

Fundamentos Básicos da Sociologia

Faculdade de Educação Teológica
www.facete.com.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO TEOLÓGICA – FACETE

LICENCIATURA EM HISTÓRIA

BACHARELADO EM TEOLOGIA

DISCIPLINA: FUNDAMENTOS BÁSICOS A SOCIOLOGIA

I - EMENTA

Contribuição e conhecimento das Ciências Sociais ao estudo da Sociedade. A Estrutura Social Brasileira. A ação educacional e a estrutura social. Educação e Cidadania.

II - JUSTIFICATIVA:

Este projeto de ensino proposto para a disciplina Introdução à Sociologia, visa estabelecer ações metodológicas propiciadoras de procedimentos educacionais qualitativos. No decorrer da efetivação desse projeto de ensino, pretende-se a construção de uma postura reflexiva crítica ao aluno, considerando sua capacidade de transformar a sociedade para o exercício pleno da cidadania.

III - OBJETIVOS:

Oportunizar aos discentes:

- _ Compreender os fatores sociais que interferem no processo ensino-aprendizagem à luz do instrumental teórico da sociologia da educação.
- _ Desenvolver uma atitude crítica e criativa diante das transformações no processo educativo.
- _ Contribuir uma participação própria a partir de uma linha de ação-reflexão-ação da inter-relação, ser humano/sociedade/educação.

IV - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

UNIDADE I: O CONHECIMENTO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

- 1.1 - Introdução ao estudo da sociedade-teoria e método.
- 1.2 - A Revolução Industrial e o surgimento das Ciências Sociais.
- 1.3 - As principais correntes teóricas e as possibilidades de análise científica dos problemas sociais.

UNIDADE II: AS BASES SOCIOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO

- 2.1 - Conceito de sociologia
- 2.2 - Conceito de Educação
- 2.3 - Conceito de Sociologia da Educação



- 2.4 - A Educação como processo social
- 2.5 – O processo de circulação do capital
- 2.6 – Èmile Durkheim
- 2.7 – Por que houve uma revolução em França?
- 2.8 – Augusto Comte
- 2.9 – Weber Max
- 2.10 – A era das revoluções
- 2.11 – A modernidade técnica

UNIDADE III: SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E VIDA MORAL

- 3.1 - O homem faz a sociedade ou a sociedade faz o homem?

UNIDADE IV: UM OLHAR SOCIOLÓGICO NO CENÁRIO GLOBALIZADO.

- 4.1 - A prática docente na era da globalização.
- 4.2 - Neoliberalismo e Educação.
- 4.3 - A cidadania outorgada à cidadania conquistada.

V - METODOLOGIA

Os métodos a serem desenvolvidos neste projeto de ensino serão sócio-individualizados, considerando as técnicas: aulas expositivas e dialogadas, leituras individuais e coletivas, debates, pesquisas de campo e bibliográficas, seminários, filmes e produções individuais.

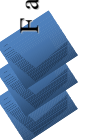
A disciplina será desenvolvida objetivando sempre a discussão crítica e a troca de experiências entre os alunos e o professor assumindo o papel de mediador pedagógico entre o conhecimento e o aluno, possibilitando a transformação de informações em conhecimento significativo da disciplina e sua relação Teórica-prática com outras áreas de conhecimento.

VI - RECURSOS:

Os recursos serão diversificados de acordo com a metodologia empregada.

VII - AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

O processo de avaliação está embasado de acordo com as normas da instituição e será efetivada de forma processual, valorizando os aspectos assiduidade, responsabilidade, grau de envolvimento nas discussões acadêmicas e críticas.



DISCIPLINA: FUNDAMENTOS BÁSICOS DA SOCIOLOGIA

UNIDADE I

I. O Conhecimento em Ciências Sociais

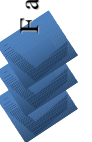
Introdução ao Estudo da Sociedade-Teoria e Método

- A revolução Industrial e o surgimento das ciências sociais
- As principais correntes teóricas e as possibilidades de análise científica dos problemas sociais.
- As Ciências Sociais no Brasil

Sociologia é o estudo do comportamento social das interações e organizações humanas. Todos nós somos sociólogos porque estamos sempre analisando nossos comportamentos e nossas experiências interpessoais em situações organizadas. O objetivo da sociologia é tomar essas compreensões cotidianas da sociedade mais sistemáticas e precisas, à medida que suas percepções vão além de nossas experiências pessoais.

A sociologia **estuda todos os símbolos culturais que os seres humanos criam e usam para interagir e organizar a sociedade**; ela explora todas as estruturas sociais que ditam a vida social, examina todos os processos sociais, tais como desvio, crime, divergência, conflitos, migrações e movimentos sociais, que fluem através da ordem estabelecida socialmente; e busca entender as transformações que esses processos provocam na cultura e estrutura social.

Em tempos de mudança, em que a cultura e a estrutura estão atravessando transformações dramáticas, a sociologia torna-se especialmente importante (Nisbet, 1969). Como a velha maneira de fazer as coisas se transforma, as vidas pessoais são interrompidas e, como consequência, as pessoas buscam respostas para o fato de as rotinas e fórmulas do passado não funcionarem mais. O mundo hoje está passando por uma transformação dramática: o aumento de conflitos étnicos, o desvio de empregos para países com mão-de-obra mais barata, as fortunas instáveis da atividade econômica e do comércio, a dificuldade de serviços de financiamento do governo, a mudança no mercado de trabalho, a propagação de uma doença mortal (AIDS), o aumento da fome nas superpopulações, a quebra do equilíbrio ecológico, a redefinição dos papéis sociais dos homens e das mulheres e muitas outras mudanças. Enquanto a vida social e as rotinas diárias se tomam mais ativas, a percepção sociológica não é completamente necessária quando a estrutura básica da sociedade e da cultura muda, as pessoas buscam o conhecimento sociológico. Isso não é verdade apenas hoje – foi a razão principal de a sociologia surgir em primeiro plano como uma disciplina diferente nas primeiras décadas do século XIX.



O SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA

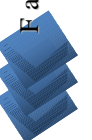
No limiar do século XXI, estamos vivendo um momento da História que os especialistas estão denominando de globalização. Uma das características marcantes da globalização são os sistemas de comunicação que unem e aproximam os espaços. A televisão, por exemplo, coloca um fato de um país distante dentro de nossa casa no mesmo momento em que ele está acontecendo, e tudo parece estar ocorrendo ali "na esquina de nossa casa".

A tecnologia da comunicação imprimiu maior velocidade ao mercado econômico, fazendo com que a mercadoria circulasse e fosse distribuída mais rapidamente. Utilizando a expressão de **McLuhan**, o mundo se transformou em uma **aldeia global**. Ianni (1922) e Souza Neto (1998) constatarem que a globalização não é um fato acabado, mas um fenômeno em marcha, que destrói possibilidades e, ao mesmo tempo, cria outras. É um movimento que atinge todas as esferas da vida social/ individual e coletiva.

Em cada lugar ou cidade, a globalização toma uma diferente fisionomia, ou seja, uma coisa é a interface da globalização com a cidade de São Paulo, outra coisa é a mesma interface em Salvador, na Bahia. Na expressão de Castells (1999), a sociedade hoje é a sociedade da informação, uma sociedade em rede, que conecta e desconecta em qualquer momento e lugar. Uma sociedade em rede ultrapassa as relações sociais e técnicas de produção, atinge a cultura e as relações de poder.

Rifkin (1995) **caracteriza o movimento da globalização como uma era de mercados globais, de produção automatizada, o processo produtivo á vista quase sem a presença do trabalhador da forma pela qual estamos acostumados, as multinacionais buscando abrir as fronteiras e transformando a vida de bilhões de pessoas para conquistar os mercados globais.** Ele constata que a dinâmica da globalização poderá conduzir a humanidade a um porto seguro ou a um terrível abismo. Se de um lado o fim do trabalho é a sentença de morte da civilização, poderá sinalizar também algumas mudanças que provocarão um ressurgimento do espírito humano. Enfim, "o futuro está em nossas mãos".

Através dos tempos, o homem pensou sobre si mesmo e sobre o universo. Contudo, **foi apenas no século XVIII que uma confluência de eventos na Europa levou à emergência da sociologia.** Quando os antigos sistemas feudais começaram a abrir caminho ao trabalho autônomo que promovia a indústria nas áreas urbanas e quando novas formas de governo começaram a desafiar o poder das monarquias, as instituições da sociedade - emprego e receita, planos de benefícios / comunidade, família e religião - foram alteradas para sempre. Como era de se esperar, as pessoas ficaram inquietas com a nova ordem que surgia e



começaram a pensar mais sistematicamente sobre o que as mudanças significavam para o futuro (Turner, Beeghley e Powers, 1989).

O movimento intelectual resultante é denominado de **Iluminismo** ou *Século das Luzes*, pois a influência da religião, da tradição e do dogma no pensamento intelectual foi finalmente rompida. A ciência agora poderia surgir plenamente como uma maneira de pensar o mundo; já a física e, mais tarde, a biologia foram capazes de superar a perseguição realizada pelas elites religiosas e estabeleceram-se como um caminho para o conhecimento. Junto com o crescimento da influência da ciência, veio uma avalanche de conceitos sobre o universo social. Muitos desses conceitos, de caráter especulativo, avaliavam a natureza dos homens e as primeiras sociedades infiltradas pela complexidade do mundo moderno. Parte desses conceitos era moralista, mas não no sentido religioso. Com eles, o tipo adequado de sociedade e de relações entre indivíduos (uns com os outros e na sociedade) foi reavaliado com base nas mudanças econômica e política ocorridas com o comércio e, em seguida, com a .Industrialização. Na Inglaterra, esse novo pensamento foi denominado de Era da Razão; e estudiosos, como **Adam Smith (1776)**, que primeiramente articulou as leis da oferta e da procura na área de mercado, também avaliaram os efeitos, na sociedade, do rápido crescimento populacional, da especialização econômica em escala, da comunidade em declínio e dos sentimentos morais debilitados. Na França, um grupo de pensadores conhecido como **filósofos das luzes** também começou a expor uma visão do mundo social que defendia uma sociedade em que os indivíduos eram livres da autoridade política arbitrária e eram guiados por padrões morais combinados e pelo governo democrático.

Ainda outra **influência** por trás do surgimento da sociologia - a **Revolução Francesa** de 1789 – acelerou o pensamento sistemático sobre o mundo social. A violência da revolução foi um choque para toda a Europa, pois, se tal violência e influência puderam derrubar o velho regime, o que houve para substituí-lo? Como a sociedade poderia ser reconstruída a fim de evitar tais eventos cataclísmicos? É nesse ponto, **nas décadas finais do século XVIII e início do XIX, que a sociologia como uma disciplina autoconsciente foi planejada.**

Auguste Comte (1798-1857), o Fundador da Sociologia

A herança francesa do Iluminismo e as ondas de choque da Revolução Francesa levaram **Auguste Comte** em seu quinto volume do *Curso de Filosofia Positiva* (1830-1842) a examinar a solicitação por **uma disciplina dedicada ao estudo científico da sociedade.** Comte quis chamar essa disciplina de "física social" para enfatizar que estudaria a natureza fundamental do universo social, mas ele foi praticamente forçado a determinar o termo

híbrido greco-latino, sociologia.

"As múltiplas controvérsias entre os sociólogos" praticamente desaparecem quando se trata de determinar a "paternidade" **da sua disciplina**. Quase todos eles concordam que a Sociologia começa com a obra de Augusto Comte (1798 - 1857). **Além de cunhar o nome da nova ciência**, foi de Comte a primeira tentativa de definir-lhe o objeto, seus métodos e problemas fundamentais; bem como a primeira tentativa de determinar-lhe a posição no conjunto das ciências." (GALUANO, 1981, p.30)

O problema central para a sociologia era aquele que tinha sido articulado pelos pensadores mais antigos do Iluminismo: como a sociedade deve ser mantida unida quando se torna maior, mais complexa, mais variada, mais diferenciada, *mais* especializada e mais dividida? A resposta de Comte foi que as idéias e as crenças comuns precisavam ser desenvolvidas para dar à sociedade uma moralidade "universal". Essa resposta nunca foi desenvolvida, mas a preocupação com os símbolos e a cultura, como uma força unificadora para manter a essência do conceito sociológico francês, existe até os dias de hoje.

Uma tática que **Comte** empregou para fazer com que a sociologia parecesse legítima foi postular a **lei dos três estados**, na qual o conhecimento está sujeito, em sua evolução, a passar por três estados diferentes. O primeiro estado é o teológico, em que o pensamento sobre o mundo é dominado pelas considerações do sobrenatural, religião e Deus; o segundo estado é o metafísico, em que as atrações do sobrenatural são substituídas pelo pensamento filosófico sobre a essência dos fenômenos e pelo desenvolvimento da matemática, lógica e outros sistemas neutros de pensamento; e o terceiro estado é o positivo, em que a ciência, ou a observação cuidadosa dos fatos empíricos, e o teste sistemático de teorias tomam-se modos dominantes para se acumular conhecimento. E com o estado positivo o conhecimento pode ter utilidade prática a fim de melhorar as vidas das pessoas.

A sociedade como um todo, bem como o pensamento sobre cada domínio do universo, evolui através desses três estágios, mas em velocidades diferentes: a astronomia e a física primeiro, depois a química e a biologia, e finalmente a sociologia surge como o último modo de pensar para entrar no estado positivo. Na visão de Comte, a análise da sociedade estava pronta para ser reconhecida como ciência - uma reivindicação que era desafiada na época de Comte, assim como ainda hoje. E como as leis da organização humana eram desenvolvidas, Comte (1851-1854) acreditava que elas poderiam ser usadas para melhorar a condição humana – novamente, um tema tão controverso hoje quanto na época de Comte.

Uma segunda tática legítima empregada por Comte foi postular a **hierarquia das ciências**, na qual todas as ciências eram ordenadas de acordo com sua complexidade e seu



desenvolvimento no estado positivo. Na parte inferior da hierarquia estava a matemática, a língua de todas as ciências mais altas na hierarquia, e no topo, surgindo da biologia, estava a sociologia/ que num momento de êxtase Comte definiu como "ciência da humanidade", coroamento de toda a formação científica. Pois, se a sociologia foi a última ciência a surgir, era também a mais avançada em relação a seu assunto, como um modo legítimo de questionamento.

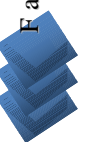
O Primeiro Sociólogo Inglês: Herbert Spencer (1820-1903)

Como Comte, **Spencer** acreditava que os agrupamentos humanos podiam ser estudados cientificamente, e em seu notável trabalho "*Os Princípios da Sociologia*" (1874-1896), ele desenvolveu uma teoria de organização social do homem, apresentando uma vasta série de dados históricos e etnográficos para fundamentá-la. Para Spencer, todos os domínios do universo - físico, biológico e social - desenvolvem-se segundo princípios semelhantes. E a tarefa da sociologia é aplicar esses princípios ao que ele denominou de campo superorgânico, ou o estudo dos padrões de relações dentre os organismos.

Spencer retorna a questão de Comte: o que mantém unida a sociedade quando esta se torna maior, mais heterogênea, mais complexa e mais diferenciada? A resposta de Spencer em termos gerais foi muito simples: sociedades grandes complexas desenvolvem: 1) interdependências dentre seus componentes especializados; e 2) concentrações de poder para controlar e coordenar atividades dentre unidades interdependentes. Para **Spencer** a evolução da sociedade engloba o crescimento e a complexidade que é gerenciada pela interdependência e pelo poder. Se os padrões da interdependência e concentrações de poder falham ao surgir na sociedade, ou são inadequados à tarefa, ocorre à dissolução, e a sociedade se desmorona.

Ao desenvolver resposta à questão básica de Comte, Spencer fez uma analogia aos corpos orgânicos, argumentando que as sociedades, como organismos biológicos, devem desempenhar certas funções-chave se elas quiserem sobreviver. As sociedades devem reproduzir-se; devem produzir bens e produtos para sustentar os membros; devem prover a distribuição desses produtos aos membros da sociedade; e elas devem coordenar e regular as atividades dos membros. Quando as sociedades crescem e se tomam mais complexas, revelando muitas divisões e padrões de especialização, estas funções -chave tornam-se distintas ao longo de três linhas: 1) a operacional (reprodução e produção), 2) a distribuidora (o fluxo de materiais e informação), 3) a reguladora (a concentração de poder para controlar e coordenar).

Spencer é mais bem lembrado por instituir uma teoria na sociologia conhecida como

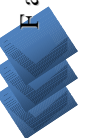


funcionalismo. Essa teoria expressa a idéia de que **tudo o que existe em uma sociedade contribui para seu funcionamento equilibrado**; de que **tudo o que nela existe tem um sentido, um significado.** A sociologia funcionalista dessa maneira faz uma pergunta básica e interessante: o que um fenômeno cultural ou social faz para a manutenção e integração da sociedade?

A Tradição Francesa: Émile Durkheim (1858-1917)

O que marca a **contribuição de Durkheim** à sociologia é o reconhecimento de que **os sistemas de símbolos culturais - ou seja, valores, crenças, dogmas religiosos, ideologias etc. - são uma base importante para a integração da sociedade** (3. Turner, 1981). À medida que as sociedades se tornam complexas e heterogêneas, a natureza de símbolos culturais, ou o que Durkheim (1893) denominou de consciência coletiva, muda. Em sociedades simples, todos os indivíduos têm uma consciência coletiva comum que regula seus pensamentos e ações, ao passo que em sociedades mais complexas a consciência coletiva deve também mudar se a sociedade deve manter-se integrada. Deve tornar-se mais "generalizada" e "abstrata" a fim de fornecer alguns símbolos comuns dentre as pessoas em atividades especializadas e separadas, ao passo que em outro nível se torna também mais concreta para assegurar que as relações entre, e interiormente, as posições especializadas e organizações nas sociedades complexas sejam reguladas e coordenadas. A condição social, entretanto, é possível em sociedades grandes, complexas quando há alguns símbolos comuns que todos os indivíduos partilham, juntamente com grupos específicos de símbolos que guiam as pessoas em suas relações concretas com os outros (J. Tumer, 1990). Se esse equilíbrio observado entre os aspectos abstrato e específico ou os gerais e concretos da consciência coletiva não é observado, então várias patologias se tornam evidentes (Durkheim, 1893, 1897).

Durkheim (1912) estudou posteriormente a sociedade num nível mais interpessoal, procurando entender a formação da **consciência coletiva**. Em seu estudo sobre a religião dos aborígenes australianos, Durkheim estava menos interessado na religião do que nos processos interpessoais que produzem a consciência coletiva. O que ele descobriu foi o significado da interação entre as pessoas, como isso produzia o sentimento de que há uma "força" sobrenatural acima e além delas. Ao compreender o poder dessa força que nascia da animação e energia das interações, os aborígenes construíram totens e se engajaram em rituais para honrar as forças sobrenaturais, agora simbolizadas pelos totens. Dessa observação, Durkheim concluiu que a adoração aos deuses e ao sobrenatural é, na realidade, a adoração da própria sociedade e dos vínculos gerados pela interação entre as pessoas. Assim, a "cola" que mantém



unida a sociedade é sustentada pelas interações concretas entre os indivíduos.

Karl Marx (1818-1883)

Marx sentiu que cada época histórica era construída em torno de um tipo específico de produção econômica /organização de trabalho e controle de propriedade, revelando, assim, sua própria dinâmica. Para Marx, a organização de uma sociedade num momento histórico específico é determinada pelas **relações de produção**, OU a **natureza da produção é a organização do trabalho**. Assim, a organização da economia é o material-base, ou, em seus termos, a infra-estrutura, que descreve e dirige a superestrutura, que consiste de cultura, política e outros aspectos da sociedade. O funcionamento da sociedade humana deve ser entendido por sua base econômica (Marx e Engels, 1846).

