mais extraordinários, como um ritual ou uma cerimônia. Bem como essa permanência deveria ter o impacto de fazer com que os nativos “esquecessem” a presença do etnógrafo entre eles, e agissem “naturalmente”. O etnógrafo deveria anotar basicamente tudo, evitando se restringir a pontos específicos.

O autor insistiu na necessidade de pensar o contexto social e as inter-relações entre as esferas sociais, e não comparar características individuais, ou seja, que não era eficiente comparar, por exemplo, a forma de produção das sociedades industriais com as maneiras de se produzir em sociedades tradicionais. Desse modo, o autor aponta para uma de suas preocupações teóricas centrais: tentar entender a totalidade da vida nativa e não se deter em elementos específicos, como a religião ou o parentesco, por exemplo.

É a partir desse corpo teórico-metodológico que vai se desenvolver a Antropologia. Essa ciência se dedicou à análise da organização social e da cultura de sociedades espalhadas pelo mundo todo. Com o desenvolvimento da Antropologia, o foco de análise também se voltou para o contexto urbano, e os pesquisadores não só direcionaram o seu olhar para outras sociedades, mas também para a sua própria realidade.

Neste contexto, surgem as reflexões acerca do que convencionalmente denomina-se, na Antropologia, de marcadores

sociais da diferença, que são as características que influenciam a vida dos indivíduos em suas relações sociais, tais como: o gênero, a etnia, a raça, a geração, a classe social, entre outros.

Como são muitas as temáticas possíveis na continuidade de nossas reflexões, iremos fazer um recorte que seja pertinente ao diálogo entre o debate em torno da diversidade e a realidade brasileira. Enfatizaremos aqui três aspectos que ajudam a refletir sobre a relação entre educação escolar e diversidade humana.

Primeiro, trataremos da questão etária, mostrando como as ciências sociais têm analisado os aspectos que envolvem as juventudes. Nesse ponto, também mostraremos o impacto da questão de classe na vivência dessa faixa etária. Em um segundo momento, vamos relacionar a questão etária à questão racial, analisando os impactos do preconceito e da discriminação racial na vida dos jovens brasileiros. E o terceiro aspecto que merecerá destaque é a relação entre juventude, raça e classe social no Brasil, com ênfase para o impacto desses três marcadores da diferença na esfera da educação escolar.

Atividades de aprendizagem

1. A Antropologia é uma ciência e, como tal, define um objeto de estudo; elabora uma metodologia para investigar esse objeto; segue princípios racionais; é sistemática; e busca, de alguma forma, neutralidade. Além de ser ciência, ela é uma ciência social, e, por isso, tem uma especificidade, é fundamental, é um pensamento realizado por homens sobre homens. Dito isso, considere as afirmações e analise outras especificidades desse modelo de pensamento:

I- A dominação e colonização de territórios da África, Ásia e América tem importância fundamental para elaboração das teorias antropológicas, pois esse processo forneceu exemplos de diferentes modos de vida, sendo que essa diversidade é objeto de estudos da disciplina.

II- Apesar da Antropologia de surgir no final do século XIX, foi com as Grandes Navegações, a partir do século XVI, que já podem ser encontrados fatores fundamentais para o desenvolvimento dessa ciência.

III- Por se tratar de uma ciência que nasce para estudar sociedades não ocidentais, podemos afirmar que o capitalismo não tem nenhuma influência para o surgimento da disciplina.

IV- As grandes navegações e o colonialismo europeu são consequência da necessidade de ampliação de mercados consumidores e da aquisição de matérias-primas, assim, podemos afirmar que o capitalismo também influenciou no surgimento da Antropologia.

A partir dessas afirmações, considere a alternativa correta:

- a) Somente estão corretas as afirmações I e II.
- b) Somente estão corretas as afirmações I, II e IV.
- c) Somente estão corretas as afirmações III e IV.
- d) As afirmações I, II, III e IV estão corretas.
- e) Somente as afirmações I e III estão corretas.

2. As noções de etnocentrismo e estranhamento são centrais no pensamento antropológico e permeiam toda a disciplina, desde seu surgimento no século XIX. Ainda hoje esses conceitos são importantes e podem ajudar qualquer profissional que lide com pessoas a desenvolver um trabalho mais humano e eficiente. Considere as afirmações sobre o tema:

I- Os padrões de comportamento em uma sociedade, as regras de convívio, os valores e os papéis sociais são aprendidos ao longo da vida dos indivíduos. Assim se estabelece aquilo que é aceito ou não em uma sociedade.

II- Não só os comportamentos, mas também os modos de pensar e sentir são aprendidos durante a vida e compartilhados pelos pares de uma mesma cultura.

III- Os indivíduos de uma sociedade tendem a avaliar e julgar a outra cultura a partir de suas próprias referências do que é certo e errado, do que é aceitável ou não, podemos denominar esse processo de Etnocentrismo.

IV- A partir do momento em que há contato entre culturas diferentes, os grupos sociais tendem a julgar o outro a partir de seus valores, provocando o que pode ser chamado de 'estranhamento', muitas vezes esse estranhamento provoca sentimentos de indignação, surpresa, admiração.

Considerando as afirmações, assinale a alternativa correta:

- a) Somente as afirmações I e II estão corretas.
- b) Somente as afirmações II, III e IV estão corretas.
- c) Somente as afirmações III e IV estão corretas.
- d) As afirmações I, II, III e IV estão corretas.
- e) Somente as afirmações I e III estão corretas.

Seção 2

A juventude e sua diversidade

Introdução à seção

Nessa seção, abordaremos a construção teórica da análise das juventudes, a importância de se distinguir entre a formação biológica do corpo e as concepções que cada sociedade e grupo social apresentam sobre essa fase da vida.

Também discutiremos a maneira como a classe social impacta na maneira de se viver essa fase da vida.

2.1 Juventude(s) como construção social e histórica

Eleger os jovens como objeto de estudo das ciências sociais requer compreendê-los como uma categoria sócio-histórica. Ariès (1981) vai nos mostrar como a juventude, da maneira como a entendemos hoje, nas sociedades capitalistas ocidentais, foi construída durante a Idade Média, com o surgimento de um então desconhecido sentimento para com a infância e, principalmente, com a influência da escola, inicialmente marcada como um mundo exclusivo do masculino e do burguês, quadro que vai se alterando gradualmente quando, a partir do século XIX, abre suas portas para as meninas e passa a ser mais popularizada, possibilitando, então, uma maior separação da criança com o mundo familiar.

Dessa forma, constrói-se na sociedade moderna uma noção de juventude específica que varia de acordo com o contexto social e o momento histórico, adquirindo vários significados e expressões em uma sociedade de classes com diferenças raciais, étnicas, de gênero, de vivência no campo ou em contexto urbano. Por essa razão, é impossível falar de uma juventude ou de um jovem, tornando-se necessário falar em juventudes brasileiras, no plural, que experienciam esta fase de idade de maneira muito diferente (ABRAMO, 1994; 1997; CARDOSO; SAMPAIO, 1995; GOMES, 1997; GROPPPO, 2000; MADEIRA, 1986; REIS, 2000).

Como demonstra Áries (1981), durante a Idade Média, as crianças, assim que passavam da fase da vida em que se corria os maiores riscos de mortalidade infantil, muito comum até então, passavam a ser socializadas no mundo dos adultos. Não havia até então regras ou valores que separassem as crianças do mundo adulto, os assuntos ou situações não seguiam critérios de separação pela idade e a infância era, portanto, ignorada, considerada como um momento de transição para a vida.

O que vemos nos séculos XVII e XVIII é uma mudança gradual nos hábitos, tanto escolares quanto clericais, no que se refere à criança que assume cada vez mais importância para a sociedade, merecendo maiores cuidados. Tanto as instituições de ensino, como a Igreja, passam a assumir um papel crucial para a educação moral, separando os assuntos e modos mais pertinentes a essa faixa etária, para garantir a “preparação” do futuro homem. Temos a mudança de um sentimento voltado para a distração e “paparicação” da criança, até o século XVI, para uma preocupação moral e psicológica com a sua formação.

Dessa forma, vemos ser construída, aos poucos, na sociedade moderna, uma noção de juventude e os jovens tomando forma como uma categoria social com características comuns, apesar das diferenças de classe, regionais, religiosas e étnicas, próprias das sociedades industriais. Por essa razão, não podemos falar de uma juventude ou de um jovem, mas de juventudes brasileiras que experienciam essa faixa de idade de maneiras muito diferentes.

Segundo Reis (2000), ao falarmos em construção social de categorias, é preciso colocar que esta cumpre um papel fundamental na maneira pela qual os sujeitos classificam e comunicam a realidade, bem como é responsável pela elaboração comum de valores morais e de uma linguagem específica, o que contribui para o afrouxamento ou estreitamento dos laços sociais e afetivos de determinada comunidade, contribuindo para formar ou caracterizar a identidade de um grupo. Nas palavras da autora:

O olhar classificatório possui um efeito estruturante já que produz conhecimento a partir da criação de



categorias. A classificação é também uma maneira de estruturar e definir a própria categoria elaborada, pois cria uma espécie de identidade até mesmo para o próprio grupo em si. Nesse sentido, portanto, a categoria social é contextual tanto no sentido histórico, quanto no sentido relacional, pois ao surgir uma categoria, automaticamente outras são criadas em oposição a ela. (REIS, 2000, p. 85)

Dada a construção histórica e social das categorias, devemos considerar uma gama de fatores que influenciam na sua formação. A categoria juventude abarca aspectos que vão além de fatores biológicos, englobando, entre outros, fatores econômicos relacionados às dificuldades de inclusão e de inserção no mercado de trabalho. A esse respeito, vale ressaltar que, por um lado, o ingresso no mercado de trabalho é retardado em classes médias e altas e, por outro, temos uma inserção precoce por adolescentes das classes populares. É preciso notar que existe uma pluralidade de culturas juvenis, que se relacionam com instituições que tendem a tratá-los do mesmo modo, de forma homogênea.

Caracteriza-se, assim, uma das dificuldades de se trabalhar com a referida categoria, bem como a necessidade de se estabelecer critérios formais que permitam certa homogeneidade para pensá-la. Dessa forma, alguns órgãos e organizações mundiais estabelecem certos critérios para uma classificação etária. A Organização Mundial de Saúde (OMS), a Organização Ibero-americana de juventude (OIJ) e a Organização Internacional da Juventude (UNESCO) adotam o intervalo dos 15 aos 24 anos para se referir à juventude (REIS, 2000).



Questão para reflexão

Quando pensamos na ideia de juventude, normalmente nos vem à mente pessoas que estão se preparando para a vida adulta, além disso, idealizamos que esses sujeitos se valerão dos conhecimentos da escola para se preparar para o mercado de trabalho. O que dizer de jovens, homens e mulheres, que estão inseridos no mercado de trabalho e estão fora da escola? Será que eles perdem a características da juventude por partilharem

de um modo de vida com características associadas ao universo adulto? O que dizer de jovens homens e mulheres que se casam e têm filhos? Eles deixam de ser jovens por isso? A partir dessas questões, podemos perceber a diversidade de maneiras de se experienciar esse momento da vida.

No entanto, cada vez mais, enfatiza-se a necessidade de se discutir a juventude como uma categoria transitória e não homogênea, sendo que por ela perpassam outras categorias como classe, raça, gênero, etnia, o que acaba por pluralizar a categoria. As juventudes, portanto, mesmo caracterizadas por uma faixa etária determinada, e alguns fatores biológicos, que lhes diferenciam da infância e da vida adulta, têm que ser relativizadas ao momento histórico, social e cultural na qual estão inseridas. Sendo assim:

[...] os jovens de setores médios têm inúmeras vantagens em relação aos demais, por exemplo, oportunidades de acesso à educação e de postergação das responsabilidades da vida adulta. São capazes de emitir por mais tempo os signos da juventude [...]. As classes populares estariam então mais suscetíveis a uma passagem abrupta da infância para a idade adulta em razão principalmente da necessidade de participação no mundo do trabalho. (REIS, 2000, p. 90)

Temos aqui um problema gerado pelas desigualdades de oportunidades, produzido pelo sistema capitalista. Além disso, a juventude ou os signos que caracterizam o ser jovem, a estética, o modo de se vestir e comportar-se, o tempo livre e o lazer, o prolongamento do vínculo afetivo e financeiro com a família, são elementos cada vez mais ausentes em camadas de baixa renda, em que o jovem tende a ter que se encaixar no mercado de trabalho para ajudar no orçamento familiar, o que, por consequência, lhe consome grande parte do tempo e lhe atribui responsabilidades características do mundo adulto (REIS, 2000).

A relação estabelecida entre exclusão social e condição socioeconômica é pertinente para pensar uma série de barreiras que

se postam frente aos jovens de baixa renda no Brasil, mas soma-se a isso questões relacionadas às práticas cotidianas de discriminação e preconceito pelas quais esses jovens passam. Trata-se, também, portanto, de pensar aspectos relacionados à diversidade de valores culturais que envolvem as juventudes, interferindo em suas escolhas. É sobre esse aspecto que falaremos no próximo item.

2.2 Juventudes e classe social: reconhecimento e moralidade

Quando nos referimos à categoria classe social, é comum pensarmos essa divisão em termos econômicos, ou seja, nos referimos àqueles que têm ou não certa quantia monetária e/ou posses de determinados bens. Porém, aqui vamos falar de classe, não somente no que toca às questões econômicas, mas também no que se refere à ordem de valores sociais.

Em nossa sociedade, os pobres costumam ser considerados, em muitas ocasiões, como vítimas de um contexto socioeconômico que os priva de uma boa qualidade de vida. Também é comum a associação da pobreza à pouca capacidade individual de conquistar melhores condições de vida, neste caso, utiliza-se do discurso meritocrático para desqualificar indivíduos que pertencem aos grupos populares e encontram-se em condições precárias de vida, culpa-se o indivíduo pelo o que é considerado um fracasso, sem levar em conta o contexto social mais amplo.

