



Sociologia da Educação

Volume Único

Suemy Yukizaki

Secretaria de
Ciência, Tecnologia
e Inovação



**GOVERNO DO ESTADO
RIO DE JANEIRO**

**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

**MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO**

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

www.cecierj.edu.br

Presidente

João de Melo Carrilho

Vice-Presidente de Educação Superior a Distância

Gerson Oliveira dos Anjos Junior

Vice-Presidente Científico

Régia Beatriz Santos de Almeida

Coordenação do Curso de Pedagogia

UNIRIO - Diego da Silva Vargas

UENF - Geraldo Márcio Timóteo

UERJ - Rosana de Oliveira

Material Didático

Elaboração de Conteúdo

Suemy Yukizaki

Diretoria de Material Didático

Ulisses Schnaider

Diretoria de Design

Instrucional

Diana Castellani

Design Instrucional

Equipe Cecierj

Biblioteca

Simone da Cruz Correa de Souza

Vera Vani Alves de Pinho

Diretoria de Material Impresso

Bianca Giacomelli

Revisão Linguística e Tipográfica

Licia Matos

Ilustração

Renan Alves

Capa

André Dahmer

Diagramação

Núbia Roma

Produção Gráfica

Equipe Cecierj

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial - Sem Derivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Reservados todos os direitos mencionados ao longo da obra.

Proibida a Venda.



https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pt_BR

Y94s

Yukizak, Suemy.

Sociologia da educação. Volume único / Suemy Yukizaki. – Rio de Janeiro : Fundação Cecierj, 2022.

224 p. 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-458-0280-8

1. Sociologia. 2. Sociologia-Educação. 3. Durkheim. 4. Max Weber. 5. Karl Marx. I. Título.

CDD: 300

Referências bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.
Texto revisado segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador

Cláudio Castro

Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação

Dr. Serginho

Instituições Consorciadas

CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Diretor-geral: Maurício Aires Vieira

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica

Presidente: João de Melo Carrilho

IFF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Reitor: Jefferson Manhães de Azevedo

IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro

Reitor: Rafael Barreto Almada

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Reitor: Raul Ernesto Lopez Palacio

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Reitor: Mario Sergio Alves Carneiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

Reitor: Antonio Claudio Lucas da Nóbrega

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Reitora: Denise Pires de Carvalho

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Reitor: Roberto de Souza Rodrigues