Para **Marx** (1867), há sempre o que ele denominou de **“contradições”** próprias na estrutura da base econômica. Por exemplo, no capitalismo ele viu que a organização da produção (em fábrica) se encontrava em contradição quanto à propriedade privada de bens e à obtenção de lucro por poucos a partir do trabalho cooperativo de muitos. Quais sejam os méritos desse argumento, Marx tem como base da contradição nas sociedades humanas as relações entre aqueles que controlam os meios de produção e aqueles que não. Argumentando dessa forma, Marx tornou-se a inspiração para a linha de estudo da sociologia conhecida como a **"teoria do conflito"** ou a **"sociologia do conflito"**. Desse ponto de vista, **todas as estruturas da organização social revelam desigualdades que levam ao conflito, em que aqueles que detêm ou controlam os meios de produção podem consolidar o poder e desenvolver ideologias para manter seus privilégios, enquanto aqueles sem os meios de produção eventualmente entram em conflito com os mais privilegiados** (Marx e Engels, 1848). No mínimo, há sempre uma contradição ardente entre as relações de produção nos sistemas sociais, e essa **"luta de classes"**, ou seja, conforme a percepção de Marx quanto a essa questão, periodicamente explode esse conflito aberto e uma mudança social.

A análise sociológica deve, portanto, concentrar-se nas estruturas de desigualdade e nas combinações entre aqueles com poder, privilégio e bem-estar material, por um lado, e os menos poderosos, privilegiados e materialmente abastados, por outro. Para Marx e as gerações subseqüentes de estudiosos do conflito, "a ação está" dentro da organização social humana.

Há ainda outra importante faceta do trabalho de Marx: a função militante do sociólogo. O objetivo da análise é expor a desigualdade e a exploração em situações sociais e assim fazendo, desempenhar papel militante para superar essas condições. Os sociólogos não

devem apenas ficar na platéia; eles devem trabalhar para mudar o mundo social de modo a reduzir as desigualdades e a dominação de um segmento da sociedade pelo outro. Marx propõe a superação do modo de produção capitalista e a uma nova forma de produção com base no coletivismo. Esse programa permanece ainda como fonte de inspiração para muitos sociólogos que participam como militantes no mundo social.

Max Weber (1804-1920)

Weber enfatizava que **a desigualdade é multidimensional** e não exclusivamente baseada na economia, **que o conflito é contingente em condições históricas** e não é o resultado inevitável e inexorável da desigualdade, e que a mudança poderia ser causada pelas "idéias" assim como a base material e econômica de uma sociedade. Ele também realçou que **a sociologia deve olhar tanto para a estrutura da sociedade como um todo** para os significados que os indivíduos conferem para essas estruturas. Como Marx, ele duvidava de que houvesse leis gerais da organização humana, mas, ao contrário de Marx, ele sentia que é necessário que sejam isentas de juízos de valor, ou objetivas, na descrição e análise dos fenômenos sociais.

A sociologia hoje

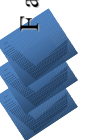
A sociologia é agora uma área ampla e diversa que analisa todas as facetas da cultura, da estrutura social, do comportamento e interação e da mudança social.

As principais correntes teóricas e as possibilidades de análise científica dos problemas sociais

1. TEORIZAÇÃO FUNCIONAL

- Vê o universo social como um **sistema de partes interligadas** (Turner e Maryanski, 1979).
- As partes são analisadas em termos de suas conseqüências, ou funções para o sistema maior;
- Uma parte é examinada com respeito a como se preenche uma necessidade ou requisito do todo
- As teorias funcionalistas nos levam a ver o universo social, ou qualquer parte dele, como um todo sistêmico cujos elementos constitutivos funcionam em conjunto; ou seja, o funcionamento de cada elemento tem conseqüências sobre o funcionamento do todo.

Problema: as teorias funcionalistas freqüentemente vêem as sociedades como



demasiadamente bem integradas e organizadas.

2. TEORIAS DO CONFLITO

Expoentes: Karl Marx e Max Weber

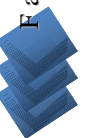
- vêem o mundo social segundo suas **contradições**
- vêem os fatos sociais cheios de tensão e contradições (Collins, 1975).
- a desigualdade é a **força** que move o conflito
- o conflito é a dinâmica central das relações humanas
- as contradições se manifestam em formas distintas de conflito
- o **conflito** é uma contingência básica da vida social

3. TEORIAS INTERACIONISTAS

- os homens interagem emitindo símbolos - palavras, expressões saciais, corporais ou qualquer sinal que "signifique" algo para os outros e para si mesmos (Goffman).
- através de gestos simbólicos demonstramos nosso estado de espírito, intenções e sentido de ação; e contrariamente, pela leitura dos gestos dos outros, obtemos um sentido do que eles pensam e como eles de comportarão
- a vida social está mediada por **símbolos e gestos**;
- usamos esses gestos para nos entendermos uns com os outros, para criarmos imagens de nós mesmos e das situações e construirmos uma idéia de situações futuras ou desejadas.
- para os interacionistas, a explicação da realidade social deve emanar da investigação meticulosa do micromundo dos indivíduos que mutuamente interpretam os gestos, que constroem as imagens de si próprios e definem a situações segundo certos princípios.
- as macro ou grandes estruturas da sociedade - o Estado, a economia, a estratificação e similares - são construídos e sustentados por microinterações.
- para os interacionistas seria impossível entender o mundo social sem investigar esses encontros no micronível.

4. TEORIAS UTILITARISTAS

- vêem os homens como racionais até o ponto em que eles têm objetivos e finalidades;
- calculam os custos das várias alternativas para atingir esses objetivos e escolher a alternativa que maximize seus benefícios (ou o que os economistas chamam de utilidade e minimizar seus custos).



- para os teóricos utilitaristas / todas as relações sociais são/ em última análise, **trocãs** entre afores que incluem custos a fim de obter benefícios uns dos outros, ou seja, que calculam a relação **custo - benefício**.

- a interação, a sociedade e a cultura são criadas e sustentadas porque elas oferecem bons resultados para indivíduos racionais.

Esses resultados raramente são monetários; em geral, eles são "posses" menos tangíveis - sentimentos pessoais, afeição orgulho / estima / poder / controle e outras moedas "suaves" que estruturam a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- **BOTTOMORE** T. B. . *Introdução à sociologia*. 5ª ed. Rio de Janeiro. Zahar; Brasília, INL, 1973 (Biblioteca de Ciências Sociais)
- **GALLIANO**. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Harbra, 1986.
- **POSITIVO**, apostila seg. série - ens. Médio
- **SOUZA**, S.M.R. *Um outro olhar*. São Paulo: FTD, 1995.
- **TURNER**. Jonathan H. *Sociologia: conceitos e aplicações*. São Paulo: Makron Books, 1999.

O campeão não sossega enquanto não vir seu sonho materializado. Até concluir algo que se propôs fazer, sente-se intensamente incompleto R. SHINYASHIKI.

O PROCESSO DE CIRCULAÇÃO DO CAPITAL*

Edson Luiz Lima Pereira**

*O capital como valor que acresce implica relações de classe, determinado caráter social que se baseia na existência do trabalho como trabalho assalariado. Mas, além disso, é movimento, processo com diferentes estádios, o qual abrange três formas diferentes do processo cíclico.****

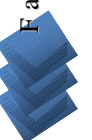
NOTAS INTRODUTÓRIAS

O processo de circulação do capital é dividido em três estádios. No primeiro o capitalista vai ao mercado como possuidor do dinheiro, ou seja, como comprador, neste caso, de força de trabalho e meios de produção. O capitalista tem que comprar os meios de produção primeiramente, pois ele tem que se apresentar aos trabalhadores como o detentor dos meios de produção. Após ter comprado os meios de produção, a próxima mercadoria será

* Artigo requerido a título de avaliação da disciplina Economia Política II, ministrada pelo **prof. Abner** Trajano.

** Acadêmico de Ciências Sociais (UFPA), sob a matrícula 0201100501.

*** **MARX**, 2000:107



a força de trabalho, que ao chegar ao mercado, já é propriedade do capitalista, devido às relações de classes. A fórmula que representa este estágio observa-se abaixo:

$$D - M \begin{cases} F \text{ (Força de Trabalho)} \\ MP \text{ (Meios de Produção)} \end{cases}$$

O segundo estágio é caracterizado pelo consumo produtivo das mercadorias compradas no primeiro estágio. Este estágio é caracterizado pela interrupção imediata da circulação de mercadorias, pois os meios de produção e força de trabalho serão consumidos no processo produtivo. No terceiro estágio o capitalista volta ao mercado, desta vez como vendedor das mercadorias produzidas anteriormente a partir das duas outras adquiridas no primeiro estágio (Força de trabalho e meios de produção). A sua mercadoria converte-se novamente em dinheiro, entretanto maior do que no estágio inicial. Este produto gerado não é somente mercadoria, mas sim mercadoria enriquecida de mais-valia.

13

Quaisquer que sejam as formas de produção, os meios de produção e a força de trabalho, são sempre fatores de produção, entretanto, quando separados, só o são potencialmente, portanto, para haver produção se faz necessário que se combinem.

CICLO DO CAPITAL INDUSTRIAL

O ciclo do capital industrial inicia-se pela compra dos meios de produção e da força de trabalho, que serão colocadas no processo produtivo, do qual sairão outras mercadorias acrescentadas de mais-valia, que ao serem realizadas transformar-se-ão em dinheiro maior do que o aplicado no início. A fórmula que representa este ciclo observa-se abaixo:

$$D - M \begin{cases} F \\ MP \end{cases} \xrightarrow{[...P...]} M' (M+m) - D' (D+d)$$

Mais-valia em dinheiro

Mais-valia em mercadoria

O capital industrial se divide em outros três ciclos: a) capital dinheiro; b) capital produtivo; c) capital mercadoria. Esses três ciclos ocorrem simultaneamente. O capital dinheiro é a compra das mercadorias que serão colocadas no processo produtivo (capital constante e capital variável). Nesta fase, o processo de circulação é interrompido para que **F** e **MP** sejam consumidas. Nesta fase, o capital é chamado de capital produtivo, e depois de consumidas a força de trabalho e meios de produção, surge uma nova mercadoria (**M'**), a qual possui um valor de uso diferente das que a ela **deram** origem e também um valor maior; este é Capital mercadoria (qualquer mercadoria que esteja nas mãos de um vendedor chama-se

capital mercadoria), que novamente entrará no processo de circulação para que o seu valor seja realizado e transformado em capital dinheiro. Sob a forma de mercadoria, o capital tem que se transformar em dinheiro. A função de **M'** é transformar-se em capital realizado, pois enquanto ele permanecer na forma de mercadoria, o processo de criação de valor fica paralisado. **M'** representa capital valorizado, acrescentado de mais-valia, mas não capital realizado. O ciclo industrial termina com o dinheiro acrescido, que é a mais-valia. Fica a critério do capitalista escolher se este excedente será recolocado no processo produtivo (reprodução ampliada) ou se será separado para o gasto corrente do capitalista, ou seja, nas suas necessidades básicas.

Dentro do processo produtivo é fácil notar-se que acontece todo um processo cíclico que nunca se fecha, ou seja, sempre recomeça. O processo de produção é o caminho por onde passa o processo de circulação e vice-versa. Tudo isso ocorre em prol de um desejo do capitalista: sempre aumentar o valor do capital. É requisito básico para o capitalista que seu capital cresça. Tal questão se mostra claramente na primeira fórmula do capital ($D - M... P... M' - D'$), onde o capitalista entra com o dinheiro para obter mercadorias e colocá-las dentro do processo produtivo, de onde sairá outros valores de uso, e ao realizar tais mercadorias, o capitalista terá um dinheiro maior do que investiu no começo do processo, pois estará acrescido de mais-valia.

Dentro de [...P...] não ocorre circulação de mercadorias, mas sim, consumo de mercadorias, que são força de trabalho e meios de produção. Enquanto o capitalista não aplicar o dinheiro na compra de novas mercadorias, tal dinheiro é chamado de capital dinheiro, mas ao obter-se os meios de produção, o capital dinheiro toma-se capital produtivo e então, como já foi dito antes, interrompe-se a circulação. Fato semelhante ocorre quando se está no processo de circulação e aí é o processo produtivo que se paralisa. A saber, no processo de circulação o capital pode estar na forma de capital dinheiro ou capital mercadoria.

Quando um capitalista qualquer tem em seu poder uma certa quantia de capital mercadoria, este capital sai inteiramente da esfera da produção e entra por completo na esfera da circulação, onde haverá de transformar-se totalmente em capital dinheiro. Nesta forma o capital não poderá entrar novamente no processo de produção. O capital continua na circulação para se obter os meios de produção e, se preciso, a força de trabalho, para então serem colocados no processo de produção.

O ciclo do capital industrial tem que funcionar em sintonia em todos os estádios, desde o processo produtivo até a compra dos meios de produção e força de trabalho. Caso contrário, se uma parte não consegue ser realizada, ou seja, pára, por exemplo, em [$M' - D'$],

verifica-se que não foi possível vender a mercadoria, isso significa que as partes posteriores do processo também serão interrompidas, justamente porque neste processo, a passagem de uma fase para outra depende do abandono da fase anterior. Mas de uma forma geral, para se ter a continuidade do processo é preciso alcançar a unidade de todos os ciclos, pois observando-se bem, em cada estágio o mesmo capital assume um novo caráter, ou seja, capital mercadoria transforma-se em dinheiro, que por sua vez transforma-se em capital produtivo e se transforma em capital mercadoria.

Essa unidade do processo global pode ser colocada em xeque nos ramos de produção que dependem das estações do ano, como a agricultura, entretanto, tal forma de produção não se difere das outras nas formas gerais do processo cíclico.

Para se iniciar um negócio produtivo, tão menor será o gasto de dinheiro por parte do novo capitalista, quanto menor for o valor dos meios de produção, pois assim poderá ser maior a massa de meios de produção que poderão ser dominadas pelo trabalhador.

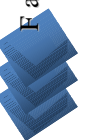
Quando os valores caem, existem vários caminhos a serem tomados. Um é desligar o excedente conjuntamente com a mais-valia do capital dinheiro aplicado no início do processo, não ocorrendo assim reprodução ampliada; outro é se produzir em escala maior; ou fazer estoques de matérias-primas. Quando acontece o contrário, ou seja, quando os preços sobem, ou a reprodução diminui e não segue numa escala normal como antes; ou enxerta-se mais capital dinheiro; ou recorre-se a um fundo de acumulação de dinheiro, neste último caso, o dinheiro sai dos recursos do próprio capitalista, o que não ocorre no segundo caso.

Quando o capitalista recorre a estocagem de material, dois rumos o seu capital poderá tomar: se o valor de mercado do seu material cair, o seu estoque perde parte do seu valor, ou seja, o capitalista perde parte do seu capital produtivo. Mas se os valores sobem, aumenta parte do capital produtivo. O mesmo ocorre quando ao invés de se estocar matéria-prima, estoca-se capital mercadoria.

É necessário ter-se o entendimento de que mercadorias que constituem meios de produção para um capitalista, já são capital mercadoria para outro. Os meios de produção ao serem comprados e colocados no processo produtivo deixam de ser meios de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do processo de circulação, haverá tanto mais capital produtivo quanto mais rápido cada parte do capital sofrer suas transformações. Com relação a metamorfose do capital, o que é $M \rightarrow D$ para um, é $D \rightarrow M$ para outro, ou seja, para o vendedor é o primeiro



caso, para o comprador é o segundo caso. Nessas relações de compra e venda, podem estar inseridas várias metamorfoses de diferentes capitais individuais. Se um capitalista compra algo, ele está transformando parte do capital dinheiro em capital produtivo, no entanto, o capitalista que vendeu transformou capital mercadoria em capital dinheiro. Pode-se notar que o mesmo ato de circulação representa metamorfoses distintas, mas nem sempre nessas transações deverão ocorrer tais metamorfoses, visto que os meios de produção poderão ter advindo de trabalho escravo ou algo semelhante.

O capitalista tem a necessidade de ofertar ao mercado seu produto a um valor sempre maior que sua procura, ou seja, ele sempre lança mais valor sob forma de mercadoria na circulação, do que adquire. Caso contrário, ou pelo menos se houver equiparidade, o seu capital não estaria enriquecido de mais-valia. Em palavras bem diretas: o capitalista tem que vender mais caro do que comprou. Mas isto só é possível porque às mercadorias compradas foram incorporados mais valores provindo da força de trabalho.

16

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Marx, Karl. **O capital. Crítica da Economia Política.** Livro segundo: O Processo de Circulação do Capital. Vol. III. Tradução de Reginaldo Sanf'Anna. São Paulo: Civilização Brasileira, 2000.

Èmile Durkheim

Durkheim, Èmile. As regras do método sociológico. Tradução Paulo Neves. Revisão da tradução Eduardo Brandão. 2ª ed. São Paulo. Martins fontes. 1999.

Cap. I

O que é um fato social?

O fato social é composto por maneiras de pensar, sentir e agir, que apresentam essa notável propriedade de existirem fora das consciências individuais, e possuem um fora coerciva ao ser individual, por ser formada fora do indivíduo, no conjunto da coletividade. “Eis, portanto, uma ordem de fatos que apresentam características muito especiais: Consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do quais esses fatos se impõem a ele” (P.3). Só há fato social onde há organização definida; “a educação é um esforço contínuo para impor maneiras de ver, de sentir e de agir, definido no conjunto de corpo social. A educação tem por objetivo produzir o ser social;” cada fato social consiste ou numa crença, ou numa tendência, ou numa prática, que é a do grupo tomado coletivamente e que é muito distinta das formas que elas se retratam nos indivíduos” (P.7); Um fato social se reconhece pelo poder de coerção externa

que exerce ou é capaz de exercer sobre os indivíduos.

Cap. II

Regras relativas a observação dos fatos sociais

“A primeira regra e a mais fundamental é considerar os fatos sociais como coisas”

(P.15) Ato de formar idéias sobre as coisas e sobre os fatos. Ato mental que se dá no interior do indivíduo, pelo uso do intelecto. “A reflexão é anterior à ciência, que apenas se serve dela com mais método” (p.15). As noções que formulamos da realidade que observamos, pelo uso das idéias, não servem para determinar suas leis (ciência), serve apenas para colocar nossas ações em harmonia com o mundo (sistema de representações).

Augusto Comte proclamou que os fenômenos sociais são fatos naturais, submissos as leis naturais, deste modo ele implicitamente reconheceu o seu caráter coisa, pois na natureza só existem coisas, porém Durkheim demonstra que, apesar dessa intuição, Comte elegeu como objetivo do seu estudo uma idéia, e idéia não é coisa.

Coisa para Durkheim é tudo que é dado, tudo o que se oferece ou, melhor, se impõe à observação. Tratar fenômenos sociais como coisas é tratá-los na qualidade de “data” que constituem um ponto de partida da ciência. “É preciso considerar os fenômenos sociais em si mesmos, separados dos sujeitos conscientes que os concebem, é preciso estudá-los de fora, como coisas exteriores, pois é nessa qualidade que eles se apresentam a nós”. (P.28)

As regras para determinação para o fato social

1º) Destacar todas as prenoções:

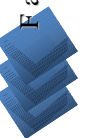
“É preciso descartar sistematicamente todas as prenoções” (P.32); as prenoções (ou falsas evidencias) impõem uma tirania pelo costume, dificultando o cientista de enxergar o real, que quase sempre não corresponde com as falsas evidencias que formulamos pelo senso comum.

2º) definir os conceitos:

“Jamais tomar por objeto de pesquisa senão um grupo de fenômenos previamente definidos por certos caracteres exteriores que lhe são comuns, e compreender na mesma pesquisa todos os que correspondem a essa definição” (P.36)

3º) Necessidade de objetividade:

É necessário afastar qualquer parcela de subjetividade possível, de modo que outros possam testar experimentalmente os mesmos resultados que o pesquisador. “Os caracteres



exteriores em função dos quais ele define o objeto de suas pesquisas devem ser tão objetivos quanto possível” (P.45).