Como sugere Souza (2006), as hierarquias morais relacionadas às classes sociais apontam quem são os “classificados” e os “desclassificados” sociais e demonstra que, na modernidade, há uma série de elementos que servem para o respeito e o reconhecimento social. Esses princípios estão relacionados à noção moderna de cidadania jurídica e política, resultado da universalização da concepção de igualdade.

Para saber mais

Nas ciências sociais é muito comum nos referirmos à modernidade em contraposição ao mundo feudal, ou seja, quando falamos em mundo moderno, estamos nos referindo

ao modo de vida que começa a tomar corpo pós Revolução Francesa e Revolução Industrial, com a consolidação do modo de produção capitalista, com a industrialização e urbanização do mundo ocidental. Dessa forma, estamos tratando também da constituição do Estado democrático de direito e das ideias de igualdade e liberdade, garantido nas constituições dos Estados democráticos.

No mundo moderno, é preciso haver uma generalização do que Souza (2006) chama de “economia emocional”, esse conceito está relacionado ao domínio da razão sobre as emoções, do cálculo prospectivo e da autorresponsabilidade sobre a indisciplina. Tal processo histórico ocorreu em sociedades ocidentais centrais, como as europeias e a norte-americana. Nessas sociedades, esses valores citados fazem parte da visão de mundo de boa parte da população, os indivíduos internalizaram as ideias individualistas, baseadas muitas vezes, na competitividade.

Aqueles indivíduos, ou grupos sociais, que não se enquadram nesses critérios, que são importantes para a sociedade moderna, podem passar a ser marginalizados. Tais princípios – aqueles relacionados à modernidade – passam a ser inquestionáveis devido à sua total naturalização, criando um campo de exclusão, também naturalizado, daqueles inadaptados, que podem constituir um estilo de vida reativo, ressentido ou criminoso.

Questão para reflexão

Estamos falando de um processo semelhante ao que costumamos perceber na relação entre índios e não índios no Brasil. As populações indígenas costumam sofrer preconceitos e discriminação por se comportarem e pensarem da mesma maneira que os não índios se comportam. Como se os índios devessem desejar o mesmo que os ocidentais desejam. Como se os índios devessem se relacionar com a natureza, da mesma maneira como o não índio.

Ao comparar essas situações, perceba que também há essas relações interculturais no interior da sociedade moderna capitalista, nas relações entre sujeitos cuja origem e vivência social são distintas.

Podemos perceber, conforme aponta Souza (2006), a formação de uma hierarquia moral que produz a naturalização da desigualdade social e diferencia os cidadãos possuidores de direitos dos “subcidadãos” sem direitos. Assim, a naturalização da desigualdade na vida cotidiana está diretamente relacionada a valores e instituições modernos, como o Estado e o mercado.

Dito em outras palavras, os indivíduos devem se adequar às características consideradas importantes para a sociedade ocidental moderna, apresentar um comportamento apoiado na racionalidade, no autocontrole, na disciplina e mesmo em certa estética, considerada mais adequada.

Não raro, nos deparamos com manuais de como devemos nos portar, nos vestir, falar, escrever, em situações de entrevistas e processos seletivos para uma vaga de emprego. Há uma convenção social acerca de comportamentos adequados em ambientes formais, digamos que uma certa cultura predomina nesse espaço social. Por outro lado, há um modo de vida próprio aos grupos populares, que se apoia em outros critérios para considerar um comportamento adequado ou não, a oralidade é diferente, o modo de se vestir, ou seja, estamos falando de valores diferentes e, a partir de um olhar preocupado com a valorização da diversidade, é preciso considerar a necessidade de se evitar a hierarquização desses valores, por exemplo, dizer que um ou outro é mais complexo, mais completo, mais inteligente.

Para Souza (2006), tanto o Estado quanto o mercado são permeados e atualizam hierarquias valorativas, disfarçadas por uma suposta “neutralidade” meritocrática. O que há é a produção e reprodução de hierarquias valorativas dos seres humanos, que sustentam práticas sociais e institucionais discriminatórias. Esses são “elementos estruturais” e “impessoais” que atuam na constituição das “hierarquias sociais” das sociedades modernas — trata-se, em última

instância, de pensar nas hierarquias morais que se constituem em nossa sociedade e em como elas são mediadas por essas instituições.

Tais hierarquias sociais também aparecem quando fazemos um recorte de raça. O negro se depara com uma outra ordem de diferenciação social, que historicamente o colocou à margem do desenvolvimento econômico, mas também o discrimina e inferioriza. Os jovens negros e pobres, se deparam com um duplo processo de exclusão, além das privações materiais, sofrem o preconceito cotidiano nas interações sociais, seja em um contexto informal, como na rua, seja em uma situação formal, como na escola. Trataremos dessa questão na próxima seção.

Atividades de aprendizagem

1. Ariès (1981) vai nos mostrar como a juventude, da maneira como a entendemos hoje, nas sociedades capitalistas ocidentais, foi construída durante a Idade Média com o surgimento de um então desconhecido sentimento para com a infância e, principalmente, com a influência da escola, inicialmente marcada como um mundo exclusivo do masculino e do burguês, quadro que vai se alterando gradualmente quando, a partir do século XIX, abre suas portas para as meninas e passa a ser mais popularizada, possibilitando então uma maior separação da criança com o mundo familiar. A partir do contexto explicitado, analise as afirmações:

I- A juventude deve ser pensada como uma categoria e um marcador de diferença, ou seja, ser jovem não implica, necessariamente, uma vivência diferente da que tem o adulto em nossa sociedade.

II- Podemos afirmar que ser jovem na sociedade capitalista não significa apresentar um modo de vida comum, ou seja, temos que relacionar a juventude a outros marcadores sociais da diferença, como classe e raça.

III- A juventude deve ser pensada como uma etapa da vida marcada por mudanças biológicas, dessa forma, podemos afirmar que não há diferenças, se compararmos um jovem de classe média com um de grupos populares.

Assinale a alternativa correta:

- a) Estão corretas somente as afirmações I e II.
- b) Estão corretas somente as afirmações II e III.
- c) Estão corretas somente as afirmações I e III.
- d) Está correta somente a afirmação II.
- e) Está correta somente a afirmação III.

2. As distinções presentes nas sociedades capitalistas se dão nas mais variadas formas, podemos falar em diferenças socioeconômicas, étnicas, raciais, etárias, de gênero, de orientação sexual. Frente a esse quadro e o que foi estudado até agora, analise as afirmações:

I- A sociedade moderna produz um modo de vida muito próprio, que costumamos associar às sociedades ocidentais e capitalistas. Podemos destacar entre os elementos presentes nessa sociedade, a necessidade da adoção de valores ligados ao uso da razão, ao autocontrole e à disciplina.

II- A sociedade capitalista moderna, em seu desenvolvimento, produziu relações de trabalho que exigem dos indivíduos determinadas características. Os jovens presentes nessas sociedades não precisam assumir para si essas características, pois ainda não podem se inserir no mundo do trabalho.

III- Não há barreiras socioculturais para empregabilidade de jovens pobres, pois a única coisa que se exige no atual mercado é a força de vontade e o empenho de cada um, não fazendo diferença o contexto social de origem e formação dos indivíduos.

Assinale a alternativa correta:

- a) Está correta somente a afirmação I.
- b) Está correta somente a afirmação II.
- c) Estão corretas somente as afirmações I e II.
- d) Estão corretas somente as afirmações II e III.
- e) Estão corretas somente as afirmações I e III.

Seção 3

As relações entre juventude(s), classe, raça e escola no Brasil

Introdução à seção

Nessa seção, vamos refletir a relação entre juventudes e escola, somado a mais uma categoria, a racial. Também vamos tratar da importância do trabalho para essa camada da população, veremos que, em sua maioria, esses jovens precisam trabalhar, pelos mais diversos motivos, o que dificulta sua permanência no sistema formal de ensino. E, também, que estão inseridos em contexto social que lhes impõe barreiras culturais que dificultam a mobilidade escolar e social.

3.1 Juventude(s), raça e escola

Já vimos que estamos nos apoiando em uma ideia de juventudes, no plural, que experienciam essa fase da vida de maneira particular, segundo diversos marcadores sociais de diferença, ou seja, pode ser muito diferente ser jovem homem ou mulher, ser heterossexual ou homossexual, ser do campo ou viver em contexto urbano, ser branco ou negro e assim por diante.

Para iniciarmos essa seção, é importante definirmos o nosso entendimento acerca da categoria raça. Assim como Castro e Ribeiro (2008), estamos entendendo raça como uma construção social. A discussão sobre quem é negro no Brasil envolve a reflexão sobre as diversas categorias empregadas nas esferas formal, oficial e política. Conforme apontam Castro e Ribeiro (2008, p. 394-385):

Grande parte das várias entidades do movimento negro recusa a separação feita pela classificação censitária, via cor atribuída pelo recenseador, entre os de cor preta e parda e vários estudiosos, quando comparando posições entre pessoas tidas como de diferente "cor", trabalham com a combinação da cor censitária, preta e parda, denominando esse agregado de negros. A cor censitária parda englobaria os que se consideram ou que seriam

”



pelos outros chamados de morenos e mulatos. Assim, como para alguns pesquisadores e ativistas, por orientação político cultural, as inscrições sociorraciais reconhecidas seriam as de negros e brancos ou brancos e não brancos, mesmo que considerando que seja mais por cor da pele e biótipo que uma gota de sangue (negro) que se procederiam classificações sociorraciais com conotações hierárquicas que no plano de posições objetivas em indicadores de níveis de vida e de imaginário sobre atributos desqualificariam os não brancos (HASENBALG, 1990; GUIMARÃES, 1999; TELLES, 2003). Outros consideram que a “morenice”, ou a mestiçagem minimizaria tais classificações, em particular se forem consideradas relações sociais e ethos cultural, sem necessariamente descartar sistema de discriminações e diferenciações por raça/cor negativa aos mais escuros (RISÉRIO, 2007).

Em termos de análise, e para esse capítulo, leva-se em consideração como negros todos aqueles que se autodeclaram, segundo os critérios do censo, como pretos e pardos, pois são aqueles que mais sofrem os impactos da desvalorização social e discriminações raciais cotidianas.

O racismo não está presente somente nas relações interpessoais, mas, como demonstram Castro e Ribeiro (2008), instituições como a escola podem contribuir para a reprodução das discriminações. Nesse caso, temos uma redução significativa nas possibilidades de ascensão social e mobilidade escolar das crianças e jovens negros.

As autoras chamam a atenção ainda, que o clima escolar e as relações sociais no interior da escola não costumam ser levados em conta ao se analisar o desempenho escolar de indivíduos pertencentes ao grupo social aqui destacado, estes podem ser afetados por formas sutis de racismo, que nem sempre é percebido conscientemente pelos profissionais presentes na escola. Nas palavras de Castro e Ribeiro (2008, p. 406, grifo nosso)



Alerta-se sobre a sutil trama das discriminações, do racismo institucionalizado, processo não restrito a

escola X ou Y, mas sugerindo uma cultura não assumida de estranhamento e discriminações naturalizadas, na qual os agentes não se reconhecem como sujeitos. De fato, racista comumente é o outro, a escola é concebida como o lugar da igualdade, *onde todos aqui são tratados como igual*, segundo uma professora negra da cidade de Salvador, o que embasa por parte de professores e pais, críticas a políticas que reconheçam a diversidade e a importância de tratar de forma diferente os desiguais para melhor combater desigualdades.

Quer dizer, é difícil conquistar legitimidade para a necessidade de se reconhecer o racismo – e por consequência combatê-lo, quando se ignora a sua existência. A discussão acaba caindo na ideia de que se melhorar as condições de desigualdade de classe, automaticamente, se eliminará a desigualdade entre negros e brancos.

Questão para reflexão

Você já parou para pensar na diversidade presente nas escolas, e precisam dar respostas semelhantes de desempenho, mesmo estando em situações de vida muito diversas. Esse contexto é parte da realidade brasileira, mas não só.

O filme *Entre les Murs* (*Entre os muros da escola*) mostra esse quadro no caso francês, o filme foi dirigido por Laurent Cantet, e narra o cotidiano de escola no subúrbio de Paris, mostrando a imensa diversidade presente naquela escola e as dificuldades de professores e estudante para lidar com as diferenças.

Porém, Castro e Ribeiro (2008), ao analisarem os dados das provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avaliação do Ministério de Educação para o ensino básico, perceberam que há diferenças entre as notas dos brancos e os negros, sendo que as notas dos negros são piores.

Os professores são mais veementes a recusar tal “evidência”. E os que a aceitam, pais e professores, sugerem



que não há condicionamentos socioinstitucionais para tanto, e sim diferenças devido a empenho pessoal dos próprios alunos, eximindo-se a escola de responsabilidade nas trajetórias educacionais dos alunos, e que essa possa estar colaborando para que uns, os negros, tenham notas inferiores, menor desempenho.

Como admitir, se o que se nega em princípio é a desigualdade, se se defende que todos são iguais e todos podem se empenhar, se quiserem, em iguais condições? Os que concordam que os alunos negros têm menor desempenho quando não culpam as crianças e os jovens, culpam suas famílias, as famílias dos negros que não cuidam, não acompanham os trabalhos, não têm nível, não têm condições econômicas (expressões de professores) ou transferem para uma genérica referência à situação socioeconômica, considerada inferior para o caso dos negros. (CASTRO; RIBEIRO, 2008, p. 407)

Conforme nos alertam Castro e Ribeiro (2008), parte-se da ideia de igualdade na escola, a eximindo de ter que implementar medidas cotidianas de atenção às práticas, às vontades, aos afetos e aos significados que os jovens atribuem à educação, aos seus projetos de vida. Escapa à escola ainda, continuam as autoras, a percepção de que a vida dos jovens negros é afetada por discriminações, pois estes podem se sentir fora do lugar, e não pertencer a esse espaço. E, por fim, para muitos, pode haver um sentimento de autonegação identitária ao construir, na relação com o outro, a ideia de que o branco é superior, por ser “normal”.