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

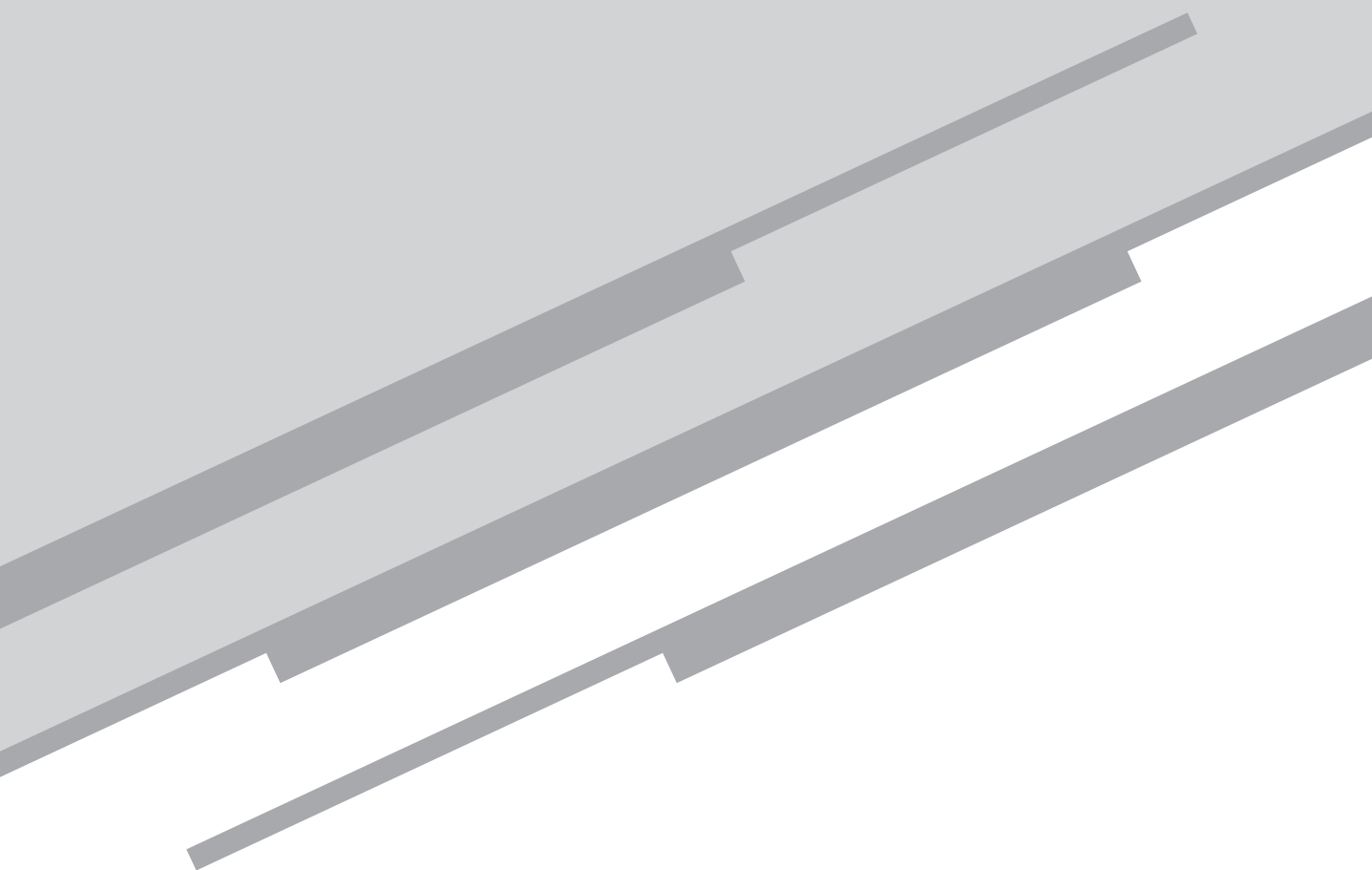
Reitor: Ricardo Silva Cardoso

Sumário

Aula 1 • A perspectiva sociológica: a dimensão objetiva da construção social da realidade	7
<i>Suemy Yukizaki</i>	
Aula 2 • A perspectiva sociológica: a dimensão subjetiva da construção social da realidade	33
<i>Suemy Yukizaki</i>	
Aula 3 • O contexto histórico do surgimento da Sociologia	49
<i>Suemy Yukizaki</i>	
Aula 4 • A perspectiva sociológica de Émile Durkheim.....	69
<i>Suemy Yukizaki</i>	
Aula 5 • A perspectiva sociológica de Durkheim e sua contribuição para a educação	97
<i>Suemy Yukizaki</i>	
Aula 6 • A perspectiva sociológica de Max Weber	125
<i>Suemy Yukizaki</i>	
Aula 7 • A perspectiva sociológica de Weber e sua contribuição para a educação	157
<i>Suemy Yukizaki</i>	
Aula 8 • A perspectiva sociológica de Karl Marx.....	177
<i>Suemy Yukizaki</i>	
Aula 9 • A perspectiva sociológica de Marx e sua contribuição para a educação	205
<i>Suemy Yukizaki</i>	

Aula 1

A perspectiva sociológica: a dimensão
objetiva da construção social da realidade



Meta

Apresentar a sociedade como uma realidade objetiva construída pelos homens.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer que as instituições sociais e seus constituintes, expressando a dimensão objetiva da construção social da realidade, são permanentemente reconstituídas pelos homens na e pela convivência social;
2. reconhecer que o mesmo vale para a cultura;
3. compreender que a realidade é construída socialmente, em um processo dialético contínuo.

Introdução

Dizem Peter Berger e Thomas Luckmann, no livro *A construção social da realidade*: “O *Homo sapiens* é sempre, e na mesma medida, *homo socius*” (BERGER e LUCKMANN, 1995, p. 75).