Cap. III

Regras relativas à distinção entre o normal e patológico

Embora os fatos sociais sejam, em certa medida, de mesma natureza, é necessário distinguir os normais dos patológicos. Essas duas formas podem ser de duas espécies: *Umas são gerais em toda extensão da espécie; eles se verificam, senão em todos os indivíduos, pelo menos na maior parte deles.

*Outras ao contrário, que são excepcionais; elas não apenas se verificam somente na minoria, mas também acontece que não dura toda a vida do indivíduo. “Elas são uma exceção no tempo e no espaço” (P.58).

Chamaremos “normais” os primeiros casos, que são gerais e presentes na maioria da coletividade. Chamaremos de “*mórbidos*” ou “*patológicos*” as exceções, presentes na minoria da coletividade. Para fazer a distinção entre normal e patológico é necessário proceder a uma observação e classificação das formas mais gerais que apresentam um fenômeno. Estes são os normais, as exceções serão o patológico.

As regras para determinação do normal e do patológico

1ª) Um fato social é normal para o tipo social determinado, considerado numa fase determinada de seu desenvolvimento, quando ele se produz na média das sociedades dessa espécie, considerado na fase correspondente de sua evolução.

2ª) Resultados do método precedente podem ser verificados mostrando-se que a generalidade do fenômeno se deve às condições gerais da vida coletiva, no tipo social considerado.

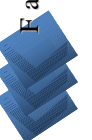
3ª) Essa verificação é necessária quando esse fato se relaciona a uma espécie social que ainda não consumou sua evolução integral (sociedades ainda existentes). O crime é um caso patológico incontestável;

Cap. IV

Regras relativas à constituição dos tipos sócias

“Um fato social só pode ser classificado de normal ou de anormal em relação a uma espécie social determinada” (P.77). Portanto é necessário esclarecer o conceito de espécie is sociais. Na idéia de espécie Acham-se reunidas, tanto a unidade de que toda pesquisa verdadeiramente científica exige, como a diversidade que é dada nos fatos. A espécie é o resumo dos indivíduos reunidos num grupo só.

Reunir os indivíduos por espécies, tem por objetivo, abreviar o trabalho científico ao substituir a multiplicidade indefinida dos indivíduos por numero restrito de tipos.



Por sociedades simples, deve-se entender toda sociedade que não encerram outras mais simples que ela, que não apenas está atualmente reduzida a um segmento único, mas também que não apresenta nenhum traço de uma segmentação anterior.

Cap.V

Regras relativas á explicação dos fatos sociais

Durkheim lembra que o órgão independente da função, ou seja, pode servir a fins diferentes embora permaneça o mesmo. “Quando se procura explicar um fenômeno social, é preciso pesquisar separadamente a causa eficiente que o produz e a unção que ele cumpre (servimo-nos da palavra função às palavras fim ou objetivo)” (P.97). O que é preciso determinar é se há correspondência entre o fato considerado às necessidades e as necessidades gerais do organismo social, e em que consiste essa correspondência, sem se preocupar em saber se ela foi internacional ou não. A explicação da vida social não deve ser buscada no indivíduo, mas na natureza da própria sociedade. “Um todo não é idêntico à soma de suas partes, ele é alguma outra coisa” (P.105). A sociedade não é uma simples soma dos indivíduos, mas o sistema formado pela associação deles representa uma realidade específica que têm seus caracteres próprios.

19

Cap.VI

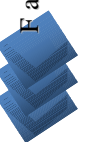
Regras relativas à administração da prova

A explicação sociológica consiste exclusivamente em estabelecer relações de causalidade. O método comparativo é o único que convém à sociologia. “A um mesmo efeito corresponde sempre uma mesma causa” (P.131). Só se pode explicar um fato social de alguma complexidade se acompanharmos seu desenvolvimento integral através de todas as empecieis sociais de uma dada sociedade. “A comparação só pode ser demonstrativa se eliminarmos o fator da idade, que perturba, para tanto bastará considerar as sociedades comparadas no mesmo período de desenvolvimento” (P.143).

Por que houve uma revolução na França?

Por que o séc. XVIII terminado com uma revolução? Quais fatores a determinaram na França?

- **Edmund Burk:** levantou a idéia da teoria conspiratória. Dentro da sua análise, a revolução não podia ser o resultado de um autêntico e generalizado sentimento em prol de reformas, mas produto de maquinações de alguns indivíduos, um pequeno grupo de literatos e



filósofos contrários a situação da igreja estabelecida, aos novos interesses econômicos e desejosos ajustar contas com a aristocracia. A população teria sido influenciada pela conspiração de uns tantos. Também considerava a revolução como um mal desde o princípio. Compartilhavam também desta idéia autores como Abbé Barruel (1790), Hypolite Taine (1870), Auguste Cochin (1920)

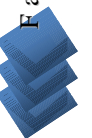
Em contrapartida havia autores favoráveis à Revolução e tendiam a explicá-la de outra forma: Um protesto político legítimo contra as tiranias e restrições do antigo regime (historiadores liberais da restauração: Thiers, Mignet, Madame de Staël), ou protesto social das classes mais desfavorecidas ou empobrecidas. Com a redação da declaração dos Direitos do Homem e a exigência de uma constituição a Luís XVI, a Revolução foi considerada essencialmente como um movimento político desenvolvido a partir das “cúpulas” e promovido pelas classes “respeitáveis” da nação a fim de reparar antigos gravames e reformar as instituições antiquadas.

- **Mignet:** Quando uma reforma se torna necessária, e tendo chegado o momento para realizá-la, nada pode interpor-se no seu caminho e tudo favorece o seu progresso (explicação liberal).

- **Francis Prackman:** Explicava a sociedade francesa do séc. XVIII como um agregado de partes desarticuladas que uma engrenagem de poder arbitrário, também afeta pela decadência mantinha unidas, e que se dirigia lenta e inconscientemente para o cataclismo da revolução.

- **Jules Michelet:** Historiador francês da déc. De 1840, republicano e democrata. Considerava a revolução como uma operação cirúrgica mais drástica que Mignet, Thiers ou Madame de Staël, que focalizavam as classes mais elevadas, de forma elitista e nada elucidam sobre o papel desempenhado pelo povo. Na sua obra, A Revolução foi um levante espontâneo e regenerador de toda nação francesa contra o despotismo, a crescente pobreza e a injustiça do antigo regime. O povo comum era o que mais sofria com a crueldade e a injustiça dos reis e aristocratas, por isso, foi o verdadeiro herói de todo o drama, partindo-se da concepção da Revolução como sendo um levantamento espontâneo e colérico do povo contra a pobreza e a opressão.

- **Tocqueville:** Como explicar a expansão do comércio e da indústria, o histórico de reformas administrativas, a crescente prosperidade da agricultura, dos centros comerciais e das classes médias? Além disso, os camponeses tinham conseguido em sua maioria a



liberdade, começavam a alfabetizar-se e já eram proprietários de um terço de terra na França. Ao seguir a chamada “via da prosperidade”, Tocqueville nos mostra que as classes médias eram cada vez mais abastadas e conscientes de sua importância social, os camponeses se tornaram livres, instruídos e prósperos, fazendo com que os antigos resquícios feudais e privilégios aristocráticos se tornassem cada vez mais vexatórios e intoleráveis, e conclui: “Nem sempre é por ir de mal a pior que uma sociedade envereda pela revolução”.

O feudalismo no auge do seu poder não inspirava aos franceses tanto ódio como o produziu nas vésperas do seu eclipse. Os atos arbitrários de Luís XVI pareciam mais difíceis de suportar do que o despotismo de Luís XIV. Tais comentários são esclarecedores na medida em que temos de levar em conta que as revoluções, ao contrário dos motins (por carência de alimentos) e rebeliões camponesas, não tomam a forma de simples revolta contra a tirania, a opressão ou indignação total: a experiência e a esperança de algo melhor são fatores da eclosão. Dessa forma, a análise de Tocqueville não leva em conta todos os fatores que provocaram a Revolução na França e não noutros países.

Quais foram as circunstâncias reais que desencadearam a revolução, e como se transformou uma revolta de magistrados e nobres numa revolução das classes médias e baixas das cidades e dos campos?

O governo idealizado por Luís XVI havia perdido grande parte de seu vigor e capacidade para conservar a lealdade e respeito dos seus súditos, devido em parte a indolência e defeitos pessoais de Luís XV e a tendência burocrática em grande medida nas mãos dos detentores de cargos públicos, para se converter em atos arbitrários.

Luís XVI tinha alto sentido de responsabilidade pessoal, ao subir no trono desejava reformas administrativas, reduzir gastos da corte, libertar o comércio de restrições mesquinhas, aliviar a carga fiscal do campesinato e promover certa autonomia governativa através das assembleias locais nas províncias. As reformas implantadas por Turgot, seu ministro, colidiam com os interesses dos parlamentos, alto clero e facções aristocráticas da corte, por isso, tiveram de ser afastado de seu cargo. As medidas reformistas de largo alcance eram impraticáveis enquanto as classes privilegiadas mantivessem seus poderes, através dos parlamentos ou da influência na corte. Eram estes os limites que a reforma não podia ultrapassar, despertando um maior ódio pelas classes privilegiadas e desprezo pela monarquia, que parecia protegê-las. As classes médias francesas encontravam obstáculos ao livre exercício do comércio e das manufaturas por pesadas taxas de impostos aduaneiros internos.

Godechot nos escreve: “Quanto mais abastada, numerosa e industrializada se tornou a



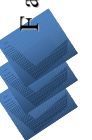
burguesia francesa, menor foi o número de cargos administrativos e governamentais que podia aspirar”.

A prosperidade dos camponeses não era tão generalizada como Tocqueville quer dar a entender. A maior parte deles possuía parcela tão pequena de terra, que mesmo em ano de boas colheitas, eram insuficientes para alimentar suas famílias. Também havia a recente tendência dos proprietários de terras, nobres ou burgueses, para recuperarem antigos direitos ligados as suas terras e imporem novas ou acrescidas obrigações aos seus camponeses. O feudalismo afigurava-se ainda mais detestável apresentando um novo e desconhecido rosto.

Nos últimos anos do feudalismo a prosperidade geral da agricultura deixou de crescer. Depois de 1778, após entrar na guerra da independência Norte-Americana, houve uma recessão que causou uma baixa geral dos preços, principalmente de forma crítica, dos vinhos e dos têxteis. No entanto, os grandes proprietários de terras estavam protegidos contra perdas devido as suas rendas feudais, enquanto os pequenos arrendatários, proprietários rurais, viticultores, e outros meeiros sofriam com a pesada tributação, ao dízimo e às exações senhoriais, impondo-lhes um lucro líquido desproporcionadamente baixo com relação a queda dos preços. Em 1787- 1789, a súbita catástrofe veio sob a forma de más colheitas e escassez, duplicando o preço do trigo nas principais regiões produtivas do norte.

Porém, para fazer uma revolução é necessário algo mais do que dificuldades econômicas, descontentamento social e frustração de ambições políticas e sociais. Era necessário um corpo unificador de idéias, um vocabulário comum de esperança e de protesto, semelhante a uma “psicologia revolucionária”. Neste caso, o terreno foi preparado em primeiro lugar pelos escritores do iluminismo. A difusão das idéias de Montesquieu, Voltaire, Rousseau e outros foram absorvidas por ávido público leitor, tanto aristocrático como das classes médias e inclusive o clero. Termos como “nação”, “cidadão”, “contrato social”, “direitos do homem” e mais tarde “terceiro estado” passaram a fazer parte do vocabulário político corrente.

Podemos considerar a declaração governamental de bancarrota após a guerra da independência Norte-Americana, como a primeira causa da explosão da revolução, devido aos resultados catastróficos que se seguiram à intervenção francesa na guerra. Havia o déficit de um quarto estado dos rendimentos do estado, levando ao abandono dos antigos trâmites legais e a ser convidada uma Assembléia de Notáveis para estudarem uma série de medidas para combater a crise. Isto provocou a revolta da nobreza em 1787-1788, causando a revolta do ministério e a vitória dos parlamentares e aristocracia, levando o governo à convocação dos estados gerais.



A promessa dos Estados Gerais obrigou as partes em conflito a definirem suas novas posições e assumirem seus propósitos. A burguesia viu-se obrigada a cerrar fileiras e apresentar um programa próprio. Os parlamentos e a nobreza reclamavam “liberdades” que não eram as mesmas do terceiro estado e da nação como um todo, e finalmente a aristocracia e o clero começaram a perder rapidamente o apoio que ainda possuíam. Segundo **Mallet du Pan** (observador suíço): Após quatro meses da revolta dos nobres ter triunfado, a situação tinha mudado radicalmente na França, a questão já não era um confronto constitucional entre o rei e as classes privilegiadas com apoio popular, mais uma guerra entre terceiro estado (burguesia) e as outras duas ordens (parlamento e nobreza, aristocracia e clero).

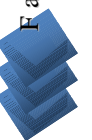
Em maio de 1789, em Versailles, o rei vendo-se confrontado com as irreconciliáveis exigências da nobreza e do terceiro estado, chamou as tropas e preparou-se para dissolver a Assembléia Nacional (terceiro estado) pelas armas, em apoio a nobreza.

23

Este golpe foi anulado pelo povo urbano comum e pela pequena burguesia de Paris. Os camponeses apoiados pela aristocracia liberal que permitiu levar a cabo a primeira etapa da revolução na França, no verão de 1789.

A Revolução Francesa parece ter sido o resultado de uma combinação de fatores, tanto a curto, como a longo prazo. Os antigos gravames dos camponeses, dos cidadãos e da burguesia; a frustração das crescentes esperanças dos burgueses e camponeses abastados; a insolvência e bancarrota do governo; uma crescente “reação feudal”; a difusão das idéias radicais entre amplos setores do povo; as exigências e intransigências da aristocracia; uma grave crise econômica e financeira; as sucessivas “erupções” menores representadas pela bancarrota do estado; a revolta aristocrática e a rebelião popular, todos estes fatores se conjugaram e contribuíram para o desenvolvimento da revolução.

Terão sido estes fatores exclusivos da França? Por que terá havido uma revolução deste tipo na França e não noutro país? Seria muito ingênuo imaginarmos que a formula para levar a cabo uma revolução num país se aplica a outro. Nos Estados da Europa Ocidental – Rússia, Polônia, Hungria, Áustria, e Boêmia – a situação e as condições do campesinato eram muito piores do que a França, contudo, nestes países as rebeliões campesinas tendiam a ser movimentos sem continuidade, devendo-se em parte ao fato de que em nenhum desses países existia uma classe suficientemente desenvolvida para prestar o seu apoio ou ajudar a criar uma linguagem articulada de revolta ou de esperança num futuro melhor. Apesar de a aristocracia fazer sentir de uma forma mais continua do que na França, ela não chegou a unir a nação contra a coroa. Apenas a Áustria constitui um caso a parte, pois José II quase perdeu o trono devido a ação da nobreza húngara, mas foi apenas nas províncias belgas que o



movimento assumiu a forma de uma revolução nacional que culminou na declaração de independência e na expulsão das tropas austríacas.

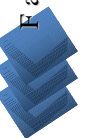
Na Espanha, as condições do povo eram provavelmente muito piores do que na França, em Madrid e outras cidades havia verdadeiras hordas de mendigos. A nobreza espanhola tinha privilégios tão graves como a nobreza da França. Também a natureza corporativa da sociedade espanhola, com a proliferação de grupos de interesses regionais e particulares, impossibilitou os planos dos ministros reformistas de Carlos III. Contudo, não havia uma classe média forte ou amadurecida o suficiente para lutar contra o ascendente social das outras classes, nem um conjunto de idéias “iluminadas” amplamente difundidas que pudessem questionar a noção de autoridade na sociedade, na igreja ou no estado. Também a aristocracia não desafiava a monarquia, salvo em âmbito regional, e a Igreja mantinha-se como um pilar firme e altamente respeitado do estádio monárquico. Dessa forma, o reinado de Carlos III não sofreu qualquer crise governamental.

Na Prússia, os resquícios feudais e o Estado burocrático combinaram-se para apoiar a nobreza, esmagar os camponeses e manter a classe média no seu lugar. Durante o reinado de Frederico II os caminhos de ascensão social foram rigorosamente limitados e a nobreza recebida subvenções para conservar seus domínios, o fisco e as restrições mercantilistas juntamente com as prolongadas crises das décadas de 1760 e 1780, obstruíram o crescimento da indústria. Também não havia um sentimento de profunda injustiça ou esperanças frutadas, a antiga ordem social, firmemente implantada, permaneceu praticamente intacta.

Podemos observar que os autores ausentes mais flagrantes são uma classe média sólida e um corpo de idéias políticas radicais amplamente difundidos, em todos os países do Leste, Norte e Sul da Europa, com exceção da Itália (a norte do pó). Esses fatores foram evidentes apenas no ocidente, além da França, se manifestaram na Holanda, Bélgica, partes da Suíça e Grã-Bretanha, mas a atitude das classes médias parece ter sido fator-chave, ao não manifestar apoio às revoltas que se manifestaram.

Contudo, podemos observar que após verão de 1789, quando eclodiu a revolução na França, não foi por mera coincidência que sob o impacto dos acontecimentos desencadeados, vários países ocidentais: Renânia, Piemonte, Bélgica, Holanda e Genebra viveram novas situações revolucionárias na década de 1790. Noutros como Alemanha (exceto a Prússia), Polônia, Itália Meridional e partes da Espanha, as “revoluções” posteriores podem ter sido uma consequência mais da ocupação militar francesa, do que apenas da simples influência do exemplo francês ou da Declaração dos Direitos do Homem.

Bibliografia: RUDÉ, George. **Por que houve uma revolução em França?**. In: A Europa no século XVIII,



tradução por Maria Ruivo de Carvalho. Lisboa: Gradiva, 1989. p. 351-369

Auguste Comte

COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva.

Comte propôs, para o estudo dos fenômenos sociais, o método positivo, que exige a subordinação dos conceitos aos fatos e a aceitação da idéia segundo a qual os fenômenos sociais estão sujeitos a leis gerais, embora admita que as leis que governam os fenômenos sociais são menos rígidas do que as que regulamentam o biológico e o físico. Comte dividiu a sociologia em duas grandes áreas, a estática, que estuda as condições de existência da sociedade, e a dinâmica, que estuda seu movimento contínuo. A principal característica da estática é a ordem harmônica, enquanto a da dinâmica é o progresso, ambas intimamente relacionadas. O fator preponderante do progresso é o desenvolvimento das idéias, mas o crescimento da população e sua densidade também são importantes. Para evoluir, o indivíduo e a sociedade devem atravessar três etapas: a teológica, a metafísica e a positiva.

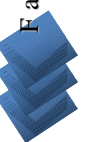
25

Características Gerais do Positivismo

O positivismo representa uma reação contra o apriorismo, o formalismo, o idealismo, exigindo maior respeito para a experiência e os dados positivos. A diferença fundamental entre idealismo e positivismo é a seguinte: o primeiro procura uma interpretação, uma unificação da experiência mediante a razão; o segundo, ao contrário, quer limitar-se à experiência imediata, pura, sensível como fizera o empirismo. Dada essa objetividade da ciência e da história do pensamento positivista, compreende-se porque elas são fecundas ao campo prático, técnico, aplicado.

Além de ser uma reação contra o idealismo, o positivismo é ainda devido ao grande progresso das ciências naturais, particularmente das biológicas e fisiológicas, do século XIX. Tenta-se aplicar os princípios e os métodos daquelas ciências à filosofia, como resolvidora do problema do mundo e da vida, com a esperança de conseguir os mesmos fecundos resultados. Enfim, o positivismo teve impulso, graças ao desenvolvimento aos problemas econômico-sociais, que domina o mesmo século XIX. Sendo grandemente valorizada a atividade econômica, produtora de bens materiais, é natural que se procure uma base filosófica positiva, naturalista, materialista, para as ideologias econômicos-sociais.