Para saber mais

Assista ao filme curta metragem *Carta à Mãe África*, realizado em 2010, dirigido por Rafael Bessa. O filme trata da questão racial no Brasil, com ênfase na questão das ações afirmativas voltadas ao acesso dos negros ao ensino Superior no Brasil.

Disponível em: <<https://vimeo.com/17703365>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

De forma alguma estamos sugerindo qualquer visão de vitimização do negro, o debate que fazemos aqui só é possível graças ao movimento negro, em suas mais variadas vertentes, que tem chamado a atenção para a necessidade de reconhecimento das práticas racistas no Brasil, denunciando essas situações e provocando o Estado e a sociedade a valorizar a diversidade cultural apresentada pela história do negro no Brasil.

Como apontam Castro e Ribeiro (2008), o movimento negro tem ressaltado o lugar estratégico ocupado pela escola, e a necessidade de uma educação que mostre a positividade do negro na história. Castro e Ribeiro (2008, p. 410) nos alertam que:

A inclusão do debate sobre raça nas escolas vai além do necessário reconhecimento dos direitos humanos dos afro-descendentes. É um tipo de reparação histórica e tem a ver com um projeto de nação, um projeto nacional de educação que reconheça “as diferentes culturas constitutivas da nação brasileira, as relações que mantêm entre si grupos étnico/raciais e integrantes seus, assim como outras relações sociais”. (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 388)

Apresenta-se assim, que a diversidade cultural existente no Brasil pode ser melhor apropriada se as instituições, como as escolas, adotarem práticas de reconhecimento e valorização dessa diversidade e da história do negro no Brasil.

Deve-se notar que estamos colocando em paralelo questões relacionadas ao plano socioeconômico e cultural, tais esferas não estão dissociadas na prática, porém costumamos atribuir mais peso para os aspectos materiais. Veremos no item seguinte dados e reflexões que reforçam a discussão apresentada até aqui e nos colocam outros elementos fundamentais para pensar o jovem negro brasileiro, como a relação entre trabalho e educação.

3.2 Os jovens negros, o trabalho e a educação no Brasil

Vejamos mais alguns elementos da relação entre raça e desigualdade escolar no Brasil. Rodrigues (2014) demonstra que

o racismo no ambiente escolar pode ser identificado através dos dados de evasão da escola e de defasagem entre idade e série escolar. Ainda segundo o autor, os negros são os que apresentam menor índice de escolaridade em todos os níveis de ensino, o maior índice de analfabetismo e as piores condições de aprendizagem se comparados aos brancos.

A partir de dados de 2008, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Rodrigues (2014, p. 30-31) observa que:



Constatou-se que enquanto a taxa de escolarização, referentes aos onze anos de estudo, da população jovem branca foi de 40,7% a da população negra era de 33,3% a nível nacional. Na região sul do país, por exemplo, esses dados ficaram entre 39,1 % para jovens brancos e 32% no que diz respeito aos negros. [...] A respeito das taxas de frequência escolar, segundo a pesquisa do IPEA do ano de 2013, constatou-se que a taxa de evasão escolar entre jovens negros, sem ao menos concluir o ensino fundamental, representava 11%, quanto que em relação aos jovens brancos a taxa de evasão era de 7%. Conforme o estudo, no que diz respeito ao ensino médio, onde a sociologia é matéria obrigatória, a taxa de frequência dos jovens negros é de 43% e de jovens brancos é de 58%.

Observa-se a partir desses números a desigualdade entre brancos e negros em relação ao acesso e à permanência no sistema de ensino formal. Outro pesquisador que trata do tema é Dayrell (2016), que analisa dados levantados a partir de grupos focais, realizados com jovens de 15 a 17 anos, em várias cidades brasileiras, são elas: Belo Horizonte, Brasília, Belém, Fortaleza e São Paulo. Os jovens sujeitos dessa pesquisa são adolescentes empobrecidos, boa parte fora da escola ou em situação de defasagem idade-série. A pesquisa busca entender os motivos que levam os jovens ao abandono escolar no ensino médio. Dayrell (2016, p. 409) aponta que:



Uma das hipóteses deste estudo é o peso do contexto socioeconômico e cultural das famílias como um dos fatores da exclusão escolar. Entendemos que, para compreender as trajetórias escolares e os múltiplos fatores

que vêm gerando a exclusão dos jovens pesquisados, é fundamental situá-los como sujeitos socioculturais. Isso implica compreendê-los enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios.

Dessa forma, o autor consegue articular as relações existentes entre a força de aspectos sociais, econômicos e culturais mais amplos, e a importância das situações que os indivíduos enfrentam em seu cotidiano, ou seja, a maneira como os indivíduos interagem entre si e com a sociedade, em todas as suas contradições.

Alguns dados são importantes, e nos apoiam na reflexão sobre as relações entre a categoria juventude(s), a questão racial e a educação. Conforme Dayrell (2016, p. 410):

Ao todo, 234 jovens participaram das entrevistas e/ou dos grupos focais. Desse total, 55,6% eram homens e 44,4%, mulheres. Perguntados pela sua cor/raça, 52,4% declararam-se pardos e 17,2%, pretos, o que perfaz um total de 69,6% de negros. Do total de jovens, apenas 18,8% se declararam brancos. Além desses, 2,8% se declararam indígenas e 7,6%, amarelos.

[...] Pudemos constatar que os jovens pesquisados, na sua maioria, integram famílias que estão situadas nos setores mais empobrecidos da população. Perguntados pela renda aproximada das pessoas que vivem na sua casa, 67,1% deles afirma estar em famílias cuja renda média chega a até dois salários mínimos. No outro extremo, apenas dois jovens (2,3%) afirmam estar em famílias com renda acima de nove salários mínimos.

Além da questão socioeconômica, Dayrell (2016) ressalta que a maior parte dos integrantes das famílias desses jovens tem baixa escolaridade, boa parte das famílias migraram do campo a relativamente pouco tempo, e apresentam valores próprios, com ênfase na oralidade e diversos aspectos que interferem na relação desses jovens com a escola.

Em geral, segundo o autor, as famílias valorizam a escola e insistem para que os jovens continuem estudando, porém, a escola é projetada como uma garantia para um futuro melhor. Ao ser lançada para o futuro, a permanência escolar depende da convicção de que, de fato, o futuro vai ser melhor.

Outro ponto importante a ser considerado é a alta valorização para a dimensão do trabalho. Para esses jovens, o trabalho significa a possibilidade de ter acesso a bens de consumo e à independência e autonomia em relação às famílias, mas principalmente, é a possibilidade que os jovens têm de ajudarem na renda familiar. Dayrell (2016) chama nossa atenção que isso demonstra um distanciamento em relação à ideia de que o jovem contemporâneo é hedonista e egocêntrico.

Dayrell (2016) aponta que o trabalho dificulta a permanência escolar, pois apesar de a maior parte desses jovens exercerem atividades informais e com condições precárias, o trabalho lhes garante a vivência do presente com uma renda minimamente satisfatória. Entre a escola como um projeto futuro e o trabalho como uma realização presente, os jovens optam pelo trabalho.

A despeito disso, conforme o autor, os jovens participantes da sua pesquisa trazem pontos positivos da escola, pensando-a como um lugar importante para a produção de valores, de aprendizado do que é certo e errado, do respeito que deve ser direcionado aos outros e valoriza-se também a convivência em grupo. Os jovens pouco se referem à valorização de matérias ou disciplinas específicas, costumam apontar que a escola deve ser um lugar de produção de conhecimentos mais amplos, para formação do cidadão.

Entre os principais motivos para o afastamento dos jovens participantes da pesquisa de Dayrell (2016) da escola, está o desinteresse em relação à dinâmica e aos conteúdos ministrados nas aulas. Nas palavras do autor:



Os depoimentos expressam um debate existente na sociedade brasileira sobre o sentido do ensino médio, muitas vezes reduzido à dicotomia entre formação geral versus formação profissional. As novas Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo MEC em 2012, apontam para a ênfase na formação humana mais ampla do jovem, reforçando, porém, a importância da formação para o mundo do trabalho. Mas o debate ainda continua em torno da ampliação da jornada escolar, da definição ou não de um currículo único nacional etc. (DAYRELL, 2016, p. 417)

Conforme o autor, a escola e a sua estrutura estão distantes dos interesses pessoais dos jovens, que têm dificuldades em atribuir sentido à experiência escolar. Segundo apresenta Dayrell (2016), na maioria das cidades os jovens expressaram dificuldades semelhantes na relação com os professores, a ideia de que “o professor faz a matéria ser chata”, foi recorrente na fala dos jovens. Quando elogiam os professores, se referem àqueles que os tratam com respeito e proximidade, ou seja, aqueles que conseguem estabelecer vínculos afetivos mais estreitos.

As críticas dos estudantes aos professores são relativizadas por Dayrell (2016), que nos lembra que o professor deve ser inserido em um contexto mais amplo, da própria estrutura do ensino público no Brasil, com espaços rígidos e um currículo que dificulta transformações.

Acrescenta-se que é preciso lembrar que os professores costumam ter altas cargas horárias em sala de aula para que possam ter uma renda minimamente razoável, além de um número grande de alunos por sala de aula, o que faz com que os professores tenham pouco tempo para preparar aulas mais interessantes que dialoguem com o cotidiano dos estudantes, ou seja, não adianta falarmos em mudanças curriculares se não combatemos a precarização do trabalho do professor. Se quisermos que os professores articulem melhor as relações entre o conteúdo das aulas e as situações cotidianas, tornando a discussão da disciplina mais interessante, temos que lhes fornecer condições para pesquisa e tempo para a preparação das aulas.

Por fim, destaco as relações presentes entre questões econômicas (presentes nas dificuldades de acesso a bens materiais), questões sociais (como, por exemplo, falta de estrutura escolar adequada) e questões culturais, quando tratamos dos códigos de valores envolvidos quando pensamos nos cruzamentos das questões etária, racial e de

classe. Não podemos cair na armadilha de colocar qualquer uma dessas esferas como mais determinante que a outra.

A predominância de qualquer uma dessas categorias está condicionada a certas situações com as quais os indivíduos se deparam, por exemplo, pode ser que em determinado momento um jovem negro sofra racismo na escola, e isso faça com que ele deixe de frequentá-la, ou então pode ocorrer de um jovem negro precisar suprir determinadas necessidades de consumo em sua casa, e precise trabalhar e abandonar a escola. Pode ser que um jovem negro não tenha acesso a meios de transporte adequado e, por essa razão, não consiga frequentar a escola.

Os exemplos poderiam se multiplicar, o fato é que, apesar de todas as adversidades, esses sujeitos criam estratégias de resistência, lutam por uma vida significativa, que supra suas necessidades, materiais e/ou simbólicas. Observar as ações positivas desses sujeitos, frente a tantas barreiras, é uma maneira de valorização da diversidade cultural.

O empenho em garantir qualidade de vida para todos, incluindo as diferenças, é tarefa também do Estado. Para tanto, urge a necessidade de intensificar as políticas públicas focadas na distribuição de renda, mas também no reconhecimento e valorização da imensa diversidade cultural no Brasil.

Atividades de aprendizagem

1. As discussões sobre a questão racial envolvem muitos atores, diversas instituições nacionais e internacionais têm levantado dados para demonstrar a persistência da discriminação e preconceitos em relação aos negros no Brasil e no mundo. O racismo persiste, particularmente nas sociedades com um passado escravocrata, em que se criaram hierarquias que inferiorizam os negros em relação aos brancos. Considerando os debates sobre o tema apresentado nessa seção, analise as afirmações:

I- A formação da sociedade brasileira se deu a partir da mistura de raças, principalmente entre índios, negros e brancos. Essa mistura criou um povo mestiço e tolerante em relação à diferença, por isso podemos afirmar que não existe preconceito em relação aos negros, mas sim em relação aos pobres.

II- Observamos no Brasil uma característica típica de países que têm um passado escravocrata, os negros permanecem ocupando um lugar social

inferior ao branco, pois criaram-se, histórica e socialmente, barreiras culturais, sociais e institucionais para a ascensão social do negro.

III- O Brasil, assim como todos os países ocidentais capitalistas, é um país que tem como critério de ascensão social o desempenho individual. Dessa forma, graças à meritocracia, todos os que se esforçam têm a possibilidade de ter melhores condições de vida, conclui-se com isso, que os negros ocupam lugares marginais na sociedade por não terem capacidade.

Assinale a alternativa correta:

- a) Estão corretas somente as afirmações I e II.
- b) Estão corretas somente as afirmações II e III.
- c) Estão corretas somente as afirmações I e III.
- d) Está correta somente a afirmação I.
- e) Está correta somente a afirmação II.

2. O racismo presente no Brasil afeta todos os negros, sejam mulheres ou homens, adultos ou jovens, porém afeta os jovens de maneira ainda mais acentuada. Por que é possível dizer que os jovens negros são duplamente atingidos pelo racismo no Brasil? Considere as afirmações e assinale a que melhor responde ao questionamento levantado.

- a) Os jovens negros são seriamente afetados pelo racismo no Brasil porque, como todos os jovens, não têm maturidade suficiente para lidar com problemas, não têm capacidade para realização de atividades complexas, não podem ter autonomia porque não têm possibilidade de tomar decisões sozinhos.
- b) Os jovens negros são seriamente afetados pelo racismo no Brasil porque nessa fase da vida o corpo biológico está ainda em formação, desse modo os hormônios impossibilitam a realização de muitas atividades. Dessa forma, o problema não está na questão racial, mas sim na questão biológica.
- c) Os jovens negros são seriamente afetados pelo racismo no Brasil porque existem muitas barreiras culturais, sociais e econômicas que interferem negativamente em sua formação. Entre outras coisas, muitos, pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, abandonam a escola, afetando seu futuro.
- d) Os jovens negros são seriamente afetados pelo racismo no Brasil porque sempre se envolvem com atividades ilícitas e em conflito com a lei. Isso acontece porque seus pais também se envolvem com essas atividades, por isso afirma-se que a tendência ao crime é hereditária.
- e) Os jovens negros são seriamente afetados pelo racismo no Brasil, pois sofrem preconceitos e discriminações que afetam sua autoestima, isso ocorre porque os negros são mais suscetíveis ao adoecimento, a terem vícios. Isso dificulta sua entrada no mercado de trabalho.

Fique ligado

Nesta unidade tratamos, em primeiro lugar, da construção teórica da ideia de diversidade cultural, apontando as principais áreas de estudos sobre o tema, com ênfase no olhar antropológico.

Fizemos um recorte analítico e abordamos três aspectos que se referem à diversidade, discutimos categorias sociais importantes para as sociedades modernas, quais sejam: a questão etária, a classe social e a questão racial.

Tal recorte foi escolhido para essa unidade para estreitar o diálogo com a esfera educacional. Dessa forma, tentamos demonstrar o quanto as questões de classe social e de raça, ao se associarem à de juventude, produzem um campo significativo de exclusões no que toca especificamente a escola.

Para concluir o estudo da unidade

Esperamos ter contribuído para a reflexão sobre os desafios impostos à nossa sociedade, para a superação das limitações impostas aos jovens pobres e negros, e esperamos estar contribuindo para que esses jovens tenham uma formação de qualidade nas nossas escolas, bem como que as análises aqui apresentadas possibilitem uma maior compreensão sobre a estrutura social que os jovens negros e pobres estão inseridos, e que dificulta seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

Lidar com a diversidade não é tarefa fácil, pois tendemos a olhar o outro a partir de nossos próprios valores. É fundamental o processo de conscientização sobre a necessidade de criar cada vez mais canais de garantia de igualdade de oportunidades para todos, especialmente para aqueles que, por conta de diferenças culturais e sociais, passam por processos de discriminação e inferiorização.

Respeitar a diversidade, no caso aqui tratado, é olhar esse grupo a partir de uma visão de respeito às diferenças socioculturais que os marcam, criando ferramentas de inclusão e permanência desses sujeitos no ambiente escolar. Possibilitando, assim, um futuro de maior dignidade e a garantia de acesso a uma cidadania plena, com oportunidades realmente iguais para que possam se constituir como sujeitos autônomos e conscientes de seu lugar no mundo.

Atividades de aprendizagem da unidade

1. Bronislaw Malinowski é um dos pioneiros do trabalho antropológico, a partir da crítica ao evolucionismo, tentou demonstrar que cada cultura tem uma lógica própria, e que deve ser respeitada como tal, sem juízos de valor. O autor pertence a uma escola de pensamento denominada Funcionalismo. Considere as afirmações sobre o Funcionalismo de Malinowski e marque a alternativa correta:

- a) O Funcionalismo propunha a análise da história da evolução da cultura humana. Para tanto, comparava diversas sociedades, das primitivas às civilizadas, com o intuito demonstrar a maneira como a cultura evoluiu ao longo da história da humanidade.
- b) O Funcionalismo compara as culturas registradas através de etnografias de viajantes. Faz uma análise dessas etnografias para demonstrar a superioridade da cultura ocidental em relação às outras culturas.
- c) O Funcionalismo profissionalizou o trabalho do antropólogo com a observação participante, que coloca como fundamental que o pesquisador faça a etnografia em contato direto com a sociedade pesquisada.
- d) O Funcionalismo ainda estava preso ao Etnocentrismo, por isso analisava as sociedades primitivas como atrasadas em relação à sociedade europeia.
- e) O Funcionalismo trata a sociedade ocidental como a mais adequada para a reprodução da vida humana, conforme essa linha de pensamento, as culturas deveriam apresentar sempre as mesmas características.

2. As noções de Etnocentrismo e estranhamento são centrais no pensamento antropológico e permeiam toda a disciplina. Desde seu surgimento no século XIX, até hoje, esses conceitos são importantes e podem ajudar qualquer profissional que lide com pessoas a desenvolver um trabalho mais humano e eficiente. Considere as afirmações sobre o tema:

I- Os padrões de comportamento em uma sociedade, as regras de convívio, os valores e os papéis sociais são aprendidos ao longo da vida dos indivíduos. Assim se estabelece aquilo que é aceito ou não em uma sociedade.

II- Não só os comportamentos, mas também os modos de pensar e sentir são aprendidos durante a vida e compartilhados pelos pares de uma mesma cultura. E no interior de uma sociedade, pode haver muitas diferenças culturais.

III- Os indivíduos de uma sociedade tendem a avaliar e julgar outra cultura, ou grupos da mesma cultura, a partir de suas próprias referências do que é certo e errado, do que é aceitável ou não, podemos denominar esse processo de etnocentrismo.

IV- A partir do momento em que há contato entre culturas diferentes, os grupos sociais tendem a julgar o outro a partir de seus valores, provocando o que pode ser chamado de 'estranhamento', muitas vezes esse estranhamento provoca sentimentos de indignação, surpresa, admiração. Considerando as afirmações, assinale a alternativa correta:

- a) Somente as afirmações I e II estão corretas.
- b) Somente as afirmações II, III e IV estão corretas.
- c) Somente as afirmações III e IV estão corretas.
- d) As afirmações I, II, III e IV estão corretas.
- e) Somente as afirmações I e IV estão corretas.

3. A juventude deve ser pensada de maneira plural, pois não é uma categoria homogênea, por isso as teorias nas ciências sociais que abordam o tema têm tratado de falar em juventudes no plural, lembrando que a vivência dessa fase da vida sofre uma série de interferências. Analise as afirmações sobre o tema:

I- Para que se considere os jovens como, de fato, sujeitos de direitos é preciso evitar generalizações, isso quer dizer que é preciso considerar as diversidades dos grupos jovens.

II- As políticas públicas no Brasil têm atendido às principais necessidades dos jovens, especialmente os negros e pobres, garantindo o respeito às desigualdades, tanto econômicas quanto sociais e culturais.

III- A juventude é definida por fatores biológicos, bem como as ciências sociais têm demonstrado que os jovens negros têm as mesmas oportunidades de acesso e permanência à educação escolar.

Assinale a alternativa correta:

- a) Está correta somente a afirmação I.
- b) Está correta somente a afirmação II.
- c) Está correta somente a afirmação III.
- d) Estão corretas somente as afirmações I e II.
- e) Estão corretas somente as afirmações I e III.

4. A diversidade étnica e racial é um tema fundamental, especialmente em uma sociedade como a brasileira, composta por inúmeras tradições e modos de vida. Considere as afirmações sobre o tema e assinale a alternativa correta.

I- As desigualdades raciais são de origem social, ou seja, se constituem a partir das interações estabelecidas em determinados conceitos, pois os indivíduos internalizam representações sociais sobre a questão.

II- As desigualdades raciais são próprias da condição humana, pois essas diferenças se constituem na biologia do corpo, sendo inegáveis. Por isso é aceitável o racismo e a discriminação em relação a certos grupos.

III- No mundo contemporâneo, é preciso garantir o direito à diversidade, pois estamos constantemente sob o risco de uma imposição de certos valores sociais a grupos que não os reproduzem tradicionalmente.

Assinale a alternativa correta:

- a) Estão corretas somente as afirmações I e II.
- b) Estão corretas somente as afirmações I e III.
- c) Estão corretas somente as afirmações II e III.
- d) Está correta somente a afirmação I.
- e) Está correta somente a afirmação II.

5. O Estado não está isento de reproduzir determinados valores sociais, é preciso lembrar que o modelo de Estado que temos hoje é fruto de um longo processo histórico que se desenvolveu na Europa. Temos um modelo de Estado que se apoia em princípios modernos, com um modelo específico de justiça e igualdade. O mercado também não pode ser desatrelado de um campo de valores sociais. Levando isso em consideração, analise as afirmações:

I- Os jovens negros no Brasil vivem, em sua maioria, entre os mais pobres, o que demonstra uma história longa de discriminação e preconceito em relação aos negros em nosso país.

II- Os negros são a maioria entre os mais pobres no Brasil, o que demonstra a desigualdade racial no Brasil, no entanto, isso não afeta o desempenho dos jovens negros na escola.

III- A escola é uma das instituições capazes de promover um debate mais amplo sobre a diversidade racial no Brasil, para isso, pode, por exemplo, valorizar a história do negro.

Assinale a alternativa correta:

- a) Estão corretas somente as afirmações I e II.
- b) Estão corretas somente as afirmações II e III.
- c) Estão corretas somente as afirmações I e III.
- d) Está correta somente a afirmação I.
- e) Está correta somente a afirmação II.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Seritta, 1994.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 25-36, 1997.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

CASTRO, Celso (Org.). **Franz Boas**: antropologia cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CASTRO, Mary Garcia; RIBEIRO, Ingrid Radel. Juventude, raça/etnia: diferenciais e desempenho escolar. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio (Org.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 293-420.

CARDOSO, Ruth; SAMPAIO, Helena (Org.). **Bibliografia sobre a juventude**. São Paulo: EDUSP, 1995.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 53-62, maio/dez. 1997.

GROPPO, Luís Antonio. **Ensaio sobre a sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

MADEIRA, Felícia Madeira. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 15-48, ago. 1986.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

REIS, Luís Rogerio Godinho dos. Jovens em situação de risco social. In: ALVIM, Rosilene; GOLVEIA, Patrícia (Org.). **Juventude anos 90**: conceitos, imagens e conteúdos. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

RODRIGUES, João Batista. **Racismo e evasão escolar**. 49 f. 2014. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOUZA, Jessé (Org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.



Relações étnico-raciais e diversidade na escola

Maria Gisele de Alencar

Objetivos de aprendizagem

Seja bem-vindo à unidade *Relações-étnico raciais e diversidade na escola*. A proposta de aprendizagem desta unidade é promover debates sobre as tensões raciais geradas no contexto escolar e perceber como a sua prática pedagógica pode ser um importante instrumento de ação política, capaz de contribuir com a construção de um espaço social mais democrático e menos preconceituoso. Como caminho teórico, vamos: a) analisar do ponto de vista histórico e social, o campo das lutas contra o racismo e as diferentes formas de discriminação, assim como perceber de que modo impactaram na vida social da população negra; b) utilizar o aparato legal das diretrizes educacionais que orientam a educação básica no Brasil, especificamente a Lei nº 10.639/03, que viabiliza a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Sucesso e bons estudos!

Seção 1 | Contextos e debates: as tensões raciais no século XIX

Na seção, *Contextos e debates: as tensões raciais no século XIX*, fizemos o convite para o estudo sobre a formação do pensamento racista no Brasil e de que modo este imaginário contribuiu para o desenvolvimento de um tipo de conhecimento capaz de sustentar a inferioridade dos povos negros e a superioridade do povo branco. Neste sentido, a proposta é que nós possamos compreender um contexto histórico para perceber o quão as políticas direcionadas à população negra na atualidade, principalmente na esfera educacional, são legítimas.

Seção 2 | Lutas e histórias: a Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos na educação básica

Na seção *Contextos e histórias: a Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos na educação básica*, convidamo-lo a analisar, do ponto de vista sócio-histórico, como o protagonismo político da população negra brasileira foi decisivo no tocante a conquistas de direitos e das demandas no campo educacional. O protagonismo esteve presente ainda no modo de produção escravista resistindo e tomando novos contornos no pós-abolição até os dias atuais. Estudaremos os antecedentes da Lei nº 10.639/03 a partir da compreensão da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos discursos oficiais.

Introdução à unidade

A educação é um campo de análise muito delicado e complexo, ainda mais quando o direcionamento do debate tem como foco pensar as diversidades no contexto escolar. São muitas dúvidas e questionamentos que se colocam como desafio aos docentes.

A intenção, portanto, é levantar questões para promover uma reflexão sobre as diversidades, especificamente sobre a questão racial no contexto educacional; assim, pensar-se-á nas tensões raciais geradas no cotidiano da escola, a fim de instrumentalizar as ações pedagógicas.

Para que seja possível trilhar este caminho, nesta unidade buscar-se-á investigar a esfera educacional no campo das relações raciais, a partir de uma análise sócio-histórica e política. A intenção é perceber como ao longo da história nacional houve a exclusão da população negra dos processos de ensino aprendizagem formal, assim como identificar a atuação dos agentes das lutas sociais para romper com o pensamento e as práticas racistas.

A unidade é composta por dois eixos norteadores, definidos como seções. A primeira será desenvolvida com base em um debate historicamente determinado, isto é, questões serão levantadas sobre a formação do pensamento racista e os impactos na esfera da educação, principalmente no pós-abolição.

Na segunda seção, a proposta é compreender os desdobramentos dos movimentos de luta contra a discriminação racial no campo educacional e, por conseguinte, perceber de que modo a Lei nº 10.639/03 – resultado desta luta – pode contribuir com a prática docente rumo a uma educação antirracista e mais democrática.

Seção 1

Contextos e debates: as tensões raciais no século XIX

Introdução à seção

A compreensão da nossa história é, significativamente, importante para entender o presente. Deste modo, analisar alguns aspectos da formação do pensamento racista no pós-abolição, e os seus impactos na vida social dos negros será fundamental para desvendar as condições de exclusão na esfera educacional.