Gnosiológicamente, o positivismo admite, como fonte única de conhecimento e critério de verdade, a experiência, os fatos positivos, os dados sensíveis. Nenhuma metafísica, portanto, como interpretação, justificação transcendente ou imanente, da experiência. A



filosofia é reduzida à metodologia e à sistematização das ciências. A lei única e suprema, que domina o mundo concebido positivisticamente, é a evolução necessária de uma indefectível energia naturalista, como resulta das ciências naturais.

A Lei dos Três Estados

A filosofia da história, tal como a concebe Comte, é de certa forma tão idealista quanto a de Hegel. Para Comte "as idéias conduzem e transformam o mundo" e é a evolução da inteligência humana que comanda o desenrolar da história. Como Hegel ainda, Comte pensa que nós não podemos conhecer o espírito humano senão através de obras sucessivas – obras de civilização e história dos conhecimentos e das ciências - que a inteligência alternadamente produziu no curso da história. O espírito não poderia conhecer-se interiormente (Comte rejeita a introspecção, porque o sujeito do conhecimento confunde-se com o objeto estudado e porque pode descobrir-se apenas através das obras da cultura e particularmente através da história das ciências. O espírito humano, em seu esforço para explicar o universo, passa sucessivamente por três estados:

a) O estado teológico ou "fictício" explica os fatos por meio de vontades análogas à nossa (a tempestade, por exemplo, será explicada por um capricho do deus dos ventos, Eolo). Este estado evolui do fetichismo ao politeísmo e ao monoteísmo.

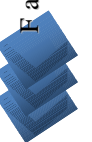
b) O estado metafísico substitui os deuses por princípios abstratos como "o horror ao vazio", por longo tempo atribuído à natureza. A tempestade, por exemplo, será explicada pela "virtude dinâmica" do ar.¹

c) *O estado positivo* é aquele em que o espírito renuncia a procurar os fins últimos e a responder aos últimos "por quês". A noção de causa (transposição abusiva de nossa experiência interior do querer para a natureza) é por ele substituída pela noção de lei. Contentar-nos-emos em descrever como os fatos se passam, em descobrir as leis (exprimíveis em linguagem matemática) segundo as quais os fenômenos se encadeiam uns nos outros.

A Humanidade

A última das ciências que Comte chamara primeiramente física social, e para a qual

¹ São igualmente metafísicas as tentativas de explicação dos fatos biológicos que partem do "princípio vital", assim como as explicações das condutas humanas que partem da noção de "alma".



depois inventou o nome de sociologia reveste-se de importância capital. Um dos melhores comentadores de Comte, Levy-Bruhl, tem razão de sublinhar: *"A criação da ciência social é o momento decisivo na filosofia de Comte. Dela tudo parte, a ela tudo se reduz"*. Nela irão se reunir o positivismo religioso, a história do conhecimento e a política positiva. É refletindo sobre a sociologia positiva que compreenderemos que as duas doutrinas de Comte são apenas uma.

O objeto próprio da sociologia é a humanidade e é necessário compreender que a humanidade não se reduz a uma espécie biológica: há na humanidade uma dimensão suplementar - a história - o que faz a originalidade da civilização (da "cultura" diriam os sociólogos do século XIX). O homem, diz-nos Comte, "é um animal que tem uma história". As abelhas não têm história. Somente o homem tem uma história porque é ao mesmo tempo uma inventor e um herdeiro. Ele cria línguas, instrumentos, que transmitem este patrimônio pela palavra, e, nos últimos milênios, pela escrita às gerações seguintes que, por sua vez, exercem suas faculdades de invenção apenas dentro do quadro do que elas receberam.

A religião positiva substitui o Deus das religiões reveladas pela própria humanidade, considerada como Grande-Ser. Este Ser do qual fazemos parte nos ultrapassa entretanto - pelo gênio de seus grandes homens, de seus sábios aos quais devemos prestar culto após a morte (esta sobrevivência na veneração de nossa memória chama-se "imortalidade subjetiva"). A religião da humanidade, pois, transpõe - ainda mais que não as repudia - as idéias e até a linguagem da crenças anteriores. Filósofo ao progresso, Comte é também o filósofo da ordem. Herdeiro da Revolução, ele é, ao mesmo tempo, conservador e admirador da bela unidade dos espíritos da idade Média. Compreende-se *que* ele tenha encontrado discípulos tanto aos pensadores "de direita" como nos "de esquerda".

Os três temas básicos

O núcleo da filosofia de Comte radica na idéia de que a sociedade só pode ser convenientemente reorganizada através de uma completa reforma intelectual do homem. Comte achava que seria necessário fornecer aos homens novos hábitos de pensar de acordo com o estado das ciências de seu tempo. Por essa razão, o sistema comteano estruturou-se em torno de três temas básicos. Em primeiro lugar, uma filosofia da história com o objetivo de mostrar as razões pelas quais uma certa maneira de pensar (chamada por ele filosofia positiva ou pensamento positivo) deve imperar entre os homens. Em segundo lugar, uma fundamentação e classificação das ciências baseadas na filosofia positiva. Finalmente, uma sociologia que, determinando a estrutura e os processos de modificação da sociedade

permitisse a reforma prática das instituições. A esse se deve acrescentar a forma religiosa assumida pelo plano de renovação social, proposto por Comte nos seus últimos anos de vida.

Max Weber

WEBER, Max. A "Neutralidade Axiológica" **em Ciências Sociais**, in "Fundamentos da Sociologia". 2ª edição. Rés.

Dentro da academia, deve-se ou não emitir avaliações práticas? Trata-se de uma questão muito pessoal, na qual cada professor deseja ou não moldar seus alunos, e se o quiser, acabará inculcando a eles doutrinas políticas, éticas e culturais. Por outro lado, se o professor pensar assumir uma neutralidade, ele estará querendo que o seu aluno procure a sua própria solução mediante um auto-exame de consciência pessoal. As profecias dos professores, repletas de personalidade, são as únicas totalmente insuportáveis, mas devido comportar uma valoração prática, não é possível refutá-la. O professor se vale do seu lugar perante o Estado para propagar dentro da academia a sua visão de mundo "em nome da ciência". Segundo Weber, a "lição" deveria ser algo de profundamente diverso do discurso; deveria ser totalmente imparcial e isenta de valores e paixões.

Pelo lado dos estudantes, eles se vêem obrigados a frequentar o seu estabelecimento de ensino pelo fato de que dependem daquilo para seguir o seu futuro, e por isso se encontram em uma situação na qual o professor tenta lhe inculcar concepções de mundo, despertar e adestrar seus dons perceptivos e mentais.

Os professores não poderiam, de acordo com o autor, valer-se da sua situação para exprimir seus sentimentos políticos, culturais e sociais. Dentro da academia ele é só um professor, e se quiser exprimir os seus sentimentos, deverá procurar outros meios, por exemplo, a imprensa, assembléias públicas ou reuniões de associações. O professor deve ser competente o bastante para saber separar a comprovação dos fatos de uma tomada de posição avaliadora.

Este é um problema que antes pensavam que provinha do entendimento de personalidade, no qual entendia-se que se não fosse exprimida em qualquer ocasião ela poderia ser perdida.

Segundo Weber: "É uma indubitável prova de mau gosto misturar assuntos pessoais com análises profissionais concretas". Isto quer dizer que se deve despojar a noção de "vocação" no sentido de se limitar nas questões profissionais. É certo que entre os que não defendem a expressão de juízos de valor dentro da sala de aula, encontram-se indivíduos tendenciosos e falsos independentes em relação aos valores, que participam de uma, apenas

aparente, neutralidade axiológica. "As valorações práticas de um erudito teriam mais peso se ele se limitasse a defendê-las apenas em ocasiões adequadas, fora das aulas, sobre tudo quando se sabe que possui a retidão suficiente para, nas suas lições, falar exclusivamente do que corresponde ao seu cargo".

A expressão dos valores seria conseqüente se fosse garantido a expressão de todo e qualquer valor, desde o mais extremo que se possa imaginar, e não apenas um "lado da moeda". Se a academia fosse realmente um lugar de discussões práticas de valores, deveria se permitir toda e qualquer discussão sob toda e qualquer perspectiva.

Todo professor sabe que o aluno se apreende à sua explicação quando aquele começa a defender seus valores pessoais, e o número de alunos também tende a aumentar. Desta forma, devido à competição entre as universidades pela quantidade maior de alunos que freqüentam o curso, há a preferência por aqueles professores que conseguem encher as salas de aula em detrimento daqueles que se prendem à sua especialidade. A utilização das universidades como palanque de discursos, expressão de valores pessoais constitui um deplorável abuso. Uma concepção que deve ser combatida diz que o método que conduz à objetividade das ciências consiste em um equilíbrio entre as várias concepções de mundo e num compromisso político, pois este procedimento é mais da natureza dos programas políticos e dos parlamentos. As ciências apenas têm o compromisso de informar aos partidos políticos quais os caminhos que podem ou não ser tomados para determinados problemas práticos e quais situações poderão ser criadas a partir das tomadas de decisões assentadas nestas ou naquelas hipóteses.

Segundo trabalhos anteriores do autor, a ciência propunha alcançar determinados resultados justos e importantes no sentido do interesse científico. Além disso, continua o autor, a própria escolha do sujeito já é em si mesmo uma atitude avaliadora. O investigador deverá distinguir a constatação dos fatos empíricos da sua própria tomada de avaliação.

Para Weber, a ciência cumpre a função de problematizar o que é evidente, e não de se contentar com a evidência efetiva. Os indivíduos atribuem juízos aos fatos de acordo com a sua própria valoração religiosa, prática, ética, cultural. O autor nega que uma ciência realista da moral ou qualquer outro tipo de exposição realista possa afirmar o que deve ser considerado válido.

Segundo Schmoller, os partidários da "neutralidade axiológica" nas ciências empíricas apenas são capazes de reconhecer determinadas verdades éticas ditas "formais". Weber rejeita tais idéias e a identificação de Schmoller entre imperativos éticos e "valores culturais", visto que pode existir um ponto de vista pelo qual os valores culturais sejam

"obrigatórios", mesmo que entrem em inevitável e irredutível conflito com qualquer moral, e mais, é também concebível uma moral que não aceite quaisquer valores culturais.

UNIDADE II

As Bases Sociológicas da Educação¹

1.1 CONCEITO DE SOCIOLOGIA.

1.2 CONCEITO DE EDUCAÇÃO.

1.3 CONCEITO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.

"A Sociologia representa a autoconsciência científica de uma realidade social."

Hans Freyer

2.1 Conceito de Sociologia

O termo Sociologia foi usado pela primeira vez, no sentido pelo qual ainda hoje conhecemos, por Augusto Comte, para designar, segundo o eminente pensador francês, a ciência da sociedade. São inúmeras as definições que encontramos nos manuais de Sociologia, desde as mais restritivas, como aquela que propõe Durkheim, para quem a Sociologia "é o estudo das instituições sociais, de sua gênese e de seu funcionamento", até as mais amplas como a de Park para quem a Sociologia "é a ciência do comportamento coletivo".

Divulgada entre nós pelo professor Costa Pinto, parece-nos uma definição muito operacional aquela que aponta a sociologia como o "estudo científico da formação, da organização e da transformação de sociedade humana" Fica ai perfeitamente claro que a preocupação da Sociologia não se esgota no fato social, tal como ele se nos apresenta na sua realidade manifesta, mas que, para bem entendê-la, é preciso ir às próprias raízes da relação social, não apenas entre os homens, mas até mesmo entre os animais que apresentam algumas manifestações de vida coletiva, na certeza de que, ao conhecermos como se originou uma forma qualquer de *interação*, estaremos entendendo muitos dos seus aspectos sucessivos (Os métodos histórico e evolucionista, por exemplo, dão grande ênfase a esta reconstituição, no plano teórico, dos processos sociais).

Também o segundo ponto da definição acima, - o que se refere à organização da sociedade humana - é importante de ser considerado, visto que ele se refere àqueles aspectos da interação social que são o resultado de todo um sistema de ações e reações interindividuais e intergrupais das quais resultam as diferentes ordenações societárias, tais como grupos, instituições, formas de sociabilidade, etc.

Finalmente, o último elemento da definição - as transformações - nos lembram que a

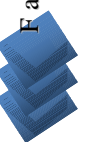
vida em sociedade só pode ser apreendida por nós, em seu sentido mais profundo, se tivermos presente que esta vida está permanentemente se modificando e que entender e tentar explicar o sentido de tais modificações é tarefa precípua do sociólogo.

Principalmente no Brasil, onde vivemos um período de intensas e rápidas transformações em todos os níveis de nossa realidade não pode escapar à sensibilidade dos estudiosos dos problemas sociais a importância de entender o caráter dinâmico das relações sociais e em que medida nosso próprio desempenho como educadores pode retardá-las ou acelerá-las, no sentido do desenvolvimento do país.

Os professores, e muito principalmente os professores primários tem sido sempre apontados como um dos grupos profissionais de mais acentuadas tendências conservadoras. Este conservadorismo que pode, em parte, ser explicado pela própria natureza de sua tarefa específica - “transmitir às gerações mais jovens o acervo cultural das gerações mais velhas”, garantindo as condições de continuidade da vida social - pode também, em parte, ter sua explicação no relativo descaso de nossos cursos de formação de professores em dar a seus alunos base filosociológica que lhes permita apreender o sentido profundo de sua missão cultural. Nossa escola principalmente nossas escolas normais, em sua maioria - tem se preocupado até agora em ensinar aos jovens *mais as disciplinas ressonadas com as técnicas didáticas, propriamente ditas, do que as disciplinas de fundamentação teórica da educação.* ,

Isto explica por que chegamos atualmente ao ponto de encontrar, em todo este nosso imenso Brasil, inúmeros professores considerados como possuidores de um alto gabarito na aplicação dos mais modernos métodos de aprendizagem e que muitas vezes são incapazes de formular uma apreciação crítica razoável acerca do sistema educacional, enquanto instituição integrada no contexto global da sociedade. E, o que é o mais grave, muitas vezes tais professores, terem obtido prestígio no campo da aplicação daquelas técnicas pedagógicas, são chamados a opinar ou até a decidir a respeito de medidas importantes, envolvendo aspectos de nossa política educacional. O que então se ouve ou se lê é quase sempre a manifestação mais completa de uma absoluta ingenuidade, quando não de um desconhecimento total dos problemas básicos da educação no Brasil.

Esta inoperância das escolas normais em transmitir a seus alunos uma base filosófica e sociológica compatível com a importância de seu trabalho futuro, ao mesmo tempo em que demonstra a razoável capacidade de introduzi-los na aprendizagem das técnicas didática mais moderna, leva-nos a concluir que, em muitas de nossas escolas de formação, os futuros professores aprendem *como ensinar*, mas não aprendem por que e, sobretudo, *para que ensinar*.



2.2 Conceito de Educação

Do ponto de vista sociológico, a educação pode ser definida como "a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas ainda não amadurecidas para a vida social", ou resumindo "a educação é a socialização da criança" (Durkheim).

Assim entendida, fica evidente a significação e a importância da educação para a vida do grupo, pois é ela, em última análise, que garante as condições de coesão, de renovação e da própria sobrevivência da sociedade.

Informal, espontânea, até mesmo inconsciente, nos grupos pré-letrados, à medida que a complexidade da vida social aumenta, a educação vai adquirindo importância cada vez maior, de tal sorte que nenhuma coletividade humana dos tempos modernos deixa de lhe reservar um papel de fundamental relevo no quando de suas instituições.

Em culturas altamente complexas, como as que caracterizam as sociedades contemporâneas, é à educação que compete a tarefa superior de criar as condições capazes de evitar que esta complexidade acabe por destruir e eliminar a própria sociedade. São as instituições educacionais, através de todas as suas manifestações concretas, que estabelecem e regulamentam os mecanismos de transferência cultural, de especialização de hierarquias, das formas de conhecimento socialmente úteis, do domínio das técnicas de ação social, enfim de todo este verdadeiro universo cultural que constitui o conjunto dos conhecimentos que o homem moderno domina.

Em tais condições, há cada vez menos lugar para a improvisação, para o autodidatismo, para o "aprender a fazer, fazendo", ao mesmo tempo em que tendem a ser cada vez maior a exigência, principalmente no mercado de trabalho, em que se atribua a alguém a responsabilidade de uma tarefa especializada. Mesmo os trabalhos desqualificados socialmente, que em outros tempos podiam ser feitos, praticamente, por qualquer indivíduo, sem maiores exigências, hoje implicam em algum tipo de conhecimento que apenas a "escola da vida não é mais capaz de dar"². A passagem pelos bancos escolares assume um caráter cada vez mais compulsivo, para todos aqueles que pretendem *criar seu lugar ao sol*.

2.3 Conceito de Sociologia Educacional

Como acabamos de ver, no início deste capítulo, a Sociologia tem por objeto de estudo a vida dos homens em sociedade, em suas inter-relações, bem como as criações culturais que nela tem origem. Por outro lado, à educação é o processo social através do qual

²Temos um exemplo ilustrativo desta afirmação, diariamente, pela leitura dos anúncios classificados de nossos jornais.

"procura-se uma cozinheira que saiba ler e escrever", "admite-se entregador com certificado de 1º grau", etc.



a sociedade sistematiza a transmissão de sua herança cultural, sendo esta transmissão a própria condição de continuidade da espécie humana, enquanto tal.

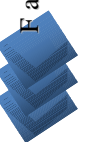
A partir destas duas definições, não é difícil deduzir-se a importância que tem, no conjunto das ciências humanas, a Sociologia Educacional, que estuda a sociedade do ângulo dos seus processos educativos. Cabe a esta disciplina analisar ampla e profundamente o quadro em que se processa a vida dos grupamentos humanos e compreender, a partir de uma visão global, de que forma se relacionam os fins que um determinado sistema educacional se propõe obter e os meios de que lança mão para tanto. Cabe, pois, à Sociologia Educacional desvendar os sucessivos véus que cobrem a realidade, para ver, em toda sua objetividade, até que ponto as necessidades sociais básicas estão ou não sendo atendidas com eficácia; cabe, enfim, a esta disciplina apontar, dentro do quadro das opções que se colocam concretamente a cada contexto, quais as soluções mais viáveis para a superação dos obstáculos que se opõem, constantemente, ao funcionamento regular das instituições sociais,

Professores, políticos, assistentes sociais, pais de família, todos os grupos ou categoria profissionais que de algum modo atuam em sociedade, estão obrigados a conhecer, nas condições da vida moderna, pelo menos os princípios básicos da Sociologia Educacional. Desde os encaminhamentos profissionais dos filhos ou dos alunos até o planejamento de um sistema de educação global, será no corpo de conhecimentos organizados por esta disciplina que iremos encontrar respostas a muitas de nossas mais ansiosas indagações.

Para tanto, é preciso que estejamos em condições de distinguir claramente qual o campo de estudo e o objeto da Sociologia da Educação, a fim de que não a confundamos com a Filosofia da Educação ou com o mero conhecimento empírico da realidade educacional, o que pode acontecer sem o domínio de um esquema de referências que nos permita analisar e compreender esta realidade à luz de categorias científicas.

A Sociologia Educacional, para ser bem compreendida, pressupõe uma razoável formação teórica ao nível das ciências sociais e, em particular, da própria Sociologia geral.

O estudo daquela especialidade a partir dela mesma, como é feito muitas vezes, tanto em escolas normais como em cursos superiores de Pedagogia, responde, pelo despreparo existente entre, grande entre grande número de professores que terminam seus cursos conhecendo alguma coisa relacionada com Sociologia Educacional, podendo citar uns poucos autores que escreveram acerca da matéria, conhecendo algumas definições mínimas lidas nos manuais, mas sem condições de "ver o *fenômeno educação* integrado no processo social total, sem uma capacidade crítica que lhes permita discernir os aspectos fundamentais de sua profissão; enfim, tendo da educação uma visão apenas parcial, incompleta, desligada do



contexto e, portanto, deficiente enquanto instrumento de ação.