Associado à formação deste pensamento, o Estado brasileiro também atuou para corroborar o desenvolvimento de um cenário de desigualdades, impedindo que a população negra tivesse os mesmos acessos que a população branca.

Para saber mais

Nesta unidade, o conceito de raça é pensado a partir do aspecto político e não biológico, pois, biologicamente é comprovado que não existem 'raças', somos todos humanos. O conceito assume um caráter político, principalmente após a década de 1970, como um instrumento de luta, para demarcar a existência do racismo em solo brasileiro e encontrar possibilidades para superá-lo.

1.1 Os desdobramentos do pós-abolição: do pensamento à prática política no processo de exclusão

A história da população brasileira foi desenvolvida com base na contribuição de diferentes grupos culturais, cada qual com suas particularidades foram importantes na constituição do que chamamos de nação brasileira. O reconhecimento e a valorização desses grupos ocorreram de forma desigual, pois alguns grupos

foram subjugados do ponto de vista cultural, social, econômico e político e, desta forma, impedidos de participar com as mesmas oportunidades das estruturas sociais (educação, trabalho, saúde, habitação).

Os grupos mais prejudicados nas relações sociais, desde o período de colonização até os dias atuais, foram os indígenas e a população negra, alvos de diferentes formas de genocídios.

Para saber mais



Por genocídio entende-se quaisquer dos atos abaixo relacionados, cometidos com a intenção de destruir, total ou parcialmente, um grupo nacional, étnico, racial, ou religioso, tais como: assassinato de membros do grupo; causar danos à integridade física ou mental de membros do grupo; impor deliberadamente ao grupo condições de vida que possam causar sua destruição física total ou parcial; impor medidas que impeçam a reprodução física dos membros do grupo; transferir à força crianças de um grupo para outro. (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2017, [s.p.]

Evidente que não estamos desconsiderando as formas de preconceitos e discriminações que outros grupos receberam, contudo, a proposta desta unidade consiste em promover algumas reflexões para perceber os impactos gerados pelo racismo e pela discriminação na vida da população negra, especificamente no campo educacional.

Deste modo, vamos iniciar as reflexões partindo do cenário das relações sociais geradas no pós-abolição (Lei Áurea, 1888) que foi marcado pela ausência de medidas objetivas direcionadas ao melhoramento das condições de existência do povo negro.

A ausência citada, pode ser considerada como um descaso da sociedade civil e do Estado que caracteriza o quão o racismo e a discriminação estão presentes na estrutura social brasileira. Ao analisar algumas políticas e os discursos da época, percebe-se que

foram elaboradas ações para excluí-los dos processos produtivos e da vida social de modo geral.



O braço livre desejado era o braço sem mácula, não o braço do liberto ou do negro degradado pela escravidão. Esse, ao contrário, passava a ser considerado, em si mesmo, independente do sistema escravocrata, como causa de ociosidade, marasmo, dissolução. O que fora fruto da escravidão passava a ser confundido com sua causa e tido como fato de imobilismo e atraso. (CARDOSO apud HASENBALG, 2005, p. 165)

Hasenbalg (2005) dá pistas para desvendarmos, não somente a exclusão da população negra dos processos produtivos com o fim da escravidão, mas também a existência de um projeto de branqueamento na sociedade brasileira, incentivado, principalmente, pelo projeto de imigração europeia.



Na esfera econômica, as políticas imigratórias surgidas para prover de mão de obra livre as atividades antes realizadas sob o regime escravocrata sugeriam uma forte conotação racista, haja vista não apenas os expressos impedimentos de ingresso no país de mão de obra vinda da África, e também da Ásia (Decreto n. 528 de 28 de junho de 1890), com o intuito de “embranquecer” a população, como também o fato de ter sido descartada a previsão de ocupar a massa de escravos libertos existentes como trabalhadores livres, o que os deixou na mais absoluta condição de marginalidade econômica. (OVENHAUSEN; AZEVEDO, 2013, p. 35-36)

As discussões sobre branqueamento, ou seja, tentativas de diminuir a quantidade de homens e mulheres negros e negras no Brasil do século XIX tornou-se um projeto político, legitimado pelas forças sociais dominantes (tanto econômica, quanto política).



Quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando

seu grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. (BENTO, 2002, p. 25-26)

A tentativa de tornar o Brasil “mais branco”, se inseria no discurso de modernidade, pois:

Nesse período, sobressai um processo de profundas transformações na estrutura social nacional, que podem ser entendidas como possibilidades de desenvolvimento de uma nova ordem política, econômica, social e cultural implantada com a independência política em 1822, o fim da escravização em 1888 e a implementação da república em 1889. Esses eventos levaram o país a desenvolver, tentativas de inserção na proposta de modernidade gerenciada pelos ideais democráticos, que advogavam a igualdade de direitos e as liberdades individuais. Contudo, é sabido que, historicamente, a nação brasileira pode ser compreendida a partir dos seus quadros de desigualdade que caracterizaram as relações sociais desde o momento da colonização europeia até os dias atuais. (ALENCAR, 2015, p. 24)

Perceba que a realidade de exclusão aos acessos sociais (exemplo: trabalho, habitação, saúde, educação, lazer) não ocorreram instantaneamente, ao contrário, são resultado de um processo histórico cuja ideologia dominante contribuiu para a formação de um panorama social pautado pelo imaginário negativo da população negra.

A questão foi tratada com tamanha seriedade por parte de seus defensores que, em 1911, João Batista de Lacerda (na época diretor do Museu Nacional) representou o Brasil no Primeiro Congresso Universal das Raças, em defesa da tese do branqueamento. (ALENCAR, 2015, p. 70)

 Para saber mais

CARDOSO, Lourenço. O branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação/Colégio de Aplicação João XXIII**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.observatoriodonegro.org.br/pdf/o-branco-objeto-o-movimento-negro-situando-a-branquitude-por-lourenco-cardoso.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58. 2002. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/f7q9oz0co2lx8cp/branqueamento_e_branquitude_no_brasil.pdf?dl=0>. Acesso em: 16 jan. 2017.

 Questão para reflexão

Qual a procedência deste projeto de branqueamento? Que tipo de pensamento fomentou este projeto?

De acordo com Alencar (2015, p. 66, grifo nosso):



A ideologia do *branqueamento* é intrinsecamente relacionada às “teorias” racistas que vigoraram no Brasil durante o século XIX. Contudo, foram ideias e variações de uma perspectiva que nasceram fora dos solos tupiniquins. Essas variações dizem respeito ao desenvolvimento de alguns pontos de vista acerca da superioridade de um grupo e da inferioridade de outros.

O conjunto de ideias, definido pelos seus defensores como “teoria”, surgiu no cenário internacional como um eficaz instrumento de dominação econômica e política. Afinal, determinar que alguns grupos são inferiores (cultural, econômica, política e socialmente) foi um importante aparelho a favor da exploração caracterizada no período do neocolonialismo.

 Para saber mais

LOPES, Ana Mónica Hnriques. Neocolonialismo na África. **Sankofa Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, São Paulo, v. 4, n. 8, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88804>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

Sobre o conjunto de ideias mencionado no parágrafo anterior, Skidmore (2012) fez um apanhado de três principais correntes que tiveram desdobramentos no Brasil: a etnológico-biológica, a histórica e o darwinismo social.

 Para saber mais



Segundo Skidmore, nesse período havia três grandes matrizes teóricas que posteriormente influenciariam o pensamento sobre essa questão no Brasil, as quais seriam: a etnológico-biológica, a histórica e o darwinismo social.

A primeira matriz foi sistematizada, pela primeira vez, na escola norte-americana, e pouco tempo depois já havia se estendido por toda a Europa. Acreditava-se que as diferenças físicas poderiam ser relacionadas à capacidade de desenvolvimento das 'qualidades mentais e sociais' (como a construção das civilizações). Por esse viés, a população de cor branca, que seria produtora de grandes e complexas organizações sociais, era considerada superior (SKIDMORE, 2012, p. 92-94).

A segunda matriz que corroborou o pensamento racista do século XIX foia chamada escola histórica, cujos defensores comungavam das ideias de que os povos de cor branca eram dotados de criatividade e, portanto, alcançariam o nível superior de desenvolvimento estando 'destinados pela natureza e pela história, a ganhar um crescente controle do mundo' (SKIDMORE, 2012, p. 92-94).

A terceira corrente de pensamento, que se destacou na tentativa de construir uma teoria racista, foi denominada de darwinismo social. Não

há relatos de que Charles Darwin tenha utilizado sua teoria da evolução das espécies em humanos, e então responsabilizar esse intelectual pelos desdobramentos que tem seu pensamento é um equívoco. (SKIDMORE, 2012 apud ALENCAR, 2015, p. 56-57)

O desdobramento destes pensamentos, segundo Pietra Diwan (2007), contribuiu, consideravelmente, para fortalecer o projeto eugenista em formação no país, cujo foco era tornar a sociedade 'evoluída', sem a mácula, ou seja, uma nação de brancos superiores.



Purificar a raça. Aperfeiçoar o homem. Evoluir a cada geração. Se superar. Ser saudável. Ser belo. Ser forte. Todas as afirmativas anteriores estão contidas na concepção de eugenia. Para ser o melhor, o mais apto, o mais adaptado é necessário competir e derrotar o mais fraco pela concorrência. A eugenia moderna nasceu sob essas ideias principais. Para entender a sua complexidade é importante ter em vista que a eugenia se inspirou nas ideias sobre superioridade, natureza e sociedade que foram construídas ao longo dos séculos pelo pensamento ocidental. (DIWAN, 2007, p. 21)

A tentativa de branqueamento fez parte da estratégia eugenista que "justificava a impossibilidade de progresso do Brasil, dos países tropicais e da África, dada tamanha promiscuidade racial de seus povos" (DIWAN, 2007, p. 88), ou seja, à população negra foi delegada a responsabilidade do não desenvolvimento da sociedade brasileira e, da mesma forma, a culpavam pela própria condição de exclusão.



Questão para reflexão

Como as correntes de pensamento, definidas por racismo científico, impactaram na formação do projeto de embranquecimento no Brasil? Para pensar sobre isso, desenvolva uma reflexão acerca da ideia de embranquecer o país.

Do mesmo modo que essa ideologia do branqueamento contribuiu para a formação de um pensamento racista em terras brasileiras, a defesa de uma pretensa democracia racial e o distanciamento do debate entre classe e raça, também.

A defesa da democracia racial e o debate classe-raça alimentaram os ideais racistas? Estes aspectos não se distanciaram, ao contrário são desdobramentos um do outro.

O pensamento que defendia a superioridade e a inferioridade das raças perdeu força a partir do início do século XX, contudo, não desapareceu. Até, mais ou menos 1930, o debate superior-inferior estava intrinsecamente relacionado aos aspectos biológicos, acreditava-se que a população negra, por ser biologicamente inferior, não se desenvolvia social, política, econômica e culturalmente.

Após este período, os estudos caminharam na trilha do debate sobre cultura, isto é, adquirem um debate voltado para o campo social, entretanto, não se presenciou nenhuma transformação do pensamento ou das práticas racistas, uma vez que as desigualdades entre negros e brancos permaneceram. “A passagem do conceito de raça para o de cultura elimina uma série de dificuldades colocadas anteriormente a respeito da herança atávica do mestiço. Ela permite ainda um maior distanciamento entre o biológico e o social” (ORTIZ, 2003, p. 41).

Entendiam-se a partir desta perspectiva, que as relações raciais foram construídas sem conflitos e que, portanto, a cordialidade e a harmonia entre os grupos sociais seriam características particulares em terras brasileiras.

Embora ainda acreditando que ser branco era melhor e que o Brasil estava embranquecendo, os porta-vozes da elite ganharam mais satisfação e confiança a partir de 1930, com o novo consenso científico de que o negro não era intrinsecamente pior e que, portanto, a ideia racista de que a miscigenação pode resultar em degenerescência não fazia mais sentido. (SKIDMORE, 2012, p. 287)

”

Este cenário em formação foi um terreno fértil para fomentar um conjunto de ideias acerca da democracia racial, pois afirma-se que o racismo e a discriminação tornaram-se quase que inexistentes e, assim, retirava da agenda pública qualquer discussão voltada para políticas de promoção de igualdade de oportunidades. Na vida objetiva os resultados eram bem diferentes dos campos teórico e retórico. A população negra estava cada vez mais pobre e sem possibilidades de desenvolvimento econômico, por exemplo.

Neste sentido, ao Brasil foi atribuído o slogan democracia racial, ou seja, defendia-se a existência de uma cordialidade entre negros e brancos, o que impedia o desenvolvimento de atitudes racistas. Deste modo, os problemas sociais que solapavam a vida de homens e mulheres negros era uma questão de classes – desigualdade social e não racial.

Para saber mais

Você sabia que esse pensamento da cordialidade entre raças motivou a Unesco, na década de 1950, a financiar pesquisas para compreender como que essas relações ocorriam? Como um país multirracial poderia conviver democraticamente, com as mesmas oportunidades e sem discriminação? O resultado dos estudos foi bem contrário ao imaginário defendido. Identificou-se que no Brasil existe racismo, sim, mas é velado. O brasileiro tem preconceito de ser preconceituoso. Sobre isso leia:

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branco e negro em São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

MAIO, Marcos Chor. O projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 41, out. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091999000300009>. Acesso em: 2 fev. 2017.

Até este momento as reflexões presentes na unidade buscaram, minimamente, apresentar algumas explicações sobre a formação de um pensamento racista no Brasil. Para finalizar esta etapa, a proposta

é compreender porque ainda persiste a ideia de que o racismo foi superado e de que a desigualdade entre negros e brancos é somente um problema de distribuição de renda.

A desigualdade de renda é uma mazela na realidade social brasileira que afeta tanto negros quanto brancos, contudo é a população negra que recebe o maior impacto da pobreza e da miséria.

Para Abdias do Nascimento (1984, p. 15), “a miséria sustenta o racismo e o racismo sustenta a miséria”, e acrescenta que no Brasil a miséria tem cor. Atribuir a questão à propriedade privada como causa, não soluciona o problema das desigualdades raciais.

Nas últimas décadas, entretanto, houve uma significativa transformação neste cenário, como resultado das lutas dos movimentos negros que conquistaram alguns direitos na forma de ações afirmativas, mas, mesmo assim, as desigualdades permanecem.

Questão para reflexão

Desenvolva uma análise sobre os três aspectos que contribuíram para a formação do pensamento racista no Brasil. Busque estabelecer uma relação exemplos da sua realidade. Será possível?

Nós estudamos, até o momento, alguns aspectos da sociedade brasileira que contribuíram com o desenvolvimento do racismo no Brasil e os impactos disto na vida social da população negra. Os aspectos analisados foram: a) a formação da ideologia do branqueamento que representou um esforço, tanto científico, quanto político, para diminuir a quantidade de negros em solos tupiniquins; para realizar este intento, contou-se com a construção das teorias racistas, os projetos de eugenia e a imigração europeia; b) os ideais de democracia racial, isto é, de que modo foi alimentado um imaginário da cordialidade das relações raciais; partindo destes pressupostos defende-se que não há discriminação no país e que todos (seja negros e brancos) têm as mesmas oportunidades de acesso (trabalho e educação, por exemplo). Esta é uma importante estratégia para os grupos sociais conservadores racistas, afinal se

não tem racismo, não há o que combater; c) o impasse entre classe-raça, pois existe a defesa de que a miséria e ausência de oportunidade para a população negra são problemas que se resolveriam no âmbito econômico, pensando assim, as desigualdades raciais seriam resolvidas com a igualdade na distribuição de renda. Porém a realidade social se apresenta de forma diferente, visto que uma parcela de negros brasileiros conseguiu atingir um desenvolvimento econômico significativo, mas continua a discriminação.

Atividades de aprendizagem

1. Texto 1

"A carne mais barata do mercado é a carne negra ...

A carne mais barata do mercado é a carne negra...

[...] Que fez e faz história

Segurando esse país no braço...."

(A CARNE, 2002).

Texto2



Porque as lutas pela abolição e a República não fizeram da conquista popular ao direito da cidadania um princípio essencial em um objetivo básico, as sequelas da escravidão permanecem norteadas o comportamento básico da sociedade brasileira e as relações escravistas de arbítrio, a prepotência e desrespeito aos direitos do cidadão livre estão bem mais vivas que as relações democráticas. (NASCIMENTO, 1984, p. 15-16)

Com base nos textos de apoio, analise as afirmativas e assinale a correta.

I- Com a abolição havia um certo otimismo que a realidade dos recém-libertos poderia melhorar; mas não foi bem assim, foram abandonados pelo Estado e pela sociedade civil.

II- O sistema escravista nutriu por séculos uma economia pautada na exploração da mão de obra humana e retirou a humanidade de homens e mulheres, reduzindo-os à mercadoria.

III- Os altos índices de desigualdade entre negros e brancos motivadas pelo racismo e a discriminação racial têm como causa, exclusivamente, o período de escravidão que transformou seres humanos em mercadoria.

- a) As afirmativas I e II estão corretas.
- b) Somente a afirmativa III está correta.
- c) As afirmativas I e III estão corretas.
- d) Somente a afirmativa I está correta.
- e) As afirmativas II e III estão corretas.

2. Para a historiadora Pitra Diwan (2007), no Brasil se desenvolveu um conjunto de ideias (com desdobramentos na vida social) pautadas na tentativa de tornar o país moderno, evoluído à custa de uma raça pura, sem mácula. Em se tratando de solos brasileiros, a raça pura estava intrinsecamente relacionada à população branca. Seria necessário purificar a raça, embranquecer a nação.

A pesquisadora estava se referindo ao conceito de:

- a) Evolução biológica.
- b) Eugenia.
- c) Evolucionismo darwinista.
- d) Xenofobia.
- e) Darwinismo social.

Seção 2

Lutas e histórias: a Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos na educação básica

Introdução à seção

Na unidade anterior, a preocupação foi apresentar alguns pontos históricos importantes para que você consiga compreender a formação de um pensamento racista e discriminatório, e, por conseguinte, entender a necessidade de medidas objetivas para criar a igualdade de oportunidades e o melhoramento das condições de vida da população negra.

É bem provável que ocorrem muitos questionamentos acerca de algumas medidas, principalmente no campo educacional, mas esta unidade e, especificamente, nesta seção, buscar-se-á reflexões para que seja possível saber o quão este tipo de discussão pode transformar a vida de muitos alunos negros e também brancos.

Entre estas medidas, vamos estudar um pouco a Lei nº 10.639/03 que alterou a LDB/96 nos artigos 26 e 79. Com esta alteração, as instituições de ensino (educação básica e superior) passam a ser obrigadas a inserir como conteúdos programáticos a história, a cultura, a política e economia africana e afro-brasileira. A obrigatoriedade busca a valorização e o reconhecimento das contribuições da população negra (africana e brasileira) e desconstruir um imaginário ruim acerca do *ser negro* no Brasil.

Para saber mais

Embora não seja o foco dos nossos trabalhos nesta unidade, é importantíssimo que o aluno saiba sobre a alteração da Lei nº 10.639/03 que passa a ser Lei nº 11.645 desde 2008. A alteração incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.



Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)



Questão para reflexão

Vamos pensar nos anos iniciais da nossa educação: como a história da população negra aparecia nos livros didáticos? Você estudou os impérios e reinos africanos, ou sobre as suas contribuições no desenvolvimento da ciência, da filosofia?

2.1 Das lutas e batalhas: os direitos adquiridos e possibilidades para uma educação antirracista

Após 2001, ocorreu no Brasil uma significativa abertura de diálogos entre os representantes da luta social e o poder político. Entre os diferentes motivos para a configuração deste cenário, citaremos os desdobramentos da *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas* que ocorreu em Durban, África do Sul.

A proposta do encontro era promover um alinhamento entre os países envolvidos para desenvolver ações concretas, por

meio de políticas para cessar ou diminuir as diferentes formas de discriminação e violência contra a população negra. Neste acordo internacional, os representantes brasileiros assinaram um acordo se comprometendo com uma agenda pública de projetos e ações para promover a igualdade de oportunidades econômicas, educacionais, políticas e sociais entre a população negra e a população branca.

 Para saber mais



Observando com grande preocupação que, a despeito dos esforços da comunidade internacional, os principais objetivos das três Décadas de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial não foram alcançados e que um número incontável de seres humanos continua, até o presente momento, a ser vítima de várias formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e lembrando que o ano 2001 é o Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, e que tem o objetivo de chamar a atenção do mundo para os objetivos da Conferência Mundial e de dar lugar a um novo momento para o compromisso político de eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001, p. 1-2)

 Para saber mais

ALVES, J. A. Lindgren. A Conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de Política Internacional, Brasília**, v. 45, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292002000200009>. Acesso em: 16 jan. 2017.

É inegável que a conferência abriu um leque de possibilidades para promover o melhoramento das condições de vida da população negra, contudo, não foi a responsável exclusiva por este intento. A luta por políticas capazes de criar a igualdade de oportunidades

é histórica, uma vez que a resistência negra está presente desde o período da escravidão, e teve uma importância significativa na conquista de direitos que foram negados ao povo negro.

O contexto de reivindicações surge em resposta a uma sociedade que, por séculos, não reconheceu como cidadãos homens e mulheres negros e negras. O cenário das relações sociais gerados no pós-abolição, como já falamos na seção anterior, foi marcado pela ausência de ações direcionadas ao melhoramento das condições de existência de negros e negras.

Acerca das lutas e suas demandas, o movimento de negros e também de brancos empenhados com o fim do racismo e da discriminação esteve presente em toda história da população negra africana e brasileira.

No período escravista, podemos destacar a formação de quilombos, a Revolta dos Alfaiates (ocorreu na Bahia em 1798), a Cabanagem (ocorreu no Pará de 1838-1840), a Sabinada (ocorreu na Bahia de 1837-1838), a Balaiada (ocorreu no Maranhão de 1838-1841), a Revolta dos Malês (ocorreu na Bahia em 1835 e durou poucas horas, do dia 24 para 25 de janeiro).

As reações coletivas são as que mais se destacaram na repulsa à escravidão no Brasil. Durante toda a existência do regime escravista, os escravizados lutaram, organizando-se de diferentes modos, com os quilombos, as insurreições, as guerrilhas, as insurreições urbanas. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 98)

”

A partir do início do século XX, com fim da escravidão, a resistência negra adquire outros contornos, pois o fim do regime (como já apresentamos na seção anterior) não representou ganhos reais à população negra, a ‘liberdade’ ocorrida pelo aparato legal não garantiu os mesmos direitos, as mesmas oportunidades que à população branca, por exemplo.

Deste modo, a luta pautava-se pelas demandas que oportunizassem a igualdade de acessos aos setores sociais como trabalho, saúde, educação, moradia, alimentação. Neste período,

destacamos a atuação da Frente Negra Brasileira (meados da década de 1930), do Teatro Experimental no Negro (na década de 1940). Na década de 1960, com a repressão da ditadura, os movimentos negros (assim como os demais movimentos sociais) foram colocados na clandestinidade, o que não inibiu as diferentes formas de resistência.

Segundo Hasenbalg (1984), a partir da década de 1970 – quando ressurgem os movimentos negros contemporâneos – foi um período áureo de uma consciência coletiva sobre a necessidade de se valorizar a negritude brasileira. Para Nascimento (2008), diferentes organizações, em diferentes regiões, surgem com demandas e propostas de ações efetivas.



O Movimento Negro buscava fortalecer politicamente a população negra, pois considerava o protagonismo político ser um caminho de alcance para mudança social, do mesmo modo que o desenvolvimento de políticas capazes de promover a igualdade de oportunidades especificamente na esfera da cultura, do trabalho e da educação. (ALENCAR, 2015, p. 86)

Na segunda fase de formação dos movimentos negros, desde a Frente Negra Brasileira, as demandas se inseriam na tentativa de promover acesso, principalmente, na área educacional. A educação é entendida como um caminho para a emancipação humana, o conhecimento como um instrumento de libertação e possibilidade de ascensão econômica.



Para saber mais

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

Qual tipo de educação? Ao analisar a formação estrutural da educação básica no Brasil, nos deparamos com um uma grade curricular organizada a partir de saberes eurocêntricos, as referências

sobre os povos negros e indígenas são poucas e sempre com um caráter negativo sobre as suas histórias e culturas.

Para saber mais

A educação antirracista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania [...]. No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamento diferenciado. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meio de comunicação, material didático e de apoio, corpo docente e discente) precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. Almeja, nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes aos grupos atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva. [...]. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a máxima de uma educação antirracista é a igualdade entre os seres humanos. (CAVALLEIRO, 2001, p. 149-150)

A educação como um campo da vida social, em tese, deveria atender a todas as formas de diversidades, visto que, no discurso oficial, esta é a prerrogativa defendida. Contudo, ao analisar a vida social, é perceptível o quanto ainda é necessário avançar para que possamos chegar a um ambiente democrático, cujas oportunidades sejam iguais a todos os indivíduos. Portanto, a busca por uma educação antirracista se insere neste debate mais amplo, de acessos e possibilidades a todos.

A base eurocêntrica que forma a educação básica se inscreve em um cenário cuja formação é engendrada por um viés da história única, como se uma única história, de uma única civilização, fosse a verdade. Subjuga, não valoriza e não reconhece a quantidade de saberes que se desenvolveram ao longo da história da humanidade em diferentes países e continentes.

Para saber mais



O eurocentrismo é aqui pensado como ideologia e paradigma, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental sobre os demais povos do mundo. Assim entendido, é hoje perceptível o quanto este eurocentrismo esteve presente nos textos clássicos que fundaram a historiografia moderna no Iluminismo, deturpando a visão dos europeus acerca dos demais povos do mundo. Estes eram vistos, então, na melhor das hipóteses, como crianças a serem educadas pelas luzes da razão. (BARBOSA, 2008, p. 1-2)

Para saber mais

Vale a pena assistir à fala da escritora africana Chimamanda Adichie no evento Technology, Entertainment and Design (TED) sobre o perigo da história única.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>>. Acesso em: 5 fev. 2017.




Questão para reflexão

A escritora Chimamanda Adichie problematiza o quão as histórias únicas comprometem a vida dos indivíduos que se tornam alvos. Deste modo, faça um paralelo entre as falas da escritora com a discussão (nos parágrafos anteriores) sobre etnocentrismo na educação básica.

A busca pela construção de um sistema educacional antirracista pode ser considerada uma das principais demandas defendidas pelos movimentos de luta contra a história única, contra um sistema educacional que não inclui e que não promove a possibilidade de permanência de crianças e jovens negros e negras.


Esta afirmação pode parecer estranha, afinal quando nos deparamos com a sala de aula é inegável a presença de alunos negros, contudo há um problema sério da evasão escolar, pois a escola não proporciona a essa juventude um espaço de pertencimento, de reconhecimento e valorização da sua ancestralidade.