Durante os anos em que temos lecionado esta disciplina em diferentes cursos universitários da cidade do Rio de Janeiro, nunca podemos esconder nosso espanto diante da desinformação que caracteriza a maior parte dos alunos que por ali passam, a respeito de uma disciplina que, sem favor nenhum, situa-se entre as de maior importância no currículo do curso normal. Muitas vezes, deparamos com alunos que nos explicavam seu desconhecimento dizendo ter estudado aquela disciplina durante dois meses, no decorrer de todo curso, mal perfazendo um total de oito aulas.³

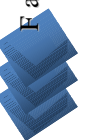
Ora, um estudo nestas condições, dificilmente permitirá aos alunos uma visão clara do papel e da importância da Sociologia Educacional na formação dos futuros professores primários.

Uma exigência básica em qualquer atividade profissional que se explicita no campo do social como é, em dúvida, o caso do magistério de 1º grau é a de uma participação ativa de seus agentes em todos os aspectos da vida cultural e política da sociedade na qual vivem. Concebe-se que, por exemplo, um botânico entenda principalmente de plantas e claudique ao formular um conceito sobre a realidade social na qual está inserido; pode-se admitir que um radiotécnico não tenha muita condição de expressar idéias articuladas a respeito de acontecimentos Sociais que se sucedem à sua volta; mas um professor, seja de que nível for, tem, tacitamente, um compromisso mais responsável com o seu país e mesmo com o mundo, que o obriga a pensar e julgar este país e este mundo com categorias lógicas, com um mínimo de segurança, com um certo teor de espírito crítico que são imposições irrefutáveis da sua condição de participante mais ativo do processo social.

É através do processo educativo que se concretiza a resposta ao desafio da sociedade industrial e que se toma possível manter o equilíbrio entre as necessidades cada vez mais urgentes de especialização profissional, de um lado, e de formação de quadros políticos suficientemente preparados para assumir a liderança social, de outro.

Mas a educação não se esgota nestas duas tarefas primordiais. Ela vai mais longe, quando se propõe comunicar e transferir às jovens gerações os valores culturais e éticos que formam o substrato espiritual da sociedade humana, voltada para a conquista, em plano universal, de condições de convivência e de sobrevivência para todos. É também a Educação o veículo mais adequado à transmissão do "projeto nacional" de qualquer sociedade moderna.

³ Os alunos referiam-se ao regime de curso intensivo que vigorou nas escolas normais oficiais do antigo Estado da Guanabara durante alguns anos. Em tal regime, a parte teórica do programa do terceiro ano do curso era dado de modo concentrado, durante os meses de janeiro e fevereiro, reservando-se o ano letivo p.d. para a parte prática.

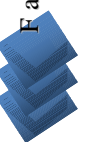


São tantas as funções que, se espera, sejam cumpridas pela educação, que esta já não se pode limitar às instituições especificamente educacionais. Daí a importância de se estudar também, além da escola, da universidade, todas as demais instituições que, embora não estejam diretamente vinculadas à educação, desempenham papel de magna importância na socialização das gerações mais jovens. As organizações religiosas e políticas, a família, os veículos de comunicação de massa também tem uma palavra a dizer e não podemos deixar de ouvi-los. Mais do que nunca, comprovar-se a veracidade do postulado segundo; o qual "a Educação só pode ser entendida como integrando uma totalidade cultural, nunca como um fenômeno isolado"

2.4. A Educação como Processo Social

O caráter do homem não é um mero dado biográfico, mas uma conquista histórica que se repete a cada dia, com cada ser humano que, saltando para a vida, precisa antes de mais nada aprender a viver. Distinto do que ocorre com os animais que, ao nascer, já trazem em embrião todas as reações que os capacitam a sobreviver autarquicamente no meio natural, o recém-nascido, principalmente daqueles classificados como inferiores na escala animal. Sua autonomia de ação, sua independência em relação à mãe (que em geral ele nem conhece), servem para nos lembrar como é distinto o comportamento humano :e mesmo, o de alguns animais mais ou menos "humanizados" por longa convivência como homem e, como é o caso dos pequenos animais domésticos de raça, ou mesmo dos cavalos de corrida que exigem uma assistência quase semelhante à que se dá a muitas crianças. O homem, ao nascer, se distingue por sua extrema fragilidade e pela sua absoluta dependência em relação ao grupo que o cerca; como também pelo tempo exageradamente prolongado de sua infância, a mais longa já observada entre qualquer espécie animal conhecida.

Os casos registrados e devidamente estudados de meninos-lobos, isto é, de seres humanos cuja infância transcorreu longe do convívio de seus semelhantes (geralmente criam-se com os animais da selva), tem servido para esclarecer muitos pontos até então obscuros acerca da "natureza humana", mostrando, inclusive, o caráter não-hereditário, não-biológico de nossa "natureza social". Tais crianças apresentam, com certa constância, algumas manifestações que ajudam a reformular velhas crenças e conceitos equivocados a respeito de particularidades do ser humano, quando posto em confronto com outros seres da escala biológica. Verificou-se, por exemplo, que atos considerados elementares e mesmo instintivos, como andar, rir, chorar, se apresentavam entre estas crianças, com características inteiramente incomuns, tendendo a uma semelhança maior com os animais em cujo meio se criaram do que



com os outros seres de sua própria espécie. Também em relação a manifestações de sentimentos e de emoções, tais crianças demonstravam uma total indiferença para com os outros homens, mostrando-nos que a afetividade é algo socialmente construído e não biologicamente determinado.⁴

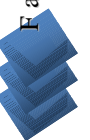
Ao nascer, a criança traz apenas potencialidades que poderão ou não ser desenvolvidas e atualizadas, ao longo de todo o seu processo vital. Por exemplo, seu aparelho vocal apresenta uma conformação tal que o faz susceptível de emitir sons articulados, desde que um modo qualquer de emissão lhe seja ensinado (intencionalmente ou não) pelo grupo. A manifestação do pensamento através de símbolos (palavras, gestos, linguagem escrita) também não é instintiva, espontânea, mas algo que a criança aprende, a partir dos primeiros meses de vida, através da convivência social. O ato de caminhar ereto sobre os membros inferiores - para nós uma manifestação natural da hominidade da criança - também é uma simples imitação, por parte dela, de uma forma de andar que é comum entre os homens mas que não lhe é de modo algum instintiva, tanto que os meninos-lobo andam sobre os quatro membros ou se arrastam, como vêem os animais fazerem.

Todas estas considerações feitas acima têm por objetivo acentuar a importância do papel da educação no processo de socialização do ser humano, dado que o homem não é "naturalmente" social, mas esta sociabilidade é projetada, inculcada nele por meio cultural, que vai explorar as potencialidades, as virtualidades - estas sim, especificamente humanas - do jovem ser que se prepara para participar da vida do grupo.

Socialização, neste sentido, pode ser definida como o processo sociopsicológico que objetiva a formação da personalidade individual, através da interação social com outros indivíduos e grupos. Quando esta socialização adquire caráter de franca intencionalidade e se faz através de processos formais, socialmente sancionados, falamos em educação.

O caráter imperativo da socialização, como processo permanente, na sociedade humana, deriva do caráter não-hereditário da cultura social. Enquanto os mecanismos biológicos de adaptação ao meio natural, de sobrevivência e de procriação da espécie humana são transmitidos através dos genes e, em grande medida, estão fora do controle humano, os mecanismos de adaptação ao meio social, de convivência, não sendo passíveis desta transmissão, devem ser ensinados constantemente, a cada novo ser que surge para a vida de grupo. Esta tarefa, empreendida há milhares de anos, ininterruptamente, pelas gerações mais

⁴ A este respeito recomendamos o capítulo 3 do livro *Sociology: An Introduction to the Science of Society* de Samuel Koenig, Nova Iorque 1957 (Há tradução em Português, sob o título "Elementos de Sociologia", Zahar, 1967).



velhas é que responde pela continuidade e pela manutenção da sociedade humana e que tem garantido a sobrevivência de nossa espécie na face da Terra.

Modernamente, é uma tese aceita mesmo nos círculos da chamada sociologia conservadora a de que a educação é a mola detonadora do desenvolvimento, mas que caminha simultaneamente com o crescimento econômico e com as mudanças ocorridas nos demais patamares da estrutura social. No plano prático, a compreensão clara desta relação é da maior importância, no sentido de que só ela servirá a evitar uma posição ingênua e até certo ponto nociva, por parte de muitos dirigentes e líderes, no campo da educação, que repetem, ainda hoje, as mesmas afirmações de 40 ou 50 anos atrás, segundo as quais as reformas de base devem começar pela educação. Como dentro desta fórmula, jamais conseguiremos os recursos materiais e humanos necessários às reformas educacionais mais urgentes, continuaremos, obviamente, por longo tempo ainda, a sonhar com o dia, o ano, ou o século em que será possível "salvar o Brasil pela Educação".

Sabemos todos que reformas reais não se efetivam com sonhos. O que acabamos de afirmar poderia ser sintetizado no "slogan": **DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO.**

A biografia que se vem produzindo, ultimamente, a respeito dos aspectos econômicos⁵, políticos e sociais da educação e de sua importância no planejamento para o desenvolvimento, mostra-nos satisfatoriamente como os teóricos modernos das ciências sociais sentem necessidade de equacionar as condições em que se deve processar, na praticada modernização das instituições, educacionais⁶.

⁵ Dos autores que, entre nós, tem se preocupado em analisar criticamente as relações entre economia desenvolvimento e educação, poderíamos lembrar Aparecida Joly Gouveia, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, J. Roberto Moreira, Lauro de Oliveira Lima, Luís Antônio Cunha, Luiz Pereira, Marialice Foracchi e Otávio Ianni.

⁶ No ano de 1958 foi realizado no Rio de Janeiro, sob os auspícios do Centro Latino Americano de Ciências Sociais, um Seminário sobre "Resistências às Mudanças na América Latina", entre os trabalhos apresentados, alguns se destacaram por ter mostrado justamente como, em certa medida, a educação, no nosso continente, tem se atrasado e se constituído mesmo em importante fator de resistência à mudança. Foram eles:

"Recherches sur la promotion et l'apprentissage scolaires dans l'enseignement-primaire au Brésil" (Roger Seguin).

"Classes sociais e aprendizagem" (Dinah M. de Souza Campos),

"L'Éducation, l'instruction et la résistance à l'évolution sociale" (Benjamin J. Ianni)

"Hipóteses e diretrizes para o estudo das resistências à mudança social, tendo em vista a educação e a instrução pública como condições ou fatores".

Um quarto de século passou-se desde a realização do referido seminário e sua temática continua perfeitamente atual, pelo menos no que se refere ao Brasil.

UNIDADE III

Sociedade, Educação e Vida Moral*Sociedade, educação e vida moral***Homem faz a sociedade ou a sociedade faz o homem?**

Num de seus sambas, Paulinho da Viola narra a trajetória de um malandro do morro, Chico Brito. Na canção, ele é malandro, sim, vive no crime e é preso a toda hora. Paulinho, porém, não atribui sua condição a uma falha de caráter. Chico era, em princípio, tão bom como qualquer outra pessoa, mas "o sistema" não lhe deixara outra oportunidade de sobrevivência que não a marginalidade. O último verso diz tudo: "*a culpa é da sociedade que o transformou*". Já em outra canção, bem mais conhecida, Geraldo Vandré dá um recado com sentido oposto: "*quem sabe faz a hora, não espera acontecer*".

Somos nós que fazemos a hora? Ou a hora já vem marcada, pela sociedade em que vivemos? O que, afinal, o "sistema" nos obriga a fazer em nossa vida? Qual a nossa margem de manobra? Qual o tamanho da nossa liberdade?

Data dos primeiros esforços dos fundadores da sociologia como disciplina com pretensões científicas a dificuldade em lidar com essa tensão existente entre, de um lado, a possibilidade de ver a sociedade como uma estrutura com poder de coerção e de determinação sobre as ações individuais e, de outro, a de ver o indivíduo como agente criador e transformador da vida coletiva.

Diante da necessidade de demarcar um espaço próprio dentro do campo científico para esta nova disciplina acadêmica, alguns se empenharam em demonstrar a existência plena de uma vida coletiva com alma própria acima e fora das mentes dos indivíduos. Buscavam com isso delimitar um campo de investigação que estivesse fora da alçada da psicologia (que já lidava com a mente do indivíduo) ou de outra ciência humana qualquer. Outros pensaram em tratar a ação individual como o ponto de partida para o entendimento da realidade social e, embora também fugissem do "psicologismo", colocaram a ênfase não no peso da coletividade sobre os homens, mas na capacidade dos homens de forjar a sociedade a partir de suas relações uns com os outros.

É provável que todos tivessem razão. Os homens criam o mundo social em que vivem - de onde mais ele viria? - e ao mesmo tempo esse mundo criado sobrevive ao tempo de vida de cada indivíduo, influenciando os modos de vida das gerações seguintes. Como pensar a história humana sem resgatar a biografia dos homens? Como escrever uma biografia sem considerar a sociedade e o momento histórico em que o biografado viveu? Portanto, a

sociedade faz o homem na mesma medida em que o homem faz a sociedade. Preferir uma parte do problema em detrimento da outra é apenas uma questão de ênfase.

A ERA DAS REVOLUÇÕES

1789 – 1848

Eric J. Hobsbawn

Parte I

EVOLUÇÃO

1

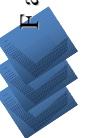
O mundo na década de 1780

“A primeira coisa a observar sobre o mundo na década de 1780 é que ele era ao mesmo tempo menor e muito maior que o nosso. Era menor geograficamente, porque até mesmo os homens mais instruídos e bem informados da época... conheciam somente pedaços do mundo habitado... o mapa do mundo consistia de espaços brancos cruzados pelas trilhas demarcadas por negociantes ou exploradores. Não fosse pelas informações descuidadas de segunda ou terceira mão colhidas por viajantes ou funcionários em postos remotos, estes espaços brancos teriam sido mais vastos do que de fato o eram”. (pp. 23-4)

“Não só o ‘mundo conhecido’ era menor, mas também o mundo real, pelo menos em termos humanos, já que para fins práticos não se dispõe de recenseamentos, todas as estimativas demográficas são pura especulação, mas é evidente que a terra abrigava somente um a fração da população de hoje, provavelmente não muito mais que 1/3... Aproximadamente, dois de cada três seres humanos eram asiáticos em 1800; um de cada cinco, europeu, um de cada dez, africano, e um de cada 33, americano ou da Oceania...” (p. 24)

“A humanidade era menor ainda em um terceiro aspecto: os europeus, no geral, eram mais baixos e mais leves do que hoje... 72% dos recrutas em 1792-9 tinham menos de 1,50 metro de altura. Isto não significa que os homens do final do século XVIII fossem mais frágeis do que somos...” (p. 24)

“Ainda assim, se o mundo era em muitos aspectos menor, a simples dificuldade ou incerteza das comunicações faziam-no praticamente maior do que é hoje... O final do século XVIII era, pelos padrões medievais ou do século XVI, uma era de comunicações rápidas e abundantes, e mesmo antes da revolução das ferrovias, eram notáveis os aperfeiçoamentos nas estradas, nos veículos puxados a cavalo e no serviço postal. Entre a década de 1760 e o final do século, a viagem de Londres a Glasgow foi reduzida de 10 ou 12 dias para 62 horas...” (p. 24)



26)

“Nestas circunstâncias, o transporte por água era, portanto não só mais fácil e barato, mas também geralmente mais rápido... Estar perto de um porto era estar perto do mundo... Mesmo em 1820, os correios d Londres para Hamburgo e a Holanda eram despachados somente duas vezes por semana... A notícia da queda da Bastilha chegou a Madri em 13 dias, mas em Péronne, distante apenas 133 quilômetros da capital francesa, as novas de Paris só chegaram ao final do mês” (p. 27)

“O mundo em 1789 era, portanto, para a maioria dos seus habitantes, incalculavelmente grande. A maioria deles... viviam e morriam no distrito ou mesmo na paróquia onde nasceram: ainda em 1861, mais de nove em cada dez habitantes de 70 dos 90 departamentos franceses moravam no departamento onde nasceram. O resto do mundo era assunto dos agentes governamentais e dos boatos... As notícias chegavam às pessoas através de viajantes ou do setor móvel da população: mercadores, mascates...”

Para os fisiocratas franceses – primeiros economistas – o aluguel da terra era a única fonte de renda líquida e a relação problemática que ocorria no setor agrário se dava principalmente entre os que possuíam a terra e o que nela trabalhavam. A sociedade era estratificada e na questão econômica estavam os nobres no cume da pirâmide, logo abaixo os cavaleiros rurais, que exploravam os que estavam na base, os camponeses.

“O problema agrário era, portanto o fundamental no ano de 1789, e é fácil compreender por que a primeira escola sistematizada de economistas do continente, os fisiocratas franceses, tomara como verdade o fato de que a terra, e o aluguel da terra, era a única fonte de renda líquida. E o ponto crucial do problema agrário era a relação entre os que cultivavam a terra e os que a possuíam, os que produziam sua riqueza e os que a acumulavam”. (p. 31)

Para se obter o status de nobre era imprescindível a propriedade da terra. Os resquícios da ordem feudal de séculos atrás ainda estavam bastante enraizados na dada sociedade, embora economicamente não mais. Os que nela trabalhavam, os camponeses, ainda pareciam com os Servos).

“No resto da Europa, a estrutura agrária era socialmente semelhante. Isto quer dizer que, para um trabalhador ou camponês, qualquer pessoa que possuísse uma propriedade era um ‘cavaleiro’ e membro da classe dominante... o status de nobre era inconcebível sem uma propriedade. Na maioria dos países da Europa ocidental, a ordem feudal implícita nessa maneira de pensar estava ainda muito viva politicamente, embora fosse cada vez mais

obsoleta em termos econômicos. De fato, sua própria obsolescência econômica... levava a aristocracia a explorar com intensidade cada vez maior seu único bem econômico inalienável, os privilégios de status e de nascimento. Em toda a Europa continental, os nobres expulsavam seus rivais mal-nascidos de todos os cargos rendosos no serviço da coroa... Mas mesmo onde estivesse claramente abalado sob certos aspectos... o elo entre a posse de terras e o status de classe dominante continuava de pé, e tinha de fato se tornado nos últimos tempos mais forte” (p. 35).

“Economicamente, entretanto, a sociedade rural ocidental era muito diferente. O camponês típico tinha perdido muito da sua condição de servo no final da Idade Média... O camponês mais ou menos livre, grande, médio ou pequeno, era o lavrador típico... Caso fosse tecnicamente um livre proprietário, provavelmente ainda devia ao senhor local uma série de obrigações que podiam ou não ser convertidas em dinheiro...” (p. 36).

O desenvolvimento do comércio, principalmente na Grã-Bretanha se deu de forma segura, e as classes que dele viviam eram ativas e determinadas, a ainda tomavam de assalto as riquezas de suas colônias. Os mercadores compravam produtos internos e vendiam em mercados mais amplos, o que deu início a um rudimentar capitalismo industrial. O Estado bem mais sucedido neste processo foi a Grã-Bretanha. O desenvolvimento da ciência se deu basicamente no que concerne a questão do estudo sobre a produção, a química. O iluminismo derivou sua força do aprimoramento do progresso da produção e do comércio. Pois o iluminismo implicava a abolição da ordem política, econômica e social vigente na maior parte da Europa.

“Um individualismo secular, racionalista e progressista dominava o pensamento *esclarecido*. Libertar o indivíduo das algemas que o agrilhoavam era o seu principal objetivo: do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que ainda lançava sua sombra pelo mundo... A apaixonada crença no progresso que professava o típico pensador do iluminismo refletia os aumentos visíveis no conhecimento e na técnica, na riqueza e no bem-estar... No começo do século (XVIII) as bruxas ainda eram queimadas; no final... já tinham abolido não só a tortura judicial, mas também a escravidão” (p. 42).

“Não é propriamente correto chamarmos o *iluminismo* de uma ideologia da classe média, embora houvesse muitos iluministas que assumiram como verdadeira a proposição de que a sociedade livre seria uma sociedade capitalista. Em teoria, seu objetivo era libertar todos os seres humanos” (p. 42).

“É mais correto chamarmos o *iluminismo* de ideologia revolucionária, apesar da cautela e moderação política de muitos de seus expoentes continentais... Pois o iluminismo



implicava a abolição da ordem política e social vigente na maior parte da Europa. Era demais esperar que o Antigo Regime se abolisse voluntariamente...” (p. 42-3).

No século XVII as monarquias absolutas ainda reinavam em praticamente todos os estados europeus, com exceção da Grã-Bretanha. Mesmo assim, com a discussão do iluminismo em pauta, a relação entre nobreza e classe média – Burguesia tornou-se mais íntima, sendo construída uma dependência recíproca entre as duas classes. Mas a intenção das Monarquias absolutas nunca foi de extinguir o poder da nobreza, e daí surgiu o conflito fatal entre as classes que levou ao nascimento da Revolução Francesa. Algumas colônias (americanas, por exemplo) conseguiram independência, e somente não sofreram consequências os Estados que já tinham uma base econômica livre dos grilhões do Feudalismo, como a Inglaterra. O que influenciou no conflito entre os grandes Estados europeus foi a rivalidade internacional, que testava o poderio das potências. A guerra dos Sete Anos entre Inglaterra e França, foi uma forma de analisar o poder entre o novo e o antigo regime. A derrota, e em seguida, a vitória da França estabeleceu as condições favoráveis à Revolução Francesa).

“Com exceção da Grã-Bretanha, que fizera sua revolução no século XVII e alguns Estados menores, as monarquias absolutas reinavam em todos os estados em funcionamento no continente europeu; aqueles em que elas não governavam ruíram devido à anarquia e foram tragados por seus vizinhos, como a Polônia. Os monarcas hereditários pela grade de Deus comandavam hierarquias de nobres proprietários apoiados pela organização tradicional e a ortodoxia das igrejas e envolvidos por uma crescente desordem das instituições que nada tinham a recomendá-las exceto um longo passado... Naquela época, os príncipes adotavam o slogan do *iluminismo* do mesmo modo como os governos de nosso tempo, por razões análogas, adotam slogans de *planejamento*; e como em nossos dias, alguns dos que adotavam slogans em teoria muito pouco fizeram na prática...” (p. 43).

“Devemos examinar as relações entre a Europa e o resto do mundo. O completo domínio político e militar do mundo pela Europa viria a ser o produto da era da dupla revolução...” (p. 47).

“... a rápida e sempre crescente expansão maciça do comércio e do empreendimento capitalista europeu minava a ordem social dessas civilizações (China, África, Potências Islâmicas, etc.); na África, com a intensidade sem precedentes do terrível tráfico de escravos... Já então a conquista européia direta começava a avançar de modo significativo para além da área há muito ocupada pela colonização pioneira dos espanhóis e dos portugueses no século XVI... A dupla revolução estava a ponto de tornar irresistível a

expansão européia, embora estivesse também a ponte de dar ao mundo não europeu as condições e o equipamento para seu eventual contra-ataque” (p. 47-8).

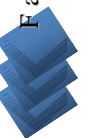
2

A Revolução Industrial

I

Apesar de na Inglaterra o desenvolvimento da indústria ter se dado anteriormente à chamada Revolução Industrial, a literatura não abarcou esta discussão em suas obras. Mas o que significou revolução industrial? Este termo retrata a retirada dos grilhões que uma velha e ultrapassada estrutura política, econômica e social colocou em uma sociedade que limitava o seu desenvolvimento. A revolução industrial não foi um acontecimento com um início e um fim, mas está presente até hoje. No máximo, podemos situar na história seu início, 1780. Mas a ciência pouco contribuiu para que a Grã-Bretanha assumisse seu posto de líder na revolução industrial. Países como França e Escócia despontavam muito a frente da Inglaterra em Educação. As máquinas inglesas não requeriam conhecimento científico tão profundo que um simples artesão não pudesse manuseá-la. A contribuição decisiva para que a revolução industrial ocorresse na Inglaterra veio do capital. Todas as questões que circundavam a sociedade inglesa perpassavam pelo dinheiro. A questão agrária já tinha sido resolvida com a lei de cercas; os poderes dos reis já tinham sido feridos com o julgamento e execução deles e a agricultura já tinha assumido o caráter de atender ao mercado. Entretanto, nem todas as inovações industriais contribuíram para a Revolução Industrial propriamente dita, já que muito se verificou que a produção em larga escala ainda estava sujeita ao restrito mercado, e por revolução industrial entende-se a criação de seu próprio mercado. Tendo iniciada a revolução na Inglaterra, outros países entraram no barco copiando a maquinaria inglesa, às vezes, até mesmo contratando mecânicos ingleses.

“Foi somente na década de 1830 que a literatura e as artes começaram a ser abertamente obsedadas pela ascensão da sociedade capitalista, por um mundo no qual todos os laços sociais se desintegravam, exceto os laços entre o ouro e o papel-moeda... até 1840 a grande corrente de literatura oficial e não oficial sobre os efeitos sociais da revolução industrial não começara a fluir... Só a partir da década de 1840 é que o proletariado, rebento da revolução industrial, e o comunismo, que se achava agora ligado aos seus movimentos sociais — espectro do Manifesto Comunista — abriram caminho pelo continente. O próprio nome de revolução industrial reflete seu impacto relativamente tardio sobre a Europa. A coisa

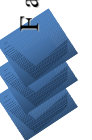


existia na Inglaterra antes do termo...” (p. 49-50).

“O que significa a frase ‘*a revolução industrial explodiu*’?. Significa que a certa altura da década de 1780, e pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente, ilimitada, de homens, mercadorias e serviços... Nenhuma sociedade anterior tinha sido capaz de transpor o teto que uma estrutura social pré-industrial, uma tecnologia e uma ciência deficientes, e consequentemente o colapso, a fome e a morte periódicas, impunham à produção... Sua pré-história (da revolução industrial) na Europa pode ser traçada, dependendo do gosto do historiador e do seu particular interesse, até cerca do ano 1000 de nossa era... Mas uma investigação cuidadosa levou a maioria dos estudiosos a localizar como decisiva a década de 1780... pois foi então que, até onde se pode distinguir, todos os índices estatísticos relevantes deram uma guinada repentina, brusca e quase vertical para a ‘partida’. A economia, por assim dizer, voava” (p. 50-1).

A produção de algodão na Inglaterra não passava de um subproduto do comércio, já que os produtos mais badalados estavam além-mar e nas Índias. Graças à proibição do comércio de tecidos indianos na Europa é que o algodão teve êxito. O desenvolvimento desta indústria se comparou ao comércio de escravos negros da África. Mas o mercado consumidor colonial, era relativamente pequeno, problema este resolvido primeiramente pela Inglaterra com o monopólio do comércio nas colônias. O crescimento do comércio europeu representou a sua mudança de importador para exportador, e a indústria algodoeira foi a que mais contribuiu para este grande salto, com suas máquinas simples, porém eficientes, e também por causa da importação da matéria-prima, deixando a indústria independente da agricultura.

Realmente, o algodão tomou a frente no processo de revolução industrial na Europa, mais especificamente, na Inglaterra. Nenhuma outra indústria influenciou tanto a economia quanto esta. Também é neste contexto que o nascente modo de produção capitalista industrial chega à sua primeira crise em 1830-40, com miséria, descontentamento da população e revoluções sociais (1848). Para os grandes, o verdadeiro problema era a diminuição das taxas de lucro provocada pelas próprias contradições inerentes ao sistema. O problema do sobe e desce no comércio era de certa forma comum na região, mas não a diminuição das taxas de lucros, devido às reduções das vantagens oferecidas pela indústria algodoeira (mecanização, baixo custo na construção de fábricas, baixo custo na produção de matéria-prima, produzida nos EUA), redução de preços, concorrência, etc. Mas, mesmo com a crescente diminuição



dos lucros, os empresários continuavam ganhando, pois a comercialização crescia vertiginosamente. Precisava-se, desta forma era de conter a taxa de redução dos lucros. Os salários baixaram até seus limites, a quantidade de trabalhador também pela mecanização da indústria,

Devido à simplicidade do maquinário europeu, a indústria siderúrgica teve seu desenvolvimento tardio. Não havia demanda civil suficiente para grandes investimentos nesta indústria. Até mesmo a indústria do carvão, com um vasto mercado consumidor, não passou por uma revolução tecnológica, mas assim, apenas por melhorias na sua produção. O que ela realmente impulsionou foi a indústria do ferro, com a inovação das ferrovias, o que dinamizaria o transporte não só do carvão. As estradas de ferro se espalharam pelo mundo rapidamente, com suas pontes e estações, mostrando o triunfo do homem pela tecnologia. Geograficamente, na Grã-Bretanha, não foi o transporte o mais beneficiado pelas estradas de ferro, mas sim a siderurgia. Nem sempre essas construções davam lucros suficientes para cobrir gastos. A explosão de investimentos explicava-se pelo grande acúmulo de dinheiro pela aristocracia e até mesmo pelas classes médias. Os investidores já tinham passado por experiências trágicas de empréstimos a países estrangeiros, em recuperação pós-guerra, dos quais muito dinheiro não tinha retorno. Os investimentos nas estradas de ferro, se não dessem o devido lucro, ao menos tinham sido investidos no próprio país, e não ficariam totalmente sem valor. De fato, o capital encontrou na ferrovia a melhor forma de investimento.

A Revolução Industrial mudou também a organização social, aumentando a população urbana, o que implicou em uma maior necessidade de alimentos, estimulando a revolução agrícola. Pequenas mudanças na produção bastaram para que o campo conseguisse suprir necessidades de uma população até três vezes maior que a de algumas décadas anteriores, incentivada pela racionalização e pela expansão da área cultivada. Trata-se de uma transformação social, mais do que tecnológica, visto que, todas as atividades não comerciais referentes à terra foram liquidadas pelo movimento de cercamento. Sucesso da produtividade, tragédia social. Não poderia ser diferente dada a necessidade da nascente indústria por mão-de-obra. Mas era preciso remodelar o trabalhador, não acostumado ao ritmo da indústria. Disciplina para os trabalhadores, emprego à mulher e criança e subcontratação foram formas de manipular docilmente o trabalhador. Outro problema, não tão grande, era o de investimento de capital nas indústrias, já que a menina dos olhos dos grandes financistas britânicos era o transporte

e a mina. Assim se construiu a primeira economia industrial e as velhas forças do passado (deuses e reis) se tornavam impotentes frente aos homens de negócios e às máquinas.

A Revolução Francesa

“Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa... A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. A França forneceu os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medidas para a maioria dos países. A ideologia do mundo moderno atingiu as antigas civilizações que tinham até então resistido às idéias européias inicialmente através da influência francesa. Esta foi a obra da Revolução Francesa.

46

A MODERNIDADE TÉCNICA

Franz Josef Brüseke

1 - Porque modernidade técnica?

1.1 - Especificidades da cultura política e social (Europa, América do Norte e Brasil).

1.2 - A busca pela explicação eurocêntrica sobre o que é moderno.

1.3 - A modernidade universal.

1.4 - As características da Modernidade técnica.

2 - A definição europeia de modernidade (com influência comunista).

2.1 - As crenças comunista e capitalista na modernidade.

3 - As três visões modernizantes.

3.1 - O caso alemão e o comunista.

3.2 - O bipolarismo: EUA X URSS.

3.3 - A queda da modernidade soviética.

3.4 - Um porquê sobre a supremacia da modernidade americana: "Modernidade para todos"

4 - O progresso da modernidade.

4.1 — A modernidade sob parâmetros iluministas.

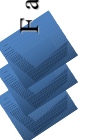
4.2 - Os novos parâmetros da modernidade.

5-0 progresso da técnica

5.1 - A velha técnica pré-moderna com seu caráter finalístico.

5.2 - O novo caráter da técnica. (O surgimento da Revolução Industrial).

5.3 - A busca de fins para os meios.



6 - A inclusão da técnica na contingência.

6.1-0 irracionalismo da técnica.

6.2 - As visões sobre a técnica moderna.

6.3 - Progressistas e o avanço social a partir da técnica,

6.4 - Críticos negativos - visão apocalíptica da técnica moderna.

6.5 - O intervalo para as reflexões

7-0 conceito de *desocultamento técnico* de Heidegger.

7.1-0 homem moderno, seus tabus e a superação através da técnica.

7.2 - O Mundo objeto.

8-0 perigo da modernidade nos seus excessos (As grandes guerras mundiais).

8.1 - A modernidade dos meios sem fins (A morte da racionalidade de fins)

8.2 — O desvio no projeto iluminista de modernidade, cheio de direitos humanos.

9 - Os dilemas do mundo técnico: o controle, o consenso e o valor.

9.1—0 paradoxo controle x liberdade.

9.2 - A busca pelo consenso sobre a necessidade do controle e a revolta dos dissidentes.

9.3 - A incapacidade da técnica em gerar valor.

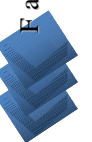
47

A modernidade nasceu com a ciência e com a técnica moderna, por isso modernidade técnica, que desponta no século XX com toda a sua força. Mesmo com tal modernidade, as especificidades da cultura política e social da modernidade são dignas de várias interpretações de caráter diferentes, mesmo sendo guiada toda e qualquer interpretação para a mesmice entre Europa-América do Norte e Universo. Até as interpretações acerca do caso brasileiro sobre modernidade tem seu valor específico.

Essas interpretações vão de encontro com idéias que sempre recorrem ao caso europeu para explicar o que é moderno, ou que tentando se livrar do eurocentrismo, mas usando um caminho errado, acabam por cair em explicações que nada tem a ver com a idéia de modernidade universal. Essas explicações não conseguem analisar a modernidade universal sem os parâmetros europeus.

O conceito de modernidade técnica veio para agrupar todos aqueles que não conseguiram mostrar quais as relações existentes entre as várias modernidades, o que há de comum entre elas. Mas o seu objetivo, além disso, é também de mostrar a modernidade como um acontecimento processual, histórico, marcado pela instabilidade e imprevisibilidade.

Vários foram os propósitos que nasceram junto com a modernidade. Os exemplos mais conhecidos são a *liberdade, igualdade, saída do homem da menoridade usando a razão, progresso, individualidade*, etc. Esta é uma versão comunista da modernidade, influenciada por países como União Soviética, China, Vietnã. Mas o que cabe realmente aqui é buscar



relacionar o ponto de intersecção entre esses países e os ocidentais na explicação sobre o que vem a ser a modernidade técnica, e aí é comum vermos em todos os cantos no mundo um *desenvolvimento técnico buscando sempre um avanço social, centralidade do progresso técnico no processo de aumento da produtividade do trabalho* (Marx).

Para modernizar o mundo, surgiram três grandes visões modernizantes: a *comunista*, mais bem exemplificada pelo modelo russo; a *nacional-socialista*, pelo modelo alemão; e a *democrática*, pelo modelo americano. Todos possuíam suas deficiências.

No caso alemão, a modernidade se restringia somente à nação alemã, era *excludente*, possuía uma forte técnica militar, excluiu o lado cultural e político da modernidade, entretanto mostrou o lado forte militar, econômico, administrativo da modernidade técnica. Já o comunismo não se mostrava excludente aos outros povos. Economicamente deficiente, conseguiu empurrar os seus problemas desde meados da década de 40 até o fim da década de 80, tirando subsídios da produção agrícola para a bélica. As grandes diferenças entre estes dois modelos estava na presença ou não da técnica militar e econômica, da cultura e da política.

Com o fim no modelo de modernização alemão, o que restou foi um caráter bipolar de modernidade. De um lado a visão ocidental de modernidade, e de outro, a visão soviética. Neste último, devido às contradições econômicas, militares e administrativas, o projeto acabou sucumbindo, restando apenas o primeiro, "econômica, política e militarmente moderno". Uma explicação para este triunfo do projeto americano de modernização no seu discurso político legitimatório, quando defende que o seu projeto de modernidade abrange todos os homens, ao passo que o nacional-socialista era restrito ao povo alemão e o comunista englobava somente os operários e camponeses. Era o discurso americano altamente democrático: "modernidade para todos".

Analisando a modernidade, não como algo estritamente técnico, mas levando a cabo os ideais iluministas, é preciso sempre levar em consideração as características essenciais dessa modernidade, que são a *centralidade no sujeito, no individualismo, liberdade, igualdade*, etc. todos representando uma *nova forma de racionalizar o mundo e o homem moderno*.

Até o século XVIII, o progresso se restringia ao desenvolvimento das virtudes humanas. A racionalização tinha a ver com o progresso da humanidade assim como o desenvolvimento áureo do homem. A partir do século XIX, a materialização toma conta deste conceito de progresso. Já se usam palavras-chave como *evolução, progresso e desenvolvimento*. É o que acontece com a produção capitalista desde a sua gênese até o mais

alto grau de desenvolvimento deste sistema. É bem clara a tese de Brüseke quanto ao progresso técnico ao qual foi sujeita a modernidade. De um progresso virtuoso, chegamos a um progresso técnico, onde o que importa são as ferramentas para se dominar o mundo.

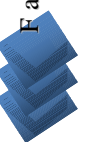
É também o que acontece com a "técnica do trabalho desde a idade da pedra até a revolução industrial". A técnica, como um meio utilizado pelos homens para se chegar a um fim, sempre teve um caráter tão claro, finalístico mesmo, que o levantamento de questionamentos acerca dela parecia não fazer nenhum sentido. Um exemplo deste caráter é a utilização de algumas ferramentas. Cada uma tem o seu alvo de utilização e a sua finalidade. Parece não caber mesmo questionamentos sobre tal processo. Mas esse entendimento começa a sofrer mudanças na Europa numa época anterior a Revolução Industrial. **Os meios não estão mais adequados a um único fim.** E a transformação da técnica em *técnica moderna*, a qual perde o seu caráter finalístico. O velho serrote servia apenas para serrar, ao passo que o novo computador possui infinitas finalidades, que vão desde uma simples diversão até um meio para guiar um míssil e destruir uma cidade. O mundo e as pessoas que nele vivem se tomam cada vez mais imprevisíveis com o advento da modernidade técnica. E o progresso técnico de Brüseke alcançando a técnica, transformando o seu caráter finalístico em contingente.

Diante das suas várias utilidades, a técnica acaba por se tornar um produto de alto perigo, visto que ela pode ser utilizada de várias formas por diferentes sociedades de pensamentos os mais variados. É neste contexto que surgem pensamentos específicos sobre a técnica moderna que possuem uma visão desenvolvimentista de caráter social mesmo, e até uma visão apocalíptica da sociedade, a qual sucumbirá através da sua própria técnica moderna. São visões que circulam desde o progresso até a destruição da sociedade.

No intervalo que surge entre as duas visões expostas, progressistas e catastrofistas, aparece o espaço onde se desenvolvem as reflexões dentro da sociedade, o que proporciona ações diferentes na mesma, guiadas por valores culturais distintos.

O desenvolvimento da técnica até chegar a este patamar de contingência não levou a humanidade ao conhecimento total a respeito do homem. O que aconteceu foi a manifestação de pensamentos não-explicáveis pela *ciência* e pela *técnica*, pois estas apenas *explicam o que é possível explicar*.

Heidegger introduz o conceito de "desocultamento técnico para caracterizar a especificidade da técnica moderna, com seus principais conceitos: materialização, homogeneização, funcionalização, polarização entre o sujeito e objeto, o cálculo, a vontade do



poder, a imposição, a dominação, o fabricar e manusear, o consumo e a substituição" (Brüzeke. 139-140).