 Para saber mais

GONÇALVES, Juliana. O que afasta as crianças e adolescentes negros da escola? **CEERT – Centro de Estudos das relações de trabalho e desigualdade**, 29 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/noticias/crianca-adolescente/4808/o-que-afasta-as-criancas-e-adolescentes-negros-da-escola>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

Nesta unidade, procuramos, até este momento, contextualizar do ponto vista sócio-histórico os antecedentes da aprovação da Lei nº 10.639/03. Nosso objetivo é que você perceba a importância dos movimentos de resistência contra a estrutura racista, na construção de um sistema educacional democrático.

A educação a qual nos referimos ao longo do debate proposto pela unidade, é a formal. Nilma Lino Gomes (2001, p. 83-84), afirma que a educação escolar deve ser entendida “[...] como espaço sociocultural e instituição responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura” e, portanto, “um direito social”.

 Para saber mais

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;



III - pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais". (BRASIL, 1988)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 jan. 2017.



Questão para reflexão

Leia com atenção o trecho da Constituição apresentado. Em seguida, com base nas discussões que desenvolvemos até o momento, discuta com a sala as incoerências e inconsistências entre o discurso oficial e a vida objetiva.

2.2 Da letra da lei ao cotidiano escolar: caminhos e descaminhos

Em diferentes momentos desta unidade, você leu que, principalmente no pós-abolição, o Estado brasileiro não promoveu nenhum tipo de medida política para possibilitar que os recém-libertos tivessem, ainda que mínimo, o acesso à educação e ao trabalho.

Nos trilhos da história, identificamos políticas que excluíram o povo negro do ensino formal, como no campo educacional que foi alvo destes tipos de ações. No final do período escravista, em dois momentos a legislação no âmbito educacional indicou a impossibilidade de qualquer inserção ou permanência da população negra nos quadros escolares, uma foi no ano de 1854, com a Reforma Couto Ferraz, e o outro em 1878, com o Decreto de Leôncio de Carvalho. Em relação à primeira, era explícito que os escravos não poderiam ter acesso, já no segundo, seriam admitidos negros se tivessem professores disponíveis para alfabetizá-los no período noturno.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram tomadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2005, p. 7)

Perceba que as políticas atuais respondem, de certa forma, a este passado de privações e exclusões. O cenário que marginaliza a população dos quadros escolares não desapareceu, mas há avanços significativos.

Alguns destes avanços antecederam a aprovação da lei e marcaram os de 1990 como iniciativa para se problematizar, no ambiente escolar, o racismo e os conteúdos de cultura e história africana e afro-brasileira.

Para saber mais

Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina de história, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira e dá outras providências”. Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe que a inclusão no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira”. São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro 1996, que “Dispõe sobre a inclusão nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação (BRASIL, 2005, p. 9).

Como se pode afirmar que uma alteração na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional é capaz de transformar a realidade escolar? O que diz a lei?

As diretrizes regulam a educação básica no sentido de orientar os sujeitos sociais, a equipe pedagógica e docente, os conteúdos programáticos, as grades curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Orientações Curriculares Nacionais (OCN), “não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário” (BRASIL, 2005, p. 26).

No Brasil, existiram reformas e orientações no âmbito educacional desde o Império, mas foi no século XX que surgem as primeiras diretrizes nacionais, destacar-se-ão: Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 9.394/96. Alguns estudos sobre os conteúdos destas leis indicam um esvaziamento de orientações específicas sobre a questão racial, o tratamento sobre a temática aparece em pinceladas de discurso sobre pluralismo cultural e diversidade.

Contudo, é necessário compreender o contexto sócio-histórico no qual estas leis foram desenvolvidas, ou seja, por mais que as vozes dos movimentos contra o racismo e a discriminação estivessem atuantes na esfera social, o Estado não respondeu.

Ao analisar estes três períodos históricos (1961, 1971 e 1996), percebe-se um discurso relacionado ao aspecto universal, ou seja, para todos, a ideia de pluralismo e diversidade não respondeu às demandas propostas para a educação antirracista. Evidente que não desconsideramos a importância deste caráter universal, mas não atuou – eficazmente – como um agente de transformação no âmbito das relações raciais.

Para saber mais

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei nº 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Pensando nas orientações das diretrizes para uma educação das relações étnico-raciais, ter-se-á não apenas os conteúdos de valorização e reconhecimento das contribuições da população negra, mas fundamentalmente abre espaço para o desenvolvimento de um profícuo debate sobre a estrutura social, para tratar das interfaces do racismo e da discriminação e os desdobramentos disto na vida de homens e mulheres negros.

É importante despertarmos para o fato de que tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com esse ambiente para ser reforço. Muitas vezes, nas relações diárias estabelecidas ocorre a difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, que comprometem seu reconhecimento e sua aceitação por parte dos que lá estão. Temos então, no ambiente escolar, a reprodução do padrão tradicional da sociedade. O que é compreensível, mas não aceitável. Ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças. (CAVALLEIRO, 2001, p. 147)

Os alunos negros e também brancos têm, com a construção deste cenário educacional, a oportunidade de conhecer uma trajetória que a história oficial não conta, justamente pelo viés da história única que marca a formação das nossas escolas; têm a oportunidade de experienciar vivências de respeito às diferenças que caracterizam a vida social; têm a possibilidade de se tornarem adultos sem a mácula do racismo, da discriminação, e da violência de modo geral.



Questão para reflexão

De que modo as legislações no âmbito da educação podem contribuir para o melhoramento das condições nas escolas? Considere a instituição escolar como um todo: equipe pedagógica e docente, PCN e OCN.

Vejamos a letra da Lei:



Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação artística e de literatura e história brasileiras.

§ 3o (VETADO) Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003)

BRASIL. Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnicoraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

Como desenvolver estas orientações no cotidiano escolar? A priori, é necessário que os professores estejam receptíveis ao desafio, não existe um manual ou uma fórmula mágica para resolver os problemas que possam surgir, estas discussões são pistas para orientar sua prática, afim de promover um ambiente escolar menos preconceituoso e mais preocupado com a vida escolar dos alunos.

Para desenvolver o trabalho em sala de aula e na escola como um todo, requer o conhecimento sobre a lei, mas fundamentalmente estar sensível à importância de aplicá-la no dia a dia. A tarefa não é simples, requer um empenho coletivo que envolva corpo docente, equipe pedagógica e a comunidade.

É necessária uma transformação no modo de pensar, sentir e, principalmente, agir. Aplicar as orientações da lei não é algo complicado, a questão é dar visibilidade a estas discussões de modo responsável e comprometido politicamente.

Não significa, entretanto, que os professores devam se transformar em militantes da causa negra, afinal essa realidade não é um problema do negro, mas sim de uma sociedade na sua totalidade. Do mesmo modo, os conteúdos da lei não buscam a superioridade dos saberes (história, política, cultura, economia, vida social e toda forma de conhecimento desenvolvido por homens e mulheres negros e negras) e sim o reconhecimento da sua importância para a formação educacional.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (BRASIL, 2005, p. 8)



Quando em 2003 foi aprovada a lei, o Estado criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial que apoiava todas as iniciativas voltadas para a implementação da Lei, desde recurso até material didático e teórico para a formação continuada de educadores e docentes.

Em 2004, os representantes de entidades e dos movimentos negros elaboraram um parecer com as diretrizes curriculares para educação antirracista para, entre outros objetivos, instrumentalizar a prática dos educadores. Vale a pena conhecer (as referências estão mencionadas anteriormente).



Do ponto de vista metodológico, essas mudanças trazem grande contribuição para a reflexão sobre o ensino. A pesquisa de novas estratégias de trabalho com a perspectiva étnico-racial traz a oportunidade de revisão do referencial ocidental-eurocêntrico de conhecimento. A interpretação do mundo sempre é uma entre outras, mas o momento da transmissão desse modelo o que não falta é a omissão sobre o embate que há na legitimação do conhecimento. Não cabe abandonar esse referencial, mas confrontá-lo consigo mesmo e com outros referenciais, outras formas de ver o mundo. Do confronto poderão emergir visões bastante promissoras, que tragam entendimento crítico sobre as relações sociais e do mundo, com mais conhecimento. (PINHEIRO, 2007, p. 121)

Até este momento, nossa fala enveredou no sentido de apresentar a importância da lei, desde os fundamentos da luta dos movimentos negros até a necessidade de sensibilização à temática. Entretanto, como futuro professor, é imprescindível que você conheça algumas possibilidades de ação. Lembrando que não existem manuais, o agir pedagógico acerca da obrigatoriedade do ensino, embora seja um trabalho coletivo, pode ser variado, de acordo com as demandas específicas de cada instituição e docente.

A Lei nº 10.639/03, de acordo com as orientações curriculares, deve ser orientada: pela consciência política e histórica da diversidade, pelo fortalecimento de identidades e de direitos e pelas

ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Estes princípios são norteadores dos conteúdos a serem desenvolvidos.

De acordo com Sérgio Pinheiro, o profissional que for atuar pode ser guiado pelos seguintes eixos temáticos:

a) relações étnico-raciais, racismo e antirracismo no Brasil; b) memória e atualidade da resistência negra no Brasil; c) a contribuição negra para a construção da sociedade brasileira; d) a diáspora negra para as Américas e o negro no contexto internacional; e) África: cultura, história e inserção no mundo moderno. (PINHEIRO, 2007, p. 112)

Os eixos podem orientar a prática, mas a questão é: como desenvolver estes conteúdos com as disciplinas de Matemática, Física, Química, Biologia? Para as disciplinas das áreas humanas e linguísticas talvez o caminho seja mais fácil? Lembrando, que a obrigatoriedade não exige uma disciplina específica sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Na realidade, do mesmo modo que os conteúdos de base eurocêntrica foram incorporados e naturalizados nas grades curriculares nacionais, pretende-se que estes conhecimentos e saberes negros também sejam.

Pois bem, voltando ao questionamento acerca das disciplinas das áreas exatas e naturais, a literatura para a formação continuada de professores é vasta. Pinheiro apresentou, como exemplo, algumas possibilidades a partir do eixo *África: cultura, história e inserção no mundo moderno*, veja:

Matemática: a tese do desenvolvimento primário da matemática na África Subsaariana e a possibilidade de influência sobre a cultura egípcia e grega; Estudos da etnomatemática em sociedades africanas. **Física:** estudo de conceitos pela musicalidade africana: os sons, os instrumentos e a física. **Biologia:** evolucionismo, surgimento da humanidade na África e dispersão humana pelo globo; teorias raciais no contexto do imperialismo influenciadas pela Biologia e a visão contemporânea da Biologia sobre o conceito de raças humanas. **Química:** os

estudos relacionados com a química e a sua importância para a datação dos testemunhos arqueológicos mais antigos da humanidade; a manipulação da natureza em sociedades africanas tradicionais, como no caso da cultura medicinal. (PINHEIRO, 2007, p. 117-118, grifo nosso)

Outras referências para orientar a formação continuada de professores: a) o *Projeto a Cor da Cultura* surgiu em 2004, cuja proposta era (e ainda é) o desenvolvimento de ações capazes de contribuir com a consecução das diretrizes da Lei nº 10.639/03; as ações partem de materiais teóricos, didáticos e audiovisuais; alguns deles apresentam os relatos de experiências de professores, equipe pedagógica, pais e alunos de modo que sejam utilizados por outras instituições. b) O MEC, em parceria com a Unesco, desenvolveu um conjunto de livros chamado de Coleção Educação para Todos; c) Coleção História Geral da África sem a mácula do eurocentrismo, isto é, a história contada pelos próprios africanos; d) Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros (IPEAFRO), nele encontram-se publicações científicas sobre as possibilidades de aplicação da lei. Todas as indicações apresentadas são de domínio público, disponibilizadas on-line.

Estes indicativos revelam uma pequena parcela de possibilidades, basta que as instituições de ensino estejam dispostas a enfrentar este desafio rumo a uma real educação democrática, uma educação para as relações raciais.

Nesta seção, estudamos alguns antecedentes da Lei nº 10.639/03 como a força dos movimentos negros e a sua participação no campo de lutas na esfera educacional. Buscamos analisar o papel das Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional como norteadora das relações pedagógicas e políticas no interior das instituições escolares. Entendemos a escola como um campo social, contraditório, que pode tanto contribuir com o processo de emancipação dos indivíduos, quanto promover relações que discriminam. Problematizamos alguns caminhos possíveis para viabilizar um trabalho com os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira.

Atividades de aprendizagem

1. A educação sempre foi uma preocupação dos movimentos de luta contra o racismo e a discriminação, principalmente no período após abolição; buscava-se a promoção de um sistema educacional capaz de contemplar conteúdos que viabilizassem a valorização e o reconhecimento das contribuições da população negra africana e afro-brasileira para a formação nacional.

Com base no texto de apoio, leia as afirmativas e assinale a correta:

- a) O Brasil é um país multicultural cujas diferenças de raças conseguem dialogar sem que ocorra, portanto, conflitos.
- b) As primeiras formas de inserir os conteúdos de história e cultura africanas ocorreram em 1854 com a Reforma Couto Ferraz.
- c) A iniciativa de promoção de um sistema educacional para as relações raciais ocorreu no final do século XIX, a partir do manifesto popular e das reformas de base.
- d) Após muitas décadas, o movimento negro e as organizações de luta tiveram suas vozes políticas ouvidas e, em 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639/03.
- e) A preocupação em promover a inserção e permanência da juventude negra nos bancos escolares orientou a Reforma Leônicio de Carvalho, no final do século XIX.

2.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros, depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. (BRASIL, 2005, p. 5)

Sobre as políticas educacionais, assinale a alternativa correta:

I- A LDB tem a função de agenciar o funcionamento e a normatização dos princípios educacionais para fomentar uma educação baseada na igualdade de tratamento e oportunidade.

II- Em 1996, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação, cujo princípio era a valorização da identidade negra e indígena.