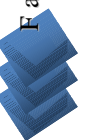
Com a técnica moderna, faz desenvolver o lado obscuro do homem, não-explicável pela ciência e pela técnica, justamente provocado pela contingência desta técnica, que faz com o homem se sinta em um labirinto. É neste sentido que tal técnica assume uma nova função de desocultamento técnico, defendido por Heidegger, transformando a técnica em algo interior ao homem na sua relação de dominação com a natureza. Este desocultamento técnico deixa de lado o caráter limitado da vontade humana de conhecer e dominar o mundo em que vive. O homem nunca pretendeu encarar revelações que talvez não consiga suportar, por isso ele mesmo se impõe uma série de proibições (**tabus**) que limitam os seus atos. Com a técnica moderna, este mesmo homem busca explicações para ultrapassar os seus próprios limites. O desocultamento técnico busca o desocultamento daquilo que é inteligível. O rompimento com os tabus que impediam o progresso técnico da Europa pode servir de exemplo deste desocultamento.

A técnica moderna inculcou ao mundo um objetivismo tão forte que ele (o mundo) foi reduzido a um quebra-cabeça, um objeto, o qual o homem moderno técnico o monta e desmonta ao seu bel prazer, pois este mesmo homem reduziu o mundo em que vive a matéria, tudo é tangível, tudo é tocado, tudo é explicável, é se algo fugir a esta lógica, oculta-o.

Os exemplos nazistas, comunistas e democráticos, serviram para mostrar do que a modernidade é capaz no seu excedente. Ela pode se tornar um perigo para as suas próprias elites. Ninguém mais sabe os rumos que ela pode tomar a qualquer hora. A sociedade moderna mergulhou em uma profunda incerteza. Essa é a razão pela qual muitos teóricos criticam a modernidade, visto que perceberam que todo o sangue que correu durante o século XX foi fruto exclusivo da modernidade e suas sociedades. Assim, diante de tantos massacres, podemos perceber que houve algum desvio no curso do desenvolvimento desta modernidade desde o seu nascimento com o iluminismo, já que este em sua construção foi tão carregado de direitos humanos.

A modernidade, devido a sua alta contingência, leva cada vez mais o homem para um mundo tanto material quanto com meios sem fins. Assim, a racionalidade de fins, tão forte no desenvolvimento do capitalismo pós-Revolução Industrial, dá os seus últimos suspiros na sociedade moderna.

A sociedade moderna busca cada vez mais um maior controle sobre o homem



buscando a coesão social, para superar o novo surto técnico, os atentados terroristas. O paradoxo existente é quanto o maior fundamento desta mesma sociedade que é a liberdade. A construção do mundo ocidental se deu amplamente com um caráter individualista. Para conseguir um maior controle técnico, se faz necessário que se construa um consenso sobre a necessidade de controlar a sociedade. Tal consenso se torna mais difícil de ser alcançado quando surgem aqueles dissidentes urbanos que decidem romper com o consenso e provocar crises. Quanto ao valor, este é incapaz de nascer frente a modernidade técnica de controle e consenso. "Esta não fundamenta o valor". Ela também parece não se preocupar em gerar valor, mas sim, em inculcar a sociedade as suas necessidades. *"A modernidade técnica está tão longe do fundamento como nunca esteve antes"*. E é por isso que o fundamentalismo de valores geralmente nasce e vive fora do ocidente.

Bibliografia

BRÜSEKE, Franz Joseph. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Volume 17. Número 49. Junho de 2002.

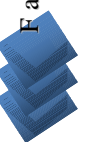
UNIDADE IV – UM OLHAR SOCIOLÓGICO NO CENÁRIO GLOBALIZADO

A prática docente na era da globalização

Hilda Gomes Dutra Magalhães* Rio de Janeiro, 2001.

Maria Cândida Moraes, ao analisar em seu livro "O paradigma educacional emergente" (Campinas, Papyrus, 1997) os desafios da Educação no mundo globalizado, propõe o paradigma construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente como ponto de partida para se repensar a Educação. Este paradigma, cujos princípios acham-se essencialmente ligados às teorias da Quântica e da Relatividade, concebe o sujeito e o objeto como organismos vivos e interativos, considerando a necessidade de diálogo do indivíduo consigo próprio e com o outro, na busca da comunhão com o Universo (p.25). Estes valores definem as necessidades do homem de hoje, inserido num mundo calcado na desigualdade social e ameaçado de destruição pelo avanço tecnológico, num contexto em que as formas de Poder se afirmam enquanto capacidade de se estabelecer relações, em que os valores de troca se definem, em última análise, como informação, conhecimento e criatividade (p.46).

Diante do exposto, o novo paradigma pretende formar um indivíduo menos egoísta, resgatando o ser humano como um todo, visando assim humanizar as relações sociais. É



dentro desse espírito, que Maria Cândida afirma que o mundo globalizado ou a era das relações, requer

"uma nova ecologia cognitiva, traduzida na criação de novos ambientes de aprendizagem que privilegiem a circulação de informações, a construção do conhecimento pelo aprendiz, o desenvolvimento da compreensão e, se possível, o alcance da sabedoria objetivada pela evolução da consciência individual e coletiva." (p.27)

Neste contexto, o professor como transmissor de conhecimento desaparece para dar lugar à figura do mediador. A negação da imagem do professor como mero repassador de informações, já presente em Dewey, em Anísio Teixeira e em Paulo Freire, é retomada no paradigma emergente, que parte do princípio de que na era da internet, o professor não é a única e nem a mais importante fonte do conhecimento. O indivíduo é bombardeado de informações a todo o momento e através de diversas fontes. Cabe ao docente, mais do que transmitir o saber, articular experiências em que o aluno reflita sobre suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo o papel ativo no processo ensino-aprendizagem, que, por sua vez, deverá abordar o indivíduo como um todo e não apenas como um talento a ser desenvolvido. O desafio está, portanto, na incorporação de novas tecnologias a novos processos de aprendizagem que oportunizem ao discente atividades que exijam não apenas o seu investimento intelectual, mas também emocional, sensitivo, intuitivo, estético, etc, tentando não simplesmente desenvolver habilidades (Dewey/Anísio Teixeira), mas o indivíduo em sua totalidade.

De acordo com o novo paradigma, a própria noção de conhecimento deve ser revista. O conhecimento não é algo acabado nem definitivo. Conforme as leis da Física Quântica, mesmo os objetos são relativos, posto que inclui o olhar do observador (a quarta dimensão do objeto). Assim, a realidade quântica jamais será observada duas vezes da mesma forma. Isso torna os conceitos relativos, e a realidade será sempre um modo particular de percepção do mundo e das coisas, não havendo verdades perenes, mas verdades relacionais e, portanto, transitórias.

Se não há verdades absolutas a serem comunicadas, também não há um mundo externo ao indivíduo a ser comunicado. Toda percepção, todo conceito, toda observação leva em conta o olhar do observador, de modo que a própria realidade se relativiza, no sentido de que será uma vivência única para cada indivíduo. Isto considerado, ao invés de centrar nos conceitos, o novo paradigma sugere que a escola privilegie as relações, dando maior importância não ao resultado, mas ao processo, não à funcionalidade do aprendizado, mas à auto-realização, à auto-estima.

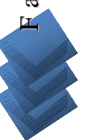
Essa nova prática exige ambientes que extrapolem o espaço da sala de aula,

ocupando de modo mais assíduo não apenas os laboratórios e os espaços sociais da escola, como também os disponíveis na Comunidade, realizando atividades colaborativas em que as experiências sejam vivenciadas individualmente e em grupo, atividades que privilegiem a dinâmica de projetos, que invistam o aluno de responsabilidades reais ante o seu aprendizado e o mundo que o cerca, atividades que sejam avaliadas, mais do que por uma avaliação de conteúdos, pela auto-realização que elas proporcionem. Neste contexto, o aulismo passa a ser coisa do passado, abrindo caminho para a pedagogia do "estar no mundo". A sala de aula deixa de ser o templo da transmissão e da repetição do saber para sediar importantes momentos de socialização do aprendizado individual e de experiências em grupo, do diálogo e do confronto entre essas experiências e a teoria, da formulação de problemas e da busca de soluções.

O que se propõe é uma escola em que o aluno se veja participante de uma Comunidade, em que ele perceba sua futura profissão como instrumento de presença no mundo. É importante ressaltar que a Escola Nova e a Tecnista já propunham esses objetivos. O sucesso tecnológico dos Estados Unidos deve muito à pedagogia liberal-progressista de Dewey. Entretanto, como nos explica Danah Zohar, em Sociedade quântica (São Paulo, Best Seller, 2000, p. 155), o indivíduo liberal "desenvolve qualidades que o separam dos outros, na busca de metas individuais. Evita compromissos com os outros. Sempre se pergunta que vantagem leva, vê-se como partícula, fixada à identidade, não será membro efetivo de nenhuma comunidade". A escola da era da globalização deverá corrigir essas distorções e formar cidadãos que possam exercer, na sua Comunidade, uma presença humanizadora, uma presença que implique não em competitividade, mas em vivência coletiva, em crescimento com o outro. Neste sentido, são bastante esclarecedoras as palavras de MORAES, para quem

"uma educação para a era relacional pressupõe o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade no sentido de corrigir os inúmeros desequilíbrios existentes, as injustiças e as desigualdades sociais, com base na compreensão de que estamos numa jornada individual e coletiva, o que requer o desenvolvimento de uma consciência ecológica, relacional, pluralista, interdisciplinar, sistêmica, que traga maior abertura, uma nova visão da realidade a ser transformada, baseada na consciência da inter-relação e da interdependência essenciais que existem entre todos os fenômenos da natureza. Uma educação que favoreça a busca de diferentes alternativas que ajudem as pessoas a aprender a viver e a conviver, a criar um mundo de paz, harmonia, solidariedade, fraternidade e compaixão", (op. cit, p. 27)

Como se observa, o novo paradigma delineia uma utopia que envolve não apenas o indivíduo, mas o grupo, aqui entendido não apenas como a Comunidade, o grupo étnico, a nação, mas o globo. Em termos de estratégias de ensino, o novo paradigma sugere, de um lado, a diminuição da importância das aulas expositivas (dissertativas, diria Paulo Freire) e, de outro, a intensiva imersão do futuro profissional na Comunidade.



No primeiro caso, é necessário repensar o uso de materiais didáticos que, embora agradáveis e visualmente atrativos, podem estar apenas reforçando a escola tradicional, alertando o docente para a necessidade de se escolher o material didático do ponto de vista do seu efeito no aprendiz: evidentemente recursos que exijam do aluno uma situação passiva, de "receptor", diante de um conteúdo a ser apreendido não podem ser considerados desejáveis no contexto ensino-aprendizagem que privilegie a construção do saber. Os professores devem estar alertas em relação à utilização dos recursos de mídia e hipermídia nas escolas, lembrando que o uso das tecnologias modernas de informática não podem desencadear por si só uma nova postura diante do processo ensino-aprendizagem. Transcrevendo as palavras de Moraes, "Programas visualmente agradáveis, bonitos e até criativos podem continuar representando o paradigma instrucionista ao colocar no recurso tecnológico uma série de informações a ser repassada ao aluno" (op.cit, p.16), reafirmando e expandindo a velha pedagogia do repasse de conhecimentos.

No segundo caso, urge que a escola promova o desenvolvimento das várias faculdades (e não apenas a intelectual) do aluno, de modo que em sua ação futura, como profissional, não veja o outro (o paciente, o cliente, o aluno, etc) como apenas um "receptor" de um determinado conhecimento, mas como uma pessoa completa, com necessidades, com problemas, etc. E preciso que o indivíduo perceba o outro não como seu inimigo, como um competidor, mas, sobretudo, como extensão de si mesmo, pois, como escreve Danah Zohar, em Sociedade quântica (São Paulo, Best Seller, 2000, p, 254), nos termos da nossa natureza quântica há uma necessidade mútua entre o meu eu e os outros, dos quais preciso para ser plenamente eu. Quanto mais liberdade e direitos eu tiro do outro mais limitados serão meus direitos e minha liberdade.

A prática pedagógica na era das relações deve considerar, finalmente, que a Educação visa em última análise, a felicidade do indivíduo, contextualizando essa premissa à realidade de país de Terceiro Mundo. Isso significa pensar um projeto pedagógico que contribua de modo efetivo para o crescimento econômico e a divisão igualitária dos bens entre todos os brasileiros. Evidentemente não vivemos mais a dualidade ideológica que inspirou a pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, Entretanto o mundo continua dividido entre os que detêm o conhecimento e os que não o detêm. É preciso ressaltar que a mundialização, como chamam os franceses, é a globalização de uma fala única, que socializa não a riqueza, mas a dor, a exploração e a fome. Há um gigantesco processo de segregação e nunca presenciamos tanta fome, tanta exploração, tanta exclusão.

Dentro desses termos, um projeto de Educação centrado no conhecimento, na

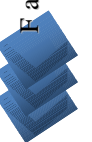
criatividade e na capacidade de reconstrução do saber sem, entretanto, um projeto social que lhe dê sentido, não fará mais do que manter o status quo, formando habilidades e competências para a manutenção do projeto neo-liberal americano, perpetuando a sua hegemonia sobre os países menos desenvolvidos. Dessa forma, entendemos que, num país de terceiro mundo como o nosso, o novo paradigma só terá sentido se compreendido como um projeto de resistência, que preserve culturas e economias. Não estamos falando aqui em negação da realidade capitalista, mas em afirmação da resistência no sentido de que é necessário construir uma realidade interna que possibilite ao País dialogar, econômica e culturalmente, com as nações desenvolvidas. Sem essa visão clara, nossa pedagogia cairá no vazio ou, pior ainda, concorrerá para a redução do País a mero importador de produtos e de tecnologias estrangeiras, perpetuando a desigualdade e a cultura de dependência.

Diante desse quadro, Paulo Freire tem muito a nos ensinar. É preciso resgatar no brasileiro a auto-estima, o amor pela sua cultura e torná-lo consciente de sua responsabilidade em relação ao destino de nosso País. Isso significa, como diria Marx, desmistificar o mundo. Como percebe Freire em *Pedagogia do oprimido* (Rio de Janeiro, Paz e terra, 1981, p. 36), o oprimido é um ser dual. Como "hospedeiro" do opressor, ele traz em si o desejo de ser livre, mas também o ideal do opressor. Isso implica na sua desvalia e na supervalorização dos valores do dominante, o primeiro dos mitos a serem dessacralizados.

Traduzindo isso para a realidade brasileira, observamos que o Brasil tem uma concepção mítica de si mesmo. Idealizamos um Primeiro Mundo idílico, fantasmando um Brasil que deve ser, por oposição, medíocre, terceiro-mundista. O sistema educacional e a mídia contribuem para a criação ou o aumento desses desvios óticos. O primeiro, por omissão, o segundo por mediocridade, os dois cristalizam a separação entre o excelente que não somos e o execrável que somos e, evidentemente, a irreversibilidade dessa concepção maniqueísta do mundo.

A baixa auto-estima cada vez mais evidente instaura uma aguda crise de identidade, caracterizada por um "vitimismo" generalizado e por uma diminuição da autoconfiança, enfraquecendo o sentimento de nação. Resta a cultura da sobrevivência, que, no caso do Brasil, se traduz na máxima de Gerson, estimulando a irresponsabilidade em relação a tudo que não esteja ligado ao eu e às vantagens pessoais: o grupo, o país, o Estado, a nação.

Diante dessa realidade, o novo paradigma de nada nos adiantará se não formos capazes de traduzi-lo em currículos engajados socialmente com o futuro do País, o que significa planejar uma Educação que possa resgatar no brasileiro não apenas seu amor próprio, como também o sentimento de responsabilidade social. Entretanto essa não é uma



tarefa simples, pois, como lembra Maria Cândida Moraes, a nova educação exige que o indivíduo faça

"a incorporação do novo em suas próprias visões e concepções, o que é difícil para a maioria das pessoas, pois estamos acostumados (e fomos educados para agir assim) a não inovar, não discordar, a manter o status que, repetindo o velho e o conhecido, para, se possível, não transformar, não incomodar. Aquele que inova incomoda. Aquele que incomoda tende a ser eliminado do contexto," (op. cit, p. 132)

Uma Educação que vise mudar comportamentos é revolucionária, requer mudanças profundas no modo de pensar e agir das pessoas. Paulo Freire, ao discorrer sobre a educação libertária dos oprimidos, também alerta para as dificuldades de se mudarem comportamentos arraigados. Para ele, tanto o opressor quanto o oprimido têm medo da liberdade. Ao problematizar-lhes uma situação concreta, começam a ser colocados em frente à sua realidade dual, o que os incomoda e os leva a lutar contra a liberdade. A partir de suas experiências como educador (não o que instrui, mas o que coordena o processo de aprendizagem), Freire faz a seguinte observação sobre a resistência dos educandos:

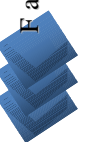
"Desnudar-se de seus mitos e renunciar a eles, no momento, é uma 'violência' contra si mesmos, praticada por eles próprios. Afirmá-los é revelar-se. A única saída, como mecanismo de defesa também, é transferir ao coordenador o que é a sua prática normal: conduzir, conquistar, invadir, como manifestações de sua antidualidade." (op. cit., p. 182-3)

Enfrentar essa realidade no contexto escolar tem significado para alguns uma luta hercúlea e infrutífera contra currículos, diretores, coordenadores, colegas e, muitas vezes, os próprios alunos. Se essa é uma tarefa que está longe de ser simples, por outro lado também não é impossível, É preciso, entretanto que ela seja planejada em termos de escola, numa discussão ampla que envolva todos, do Diretor ao aluno.

Agora que está em moda repensar os currículos, construir os projetos pedagógicos, não é esperar demais que os docentes, em seus mais diversos níveis, parem para refletir sobre os impactos dos valores do mundo globalizado nas mais diversas áreas do conhecimento e que, a partir dessa reflexão, tentem conceber uma prática em que o aprendiz, como totalidade, esteja no centro do processo ensino-aprendizado e em que o projeto pedagógico delineie (ou pelo menos insinue) um projeto de País, que possa ser aplicado a um bairro, a uma cidade ou a uma região. *Doutora em Teoria Literária pela UFRJ, com Pós-Doutorado na EHESS e Paris III, romancista e professora de Teoria Literária no Curso de Letras do ICLMA/UFMT.

Para referência desta página;

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. A prática docente na era da globalização. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.prof.br/prof04.htm>>. Acesso em: 24/07/2002



Neoliberalismo e Educação

Qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino a competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas praticas, utilitárias, produtividade, essas são palavras de discurso neoliberais para a educação. O que significam Antes demais nada o que significa o neoliberalismo?

O neoliberalismo torna-se dominante numa época em que os EUA detêm a hegemonia exclusiva do planeta. É uma ideologia que procura à crise do Estado nacional, ocasionada pelo processo de globalização, isto é, o processo de interligação das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias.

Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito da educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que das liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e do político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise. É uma ideologia neoconservadora social politicamente. Por isso, afirma-se facilmente na sociedade administrada dos chamados países avançados, em que o cidadão foi reduzido a mero consumidor, e cresce no Brasil e em outros países da América Latina, vinculando-se à cultura política predominantemente conservadora.

O neoliberalismo parte do pressuposto de que a economia internacional é auto-regulável, capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefício pela aldeia global, sem a necessidade de intervenção do Estado. Enquanto o liberalismo tinha por base o indivíduo, o neoliberalismo está na base das atividades do FMI do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida de conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico.

Liberalização do comércio, produtos internacionais, novas tecnologias da informação e comunicação, privatização, começam a modificar o desempenho do mercado dos países latino-americanos, africanos e dos ex-países socialistas. Octavio Ianni fala em "globalização pela globalização" para se referir à incorporação destas regiões anteriormente colocadas à margem do processo, agora articuladas por meio de uma nova modernização.