III- O MEC desenvolve as diretrizes da educação nacional a partir do conselho de deputados e senadores, deste modo, é uma direção que parte das instituições para a sociedade civil.

- a) Somente a afirmativa II está correta.
- b) As afirmativas I e III estão corretas.
- c) Somente a afirmativa I está correta.
- d) As afirmativas I e II estão corretas
- e) As afirmativas II e III estão corretas.

Fique ligado

A nossa proposta, ao desenvolver este debate sobre educação – cultura – diversidade – racismo, tem o objetivo de contribuir com a formação dos futuros profissionais da educação para que atuem de forma ética, respeitosa e comprometida com as demandas sociais, além das pedagógicas e políticas.

Os aspectos analisados foram:

- A formação da ideologia do branqueamento que representou um esforço, tanto científico, quanto político, para diminuir a quantidade de negros em solos tupiniquins;
- O desenvolvimento de teorias racistas, os projetos de eugenia e a imigração europeia; os ideais de democracia racial, isto é, de que modo foi alimentado um imaginário da cordialidade das relações raciais; partindo destes pressupostos defende-se que não há discriminação no país e que todos (seja negros e brancos) têm as mesmas oportunidades de acesso (trabalho e educação, por exemplo);
- O impasse entre classe-raça, pois existe a defesa de que a miséria e ausência de oportunidade para a população negra são problemas que se resolveriam no âmbito econômico, pensando assim, as desigualdades raciais seriam resolvidas com a igualdade na distribuição de renda. Porém a realidade social se apresenta de forma diferente, visto que uma parcela de negros brasileiros conseguiu atingir um desenvolvimento econômico significativo, mas continua a discriminação;
- A Lei nº 10.639/03 e a força dos movimentos negros com sua participação no campo de lutas na esfera educacional.

Buscamos analisar o papel das Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional como norteadora das relações pedagógicas e políticas no interior das instituições escolares;

- A escola como um campo social, contraditório, que pode tanto contribuir com o processo de emancipação dos indivíduos, quanto promover relações que discriminam;
- Alguns caminhos possíveis para viabilizar um trabalho com os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira.

Para concluir o estudo da unidade

O nosso objetivo, ao construir com você este caminho de análises e reflexões, foi apresentar o quão as discussões sobre racismo e educação são importantes para o processo de formação de futuros educadores. Afinal, a escola como um espaço social, é contraditório e repleto de diversidades, e um dos grandes desafios é saber lidar com as situações que possam ocorrer.

Ao problematizar a construção sócio-histórica do pensamento racista, assim como o protagonismo da população negra frente à sua própria história, estamos interessados em desconstruir os estereótipos e desnaturalizar os ideais racistas que engendram a vida social de negros e negras no Brasil.

Ao analisar os dados de institutos de pesquisa e a literatura que estuda as relações raciais no país, identificamos que os processos de exclusão e não reconhecimento do povo negro estão presentes nas diversas áreas da vida social, entretanto, a educação como um instrumento para emancipação humana no sentido pleno é o que mais preocupou os movimentos negros no período pós abolição e também nos preocupa, uma vez que estamos ligados ao campo educacional.

Tudo isto para inserir a discussão sobre a Lei nº 10.639/03 e a importância da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na formação dos nossos alunos e, fundamentalmente, na nossa formação.

Evidentemente que não foi possível problematizar todo arcabouço teórico e todas as discussões relacionadas ao âmbito da educação para a promoção da igualdade racial, contudo, nos esforçamos

para provocá-los a continuar neste processo de desconstruções e construções.

O meu convite é para que você entre em contato com a bibliografia e as referências indicadas ao longo da unidade, aprofunde as leituras, o debate e acima de tudo, compreenda que o nosso papel como professores é compreender o mundo que nos inserimos, pois é um caminho eficaz para a nossa prática em sala.

Muito obrigada, até a próxima!

Atividades de aprendizagem da unidade

1.



A porcentagem de alunos negros com mais de dois anos de atraso escolar chega a 14% no Brasil. Entre alunos brancos, a taxa cai pela metade: 7%. Além disso, apenas metade dos estudantes negros, ao atingir o 6º ano do Ensino Fundamental, tem a idade correta para o ano em que estuda. Os números estão na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011. Dados como esses mostram que o fracasso escolar – entendido como baixo rendimento, repetência, abandono e evasão – atinge de formas diferentes estudantes que fazem parte de grupos distintos, quando observados aspectos étnico-raciais. (MANDELLI, 2013, [s.p.]

A reportagem nos mostra um dado sobre a desigualdade racial na educação, principalmente no que tange ao rendimento, à repetência, ao abandono e à evasão. Deste modo, leia as afirmativas e assinale a correta.

I- A escola não deve ser responsabilizada pela desistência dos alunos, mesmo que sejam negros e pobres.

II- O ambiente escolar, pensando desde o currículo até as relações interpessoais, não cria condições para que o aluno negro se reconheça como parte deste ambiente.

III- A escola pode ser considerada como um espaço político, pode também contribuir ou não para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

- a) Somente a afirmativa III está correta.
- b) As afirmativas I e III estão corretas.
- c) Somente a afirmativa II está correta.
- d) As afirmativas I e II estão corretas.
- e) As afirmativas II e III estão corretas.

2.

O braço livre desejado era o braço sem mácula, não o braço do liberto ou do negro degradado pela escravidão. Esse, ao contrário, passava a ser considerado, em si mesmo, independente do sistema escravocrata, como causa de ociosidade, marasmo, dissolução. O que fora fruto da escravidão passava a ser confundido com sua causa e tido como fato de imobilismo e atraso. (CARDOSO apud HASENBALG, 2005, p. 165).



No texto é possível identificar um problema social, político e econômico que configurou a vida da população negra no período pós-abolição. Sobre este assunto, leia com atenção as afirmativas e assinale a correta.

- a) O Estado brasileiro não desenvolveu políticas no âmbito do trabalho e da educação para que os recém-libertos pudessem emancipar-se, criou deste modo altos índices de desigualdades.
- b) Ao analisar o período de pós-abolição, identificamos a chegada de uma quantidade significativa de imigrantes europeus que se associaram aos trabalhadores negros.
- c) A população negra ocupou todos os espaços de trabalho, formal e informal, o que impactou diretamente no processo de emancipação econômica destes indivíduos.
- d) Com o final da escravidão, o Brasil ficou sem mão de obra obrigando, portanto, o Estado a investir na imigração europeia.
- e) O problema da desigualdade racial no Brasil é resultado, exclusivo, do modo de produção escravista.

3. O protagonismo da população negra marca a sua trajetória como atores da sua própria história. Ao contrário do que se convencionou a pensar (e reproduzir este pensamento), o povo negro sempre esteve à frente das lutas sociais em defesa das demandas políticas para promover o melhoramento das suas condições de vida. Sobre este assunto, leia com atenção as afirmativas e assinale a correta.

- a) No período da escravidão, entre as lutas diárias dos escravos nas senzalas, destacam algumas revoltas, os quilombos, as insurreições, as guerrilhas, as insurreições urbanas.
- b) A escravidão transformou o homem em mercadoria e este aspecto fez com que os escravizados se tornassem apáticos diante das atrocidades do modo de produção escravista.
- c) No período pós-abolição, a única demanda reivindicada pela população negra era o acesso ao campo do trabalho pela necessidade de existência.

d) A abolição representou, para a população negra, uma transformação das suas condições de vida, afinal estavam livres; neste sentido, poucas manifestações se desenvolveram neste período.

e) Os movimentos sociais que protagonizaram os cenários da escravidão e do pós-abolição tinham como foco fundamental a modernização do país via o desenvolvimento de práticas democráticas.

4.



Aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem para os(as) alunos(as) negros(as). Nesses espaços, as ocorrências de tratamentos diferenciados podem conduzir, direta ou indiretamente, à exclusão deles(as) da escola, ou ainda, para os(as) que lá permanecem a construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial. (CAVALLEIRO, 2005, p. 69)

Com base nos seus conhecimentos acerca da relação escola-educação-racismo, leias as afirmativas e assinale a alternativa correta.

I- A escola como espaço social também reproduz as desigualdades sociais e raciais.

II- O currículo escolar é um eficaz instrumento de reprodução do imaginário eurocêntrico.

III- A história da população negra aparece, nos currículos escolares desde o início do século XX, a partir das lutas e do protagonismo contra o racismo.

IV- A escola é um espaço democrático, portanto, um espaço de reconhecimento das diferenças raciais.

Assinale a resposta que dialogue corretamente com a citação:

- a) As afirmativas I, III e IV estão corretas.
- b) Somente a afirmativa IV está correta.
- c) As afirmativas II e IV estão corretas.
- d) As afirmativas I e II estão corretas.
- e) As afirmativas I, II e III estão corretas.

5. Texto 1



O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população

afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2005, p. 7).

Texto 2

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, Lei nº 4024 de 1961 determina ‘condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça’. Todavia, não prescreve um ensino de valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade, menos ainda orienta para a eliminação das desigualdades raciais que faziam da população negra a grande massa de crianças e jovens alijados dos sistemas de ensino e de adultos analfabetos. (CAVALLEIRO; MARQUES, 2008, p. 1)

Com base nos textos e nas reflexões que desenvolvemos no decorrer da unidade, assinale a alternativa correta.

- a) Ao analisarem as políticas educacionais brasileiras que antecederam a aprovação da Lei nº 10.639/03, percebe-se a presença da temática racial e da igualdade como foco principal.
- b) Acerca das políticas educacionais, entre o passado e o presente, ocorreu um avanço significativo, principalmente na elaboração das diretrizes de 1961.
- c) A preocupação com o desenvolvimento de uma educação antirracista, pautada no reconhecimento e valorização da trajetória negra ocorreu apenas em 2003, quando foi aprovada a obrigatoriedade destes conteúdos na educação básica.
- d) No século XIX, as políticas educacionais estavam voltadas à inserção e à permanência de todos os brasileiros na educação formal, especificamente para população negra recém-liberta dos modos de produção escravista.
- e) De acordo com os decretos nº 1.331 e nº 7031-A, os negros escravos e alforriados poderiam frequentar as escolas, contudo, seria necessário um profissional especialista em cultura e história africana para alfabetizá-los.

Referências

A CARNE. Interprete: Elza Soares. Álbum: Do Cócix até o Pescoço. São Paulo: Tratore, 2002. Disponível em: <<https://www.letas.mus.br/elza-soares/281242/>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

ALBERNAZ, Renata Ovenhausen; AZEVEDO, Ariston. Os marginais do direito estatal: a luta multidimensional do Teatro Experimental do Negro (TEN) pelo "direito a ter direitos", nos anos de 1944 a 1968. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 33-62, maio/ago. 2013.

ALENCAR, Maria Gisele de. **A Lei nº 10.639/03**: possibilidades e impossibilidades de desvendamento das muitas nuances das relações raciais no Brasil. 246 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ALVES, J. A. Lindgren. A Conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 45, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292002000200009>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo e história: problemas e alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA, 2., 2008. **Resumos...** Ouro Preto: EDUFOP, 2008. Disponível em: <<http://www.seminariodehistoria.ufop.br/seminariodehistoria2008/t/mury.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2011.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível: <https://www.dropbox.com/s/f7q9oz0co2lx8cp/branqueamento_e_branquitude_no_brasil.pdf?dl=0>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdhp/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

_____. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, 1854. 1 v. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

_____. Decreto nº 7.031-a, de 6 de setembro de 1878. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, 1878. 1 v. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

_____. Decreto de Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da República**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 15 maio 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CARDOSO, Lourenço. O branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa Educação**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.observatoriodonegro.org.br/pdf/o-branco-objeto-o-movimento-negro-situando-a-branquitude-por-lourenco-cardoso.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação Racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: _____. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. **Racismo e antirracismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane; MARQUES, Ana. Políticas públicas, desigualdades raciais e de gênero: repensando valores, princípios e práticas. In: FAZENDO GÊNERO - CORPO, VIOLÊNCIA E PÇODER, 8., 2008. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST57/Cavalleiro-Marques_57.pdf>. Acesso em: 12 maio 2013.

DECLARAÇÃO DE DURBAN. Declaração e Programa de Ação. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3., 2001. **Anais...** Durban: OAS: 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/iGzq1i>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas

leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei nº 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã étnica e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira Educação**, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

GONÇALVES, Juliana. O que afasta as crianças e adolescentes negros da escola? **CEERT - Centro de Estudos das relações de trabalho e desigualdade**, 29 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/noticias/crianca-adolescente/4808/o-que-afasta-as-criancas-e-adolescentesnegros-da-escola>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

HASENBALG, Carlos Alfredo. Comentários: Raça, cultura e classe na integração das sociedades. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, 1984.

_____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: IFMG, 2005.

LOPES, Ana Mónica Henriques. Neocolonialismo na África. **Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, v. 4, n. 8, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88804>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

MADELLI, Mariana. Fracasso escolar é mais recorrente entre alunos negros. **Todos pela educação**, 6 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/26095/fracasso-escolar-e-mais-recorrente-entre-alunos-negros/?pag=23>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

MAIO, Marcos Chor. O projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 41, out. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091999000300009>. Acesso em: 2 fev. 2017.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção Para Entender).

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O movimento social afro-brasileiro no século XX: um esboço sucinto. In: _____. **Cultura em movimento**: matrizes africanas e

ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. **Combate ao racismo**: discursos e projetos. Brasília: Câmara dos Deputados, 1984. 3 v.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PINHEIRO, Sérgio. Transversalidade da temática étnico-racial com os conteúdos do ensino médio e com programas do vestibular. In: BRAGA Maria Lucia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. (Org.). **O programa diversidade na universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: SECAD/UNESCO, 2007.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930). Tradução Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. Enciclopédia do Holocausto. Disponível em: <<https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10007043>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