Raimundo Faoro distingue modernidade de modernização. A primeira decorre de um movimento espontâneo da sociedade, da economia, capaz de modificar o papel dos atores

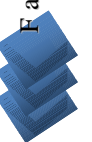
sociais e de reativar a vida social, econômica, cultural e política dos indivíduos, grupos e de classes sociais. A segunda é uma reforma do alto, implementada por um grupo ou classe dirigente que procura adequar a sociedade vista como atrasada ao modelo dos países avançados. Tem um caráter voluntarista, uma certa dose de imposição. Nas palavras de Raimundo Faoro a modernização "chega à sociedade por meio de um grupo condutor, que privilegiando-se, privilegia os setores dominantes".

No decorrer da história, o Brasil passou por diversas modificações. Discutindo-se uma delas, a passagem do Império à República, Faoro aponta o caráter frustrado de reforma projetada por militares, médicos e engenheiros educados no positivismo **comtista**. Tratava-se de uma elite que "não conseguia dar as cartas no estamento imperial". A reforma projetada não modificou a sociedade, apenas criou um novo estamento que ocupou o lugar do antigo. Atualmente assistimos à realização de reformas neoliberais empreendidas por sociólogos - antes críticos dos 'donos do poder' - agora amalgamados ao grupo dirigente em uma nova modernização de cúpula.

A modernização em curso pretende reformar o Estado para transformá-lo em Estado mínimo, desenvolver a economia, fazer a reforma educacional e aumentar o poder da iniciativa privada transnacional, por meio do consenso ideológico, pois temos um presidente democraticamente-eleito, que tem o respeito da esquerda devido ao seu passado político e intelectual, e o respaldo da direita devido a conciliação da social-democracia com o neoliberalismo.

A conciliação é a estratégia política conservadora que assume uma face progressiva, isto é, a de estar com a história, no caso com o processo de globalização e a inserção do Brasil na 'nova ordem mundial', e que, ao mesmo tempo, reage à atuação do Estado na política social. Eis a sua fórmula: um Máximo de liberdade econômica, combinado com o respeito formal aos direitos políticos e um mínimo de direitos sociais. A educação está entre estes. Como fica a sua situação

No discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Conforme Albert Hirschman, este discurso apóia-se na 'tese da ameaça', isto é, num artifício retórico da reação, que enfatiza os riscos da estagnação que o Estado do Bem-Estar Social representa para a livre iniciativa: para a produção de bens de consumo, maquinário para o mercado, para a 'nova ordem mundial'. No Brasil, embora não haja Estado do Bem Social, a retórica neoliberal é basicamente a mesma. Atribuem à participação do Estado em políticas sociais a fonte de todos os males da situação econômica e social, tais com a inflação, a corrupção, o desperdício, a ineficiência dos



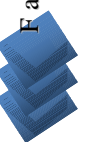
serviços, os privilégios dos funcionários. Defende uma reforma administrativa, fala em engenharia de Estado para criar um 'Estado mínimo', afirmando que sem essa reforma o país corre o risco de não ingressar na "nova ordem mundial".

A retórica neoliberal atribuiu um papel estratégico à educação e determina-lhe basicamente três objetivos:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou as necessidades da livre iniciativa. Assegura que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. Fala em nova vocacionalização, isto é, numa profissionalização situada no interior de uma formação geral, na qual a aquisição de técnicas e linguagens da informática e conhecimentos de matemática e ciência adquirem relevância. Valoriza as técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo. Sobre a associação da pesquisa científica ao ethos empresarial, é preciso lembrar, segundo Michel Appie, que na sociedade contemporânea a ciência transforma em capital técnico-científico. E as grandes empresas controlam a produção científica e colocam-na a seu serviço de diversas formas:

a) Pelo controle de patentes, isto é, de produtos de tecnologia científica. Assim, percebem as novidades e as utilizam, antecipando tendências de mercado; b) por meio da pesquisa científica industrial organizada na própria empresa; c) controlando o que Apple chama de pré-requisitos do processo de produção científica, isto é, a escola e, principalmente, a universidade, onde se produzem conhecimentos técnico-científicos. A integração da universidade, à produção industrial baseada na ciência e na técnica, transforma a ciência em capital técnico-científico.

2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica. Em nossa sociedade a função de construir a realidade simbólica é, em grande parte, preenchida pelos meios de comunicação de massa, mas a escola tem um papel importante na difusão de ideologia social. O problema para os neoliberais é que nas universidades e nas escolas, durante as últimas décadas, o pensamento dominante, ou espetacular, conforme Alfredo Bosi, tem convivido com o pensamento crítico nas diversas do conhecimento e nas diversas práticas pedagógicas dialógicas, alternativas. Nesse quadro, fazer da universidade e da escola veículos de transmissão do credo neoliberal pressupõe um esforço do controle para enquadrar a escola a fim de que cumpra mais eficazmente sua função



de reprodutora da ideologia dominante.

3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação da direita do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar os seus produtos didáticos e para didáticos no mercado escolar.

Enquanto o liberalismo político clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo, segundo Tomás Tadeu da Silva, promove uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o o pelos direitos do consumido. É como' consumidores que o neoliberalismo vê os alunos e pais de alunos. A seguinte recomendação do Banco Mundial exprime esta visão: a redução da contribuição da direita do Estado do financiamento da educação. Parte do que atualmente é gratuito deveria se tornar serviço pago pelos estudantes que, para tanto, receberiam empréstimos do Estado ou bolsas. A idéia de que o aluno é o consumidor da educação e de que as escolas devem competir no mercado está sendo posta em prática em Maringá, no interior do Paraná. Com apoio técnico da Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, a prefeitura de Maringá implantou a idéia dos "cupons", de Milton Friedman. Em vez do Estado financiar diretamente a educação, passou a dar bônus aos pais dos alunos, isto é, uma quantia de dinheiro suficiente para eles, vistos como consumidores, matriculem seus filhos numa escola de seu agrado. Os neoliberais acreditam que assim as escolas passariam a competir no mercado, melhorando a qualidade do ensino. Roberto Campos declarou, recentemente, que o ideal será aplicar à educação as determinações contidas na Constituição de 1967: ensino público gratuito no primeiro grau, ensino no segundo grau pago pelos alunos que têm condições de arcar com as mensalidades, e bolsas para os que não têm. O curso superior deveria ser pago e aqueles que pudessem pagar teriam bolsas que seriam devolvidas após a conclusão do curso (Entrevista ao Roda Viva, TV Cultura, 29-5-95):

Como observamos, a novidade, se é que assim pode se chamar, do Projeto neoliberal para a educação não é só privatização. O aspecto central é a educação da escola e da universidade pública e privada aos mecanismos de mercado, de modo que a escola funcione à semelhança de mercado.

No que diz respeito á universidade pública, o discurso neoliberal condena o populismo, o corporativismo, o ensino ineficaz e a falta de produtividade. Nesta retórica

maniqueísta, todas essas palavras soam como atributos negativos. Mas serão negativos? Com o termo populismo critica-se desde a relação dialógica entre professores e alunos até o funcionamento da democracia universitária, as eleições, as campanhas eleitorais. Com a palavra corporativismo a retórica neoliberal ataca desde dos direitos trabalhistas, que passam a ser chamados de privilégios, até as reivindicações salariais. A expressão "falta de produtividade" tem em contrapartida a produtividade da pesquisa relevante, isto é, utilitária, bem financiada, altamente rendosa, segundo critérios mercantis.

No fundo dessas críticas, percebe-se que o que incomoda os neoliberais é a liberdade acadêmica, o distanciamento da universidade pública em relação aos mecanismos de mercado, a ausência de submissão aos critérios da produção industrial da cultura.

À universidade pública, o neoliberalismo propõe:

a) Que parte dos estudantes arque com os custos do ensino nas universidades federais (declaração de Bresser Pereira em O Estado de S. Paulo, 11-3-95, p. A 24), o que obviamente ampliaria as barreiras sociais que entravam o acesso à universidade e elitizaria o ensino superior, talvez para melhor distinguir as escolas de elite das de massa;

b) Novos tipos de contrato de trabalho, que tendem a eliminar a dedicação exclusiva e ampliar o quadro de professores de tempo parcial, o que representa diminuição de gastos estatais e conseqüentemente achatamento do salário. Mas a retórica neoliberal afirma que o professor de tempo parcial, por ter um outro emprego, tem condições de levar à sala de aula ensinamento do mercado de trabalho;

c) Que vá buscar recursos para suas pesquisas nas empresas industriais e comerciais, associando-se a estas por meio de pesquisa, consultoria, oferta de cursos etc., obrigando-a assim a responder às demandas de mercado, a fazer pesquisas utilitárias de curto prazo. Isso certamente favoreceria ainda mais as áreas de microeletrônica, biotecnologia, engenharia de produção, administração, em detrimento da tão desvalorizada área de humanas, è o modelo competitivo de universidade.

A retórica neoliberal resume este modelo na palavra qualidade. Dita como se fosse uma palavra mágica que representasse uma idéia definitiva, do tipo oitava maravilha do universo: a excelência de ensino e da pesquisa, professores competentes, com domínio de conteúdos científicos substantivos alto nível e de conhecimentos instrumentais, pesquisas de ponta capazes de gerar tecnologias competitivas na cadeia global, alunos aptos a ingressarem no mercado internacional, etc.

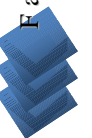
A associação entre cultura escolar e etos empresarial, o emprego de formulas da comunicação de massas e das tecnologias da informática provavelmente servirão para adequar

a formação da elite à sociedade tecnológica, na qual a elite é composta menos de homens criadores de cultura do que de geradores, administradores, técnicos e especialistas com mentalidade empresarial.

O texto qualidade total aproxima a escola da empresa. Em outras palavras, trata-se de rimar a escola com negócio. Tem de ser um bem-administrado. O raciocínio neoliberal é tecnicista. Equacionam problemas sociais, políticos, econômicos como problemas de gerência adequada e eficiente ou inadequada e ineficiente. Por exemplo, ao comparar a escola pública de primeiro e segundo graus à escola particular, a retórica neoliberal diz que a qualidade da primeira é inferior à segunda porque a administração da escola pública é ineficaz, desperdiça recursos, usa métodos atrasados. Não levam em conta a diferença social existente entre ambas, nem a magnitude do capital econômico e cultural de cada uma. Assim, a noção de qualidade total traz no bojo o tecnicismo que reduz, os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos sociais e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento.

Com as novas tecnologias de informação e comunicação, a educação escolar vai para o mercado, seja via financiamentos de pesquisa, marketing cultural, educacional, da mesma forma que, com as técnicas de reprodutividade do início deste século, a arte foi e ficou no mercado. No fundo, ambos os processos são apenas desdobramentos de um processo maior, o de racionalização ou "desencantamento do mundo", analisado por Max Weber, em que qualquer coisa pode se tornar uma mercadoria.

Resta ainda uma questão. O discurso neoliberal insiste no papel estratégico da educação para a preparação da mão-de-obra para o mercado. Mas não se pode esquecer que o neoliberalismo torna-se hegemônico num momento em que a revolução tecnológica impõe o desemprego estrutural. Adeus *ao trabalho*, este título sugestivo do livro de Ricardo Antunes nos faz pensar que atualmente o mundo do trabalho é mais excludente que o sistema escolar. Em que pese o fato de a escola ser cada vez mais necessária para preparar profissionais para o mercado de trabalho, é preciso perguntar: e quanto aos excluídos do mundo do trabalho, que papel caberá à escola senão o de tornar-se uma espécie de babá de futuros desempregados? Lembrado Braverman, uma das tendências da educação na sociedade na sociedade contemporânea é o prolongamento do período escolar e, com isso, a escola evita que um contingente razoável de jovens dispute vagas no mercado darwinista de trabalho. Em suma, em que pese o fato de o neoliberalismo apresentar-se como ideologia progressista, da ação - que tem a história a seu lado, está com o processo de globalização, de internacionalização da



economia -, sua confiança na mão cega do mercado e nos novos conceitos de gerenciamento empresarial; nos quais os problemas sociais e políticos ficam reduzidos.

Da cidadania outorgada à cidadania conquistada

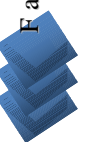
Miguel Arroyo

A concepção do povo e de sua ação como sujeito político exige uma revisão profunda na relação tradicional. Entre educação, cidadania e participação política. Para equacionar devidamente o peso real da educação na cidadania teremos que prestar atenção aos processos reais de constituição e formação do Povo como sujeito político, que processos são estes e onde se dão. Entender como se vêm constituindo para equacionar devidamente qualquer projeto educativo a serviço dessas classes. Em síntese, é fundamental captar se a cidadania se constrói através de intervenções externas, de programa e agentes que outorgam e preparam para o exercício da cidadania, ou ao contrário, a cidadania se constrói como um processo que se dá no interior da prática social e política.

Vimos que a primeira Interpretação é a mais freqüente na conceição política Pedagógica moralista da história: a cidadania como doação da burguesia e do estado moderno. De acordo com essa visão, o povo comum não poderia se considerado como agente histórico até o reconhecimento e a preparação vinda de fora. Antes, somente teríamos motins, revoltas, protestos, manifestações pré-políticas, reações biológicas de estômagos vazios. Essa visão aristocrática e elitista não é capaz de descobrir qualquer traço de defesa de direitos, qualquer sentido político no comportamento popular,

E.P. Thopson (1979), ao construir a "economia moral da multidão", insiste em que é possível detectar em quase toda a ação de massas alguma noção egitimizante, ou seja, "os homens que participam dessas manifestações acreditavam estar defendendo direitos e costumes constituídos e se julgavam apoiados por um amplo consenso da comunidade". As ações das massas, tidas como pré-políticas, são, em realidade, respaldadas em noções do que é justo, do que é bem comum, enfim, numa consciência de direitos. Poderíamos dizer que essas ações, que vêm se repetindo tão freqüentemente, são expressão de uma cidadania popular que vem sendo construída. O povo vai construindo a cidadania processo de construção. O povo é agente de sua constituição como sujeito histórico. E.P. Thompson não vê esse processo como algo solto, desarticulado, "temos a impressão de que existe uma corrente subterrânea de motivações políticas articuladas".

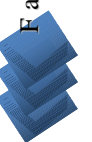
Como a "plebe ignorante" vai aprendendo essa consciência de legitimidade?



Avançamos bastante na reconstrução dos processos que levaram a burguesia a aprender seus direitos e a defendê-los como universais, porém, temos avançado timidamente na reconstrução dos processos materiais e dos modelos de relações sociais em que estavam e estão inseridas as camadas populares, de onde vão deduzindo seus sentimentos de legitimidade e aonde vão configurando a sua identidade como povo e como classe. O povo se amotina e transgride as normas não porque as ignora, ou porque seu estômago vazio o torna um animal feroz, mas porque aprendeu que essas normas não respondem a seus interesses, ou seja, para ele são "ilegítimas". O cotidiano da vida do povo se rege por noções amplas de direitos que se manifestam com maior força nos momentos de crise e de agitação social: noções que ultrapassam os limites do permitido pelos valores oficiais da ordem e da participação; noções que alongam o campo do legítimo e dos direitos. O povo age como sujeito de direitos bem antes de ser reconhecido como tal. O reconhecimento é apenas a aceitação e a tolerância das elites frente a situações de fato.

Historiadores como E.P. Thompson (1977), G. Rude (1982), C.H. Hill (1980), R. Samuel (1984) e outros, empenhados em reconstruir a história da formação da classe operária e a história popular, vêm dando ênfase aos movimentos populares e ao universo mental que os anima. Esses autores vêm mostrando, com farta documentação, que a imagem que nos foi transmitida do povo como submisso, ignorante, despolitizado e fanático é uma construção muito recente das minorias dirigentes e de seus intelectuais. É necessário se aproximar do povo comum com um mínimo de realismo. Ele não pediu licença às elites para lutar por seus direitos e mostrou ser mais consciente; mais politizado e mais agressivo do que as minorias esclarecidas teriam gostado.

Reconhecer esses processos de constituição da cidadania e da identidade política onde eles estão se dando não significa cair na visão ingênua do culto ao popular, nem passar do elitismo pedagógico ao populismo pedagógico nem voltar a uma concepção épica da história, onde o antigo vilão, o povo, seja agora herói. R. Samuel (1984), em história popular, história do povo, nos adverte que nem todos os membros do povo comum agiram radicalmente, nem todos os radicais e progressistas eram gente do povo comum. Contudo, essa gente comum esteve e está bastante mais presente na história de sua constituição como cidadão, como sujeito político, do que a história oficial das minorias esclarecidas nos mostrou, e, ao mesmo tempo, a gente comum continua a estar bastante mais calada e ausente da cena política do que gostaríamos que estivesse e do que deveria estar. Entretanto, tudo isso se deve menos à instrução que lhes foi negada do que às estruturas sociais que estão na base dos acontecimentos políticos, às condições materiais de existência a que são submetidos e à



violência com que são reprimidos nas praças, nas associações, nas relações de trabalhos. É nessas mesmas condições, na reação e organização para invertê-las, que o processo de constituição da identidade política vai sendo construído.

Nessa perspectiva, a luta pela educação, pela cultura, pelo saber e pela instrução encontra sentido, se inserido nesse movimento de constituição da identidade político do povo comum. Essa luta é um momento educativo enquanto representa uma movimentação, organização, confronto, reivindicação e, conseqüentemente, expressão e prática de consciência do legítimo e do devido (Noronha, 1986; Sposito, 1984; Campos.1984). Este aspecto, por onde se vincula estreitamente a educação-cidadania, tem sido pouco pesquisado e refletido.

Recentemente se enfatiza que aos direitos o cidadão corresponde deveres do Estado. Colocada à vinculação entre educação e cidadania nesses termos, o que se ressalta é que o Estado tem o dever de responder às reivindicações populares, A democracia estará sendo construída à medida que o Estado responda às demandas desses direitos. Colocando o problema da democracia desses termos, se ocultam os processos centrais de constituição da cidadania e da democracia: os processos sociais através dos quais as camadas 'populares agem como sujeitos políticos de reivindicação, os processos mentais que são redefinidos e afirmados nos movimentos reivindicativos, as formas de organização que se fortalecem, o poder popular que aumenta, ou seja, o próprio processo político-pedagógico de construção da identidade popular que se dá no confronto povo-Estado. É aí que a democracia avança e se constrói.

Não é isso que é destacado quando se proclama o direito do povo à educação e o dever do Estado em garanti-la, como expressão da cidadania e da democracia. O que se destaca é como o Estado avança e, com seus gestos democráticos, constrói a democracia. O ponto central o povo avançando porque lutando como expressão de democracia. Não é ocultado, mas freqüentemente é reprimido como, desordem A história dos últimos séculos mostra que a burguesia e o Estado têm conseguido incorporar na lógica da sociedade mercantil a maioria dos objetos de reivindicação do POVO comum: moradia, transporte escola, saúde. Porém o que é difícil de incorporar são os processos sociais, as formas de organização autônoma, a identidade e o poder popular construídos nesses processos de reivindicação. O ideal de democracia e de cidadania para a burguesia e seus gestores e intelectuais seria aquele em que direitos fossem atendidos, sem o fortalecimento das camadas populares e do operariado, ou em que os direitos de cidadania fossem atendidos sem termos cidadãos.

Voltando à relação entre educação, escola, cidadania e democracia, o que as vincula

nas diversas formas de luta popular pela escola não é apenas ser a demanda atendida, mas as formas sociais, organizativas, os processos políticos em que se inserem inúmeras mulheres, homens, jovens e profissionais da educação. As lutas pela escola e pelo saber, tão legítimas e urgentes, vêm se constituindo um dos campos de avanço político significativo na história dos movimentos populares e na história da construção da cidadania.

Por este caminho nos aproximamos de uma possível redefinição da relação entre cidadania e educação. Há relação entre ambos? Há e muita, no sentido de que a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e cidadania.