Faz algum tempo, uma amiga me solicitou escrever um pequeno texto sobre a Sociologia da Educação. Vou, então, começar a conversar com vocês sobre a perspectiva sociológica a partir de parte daquele texto, que reproduzo a seguir:

Se considerarmos que o objeto de estudo da Sociologia são os homens e as relações que estabelecem na vida em sociedade, então podemos compreender que nosso comportamento ou nossa ação social são também, por inclusão, objeto de estudo da Sociologia.

Isso porque não podemos escapar de termos experiências de natureza social desde que nascemos. Mesmo aquelas que, num primeiro momento, podemos classificar como experiências que não envolvem terceiros (por exemplo, as sensações de frio e de calor que experimentamos quando crianças) acabam envolvendo as pessoas que nos são próximas. Assim, para que possamos nos sentir agasalhados em dias frios ou refrescados em dias de calor, precisamos de alguém (nossa mãe, nosso pai) que tenha atenção conosco, nos cobrindo ou nos descobrindo.

Podemos observar que nossas primeiras relações sociais acontecem em um núcleo bastante restrito (o núcleo familiar), cujas orientações são apreendidas por nós como tendo valor absoluto, pois não imaginamos, quando somos crianças, que exista uma sociedade mais abrangente, na qual nossa família está inserida. À medida que crescemos, vamos percebendo, aos poucos, que existem outras pessoas além dos nossos familiares, outros grupos, outras associações e, por conseguinte, que existem outros valores, diferentes e diferenciados daqueles transmitidos por nosso núcleo.

Desse modo, o contato com valores diferentes e diferenciados amplia o nosso mundo, permitindo que nossa identidade vá se constituindo na opção por alguns princípios, algumas diretrizes e algumas normas que avaliamos ser as que melhor nos convêm. Em outras palavras, nossa identidade, que imaginamos ser única e, de fato, individual, é formada no contato e na elaboração de princípios, diretrizes e normas que não nasceram conosco, mas que têm origem na convivência com os outros – na convivência social.

Se é assim que as coisas acontecem na vida em sociedade, posso e devo reconhecer a imensa dívida que tenho com as demais pessoas, com os demais seres humanos, que fazem parte do meu mundo. Por outro lado, de modo recíproco, as outras pessoas também devem reconhecer a contribuição que trago para a configuração de suas identidades, com o meu gosto, a minha preferência, as minhas crenças – em uma palavra: com os meus valores.



Figura 1.1

Fonte: <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/2489>

A dimensão objetiva da construção social da realidade

A perspectiva sociológica pode ser apreendida em suas duas dimensões: a objetiva e a subjetiva. Nesta primeira aula, vamos estudar a dimensão objetiva da construção social da realidade e, na Aula 2, estudaremos a dimensão subjetiva.

No texto que abre nossa aula, disse: *não podemos escapar de termos experiências de natureza social desde que nascemos*.

Martin Heidegger, filósofo alemão e um dos grandes pensadores do século XX, em sua obra principal, *Ser e tempo*, escreveu:

A expressão “sou” se conecta a “junto”; “eu sou” diz, por sua vez: eu moro, me detenho junto... ao mundo, como alguma coisa que, deste ou daquele modo, me é familiar (HEIDEGGER, 1988, p. 92).



Hidalgo944

Figura 1.2

Fonte: Wikimedia Commons - http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Martin_Heidegger.jpg
Acesso em: 6 maio 2014.

Martin Heidegger (1889-1976) foi um importante filósofo e teólogo alemão, que discutia, em suas obras, o problema do *ser* em sua relação com o tempo e suas circunstâncias reais. Por trabalhar essa questão, foi considerado, junto com Karl Jaspers, o fundador de uma corrente filosófica chamada *existencialismo alemão*. Um ponto interessante da biografia de Heidegger foi sua filiação ao Partido Nazista, em 1933, onde permaneceu ocupando um cargo até o ano seguinte. Essa opção custou-lhe seu cargo na universidade onde atuava e motivou muitas críticas ao seu trabalho e sua pessoa.

Heidegger foi professor de uma importante filósofa política alemã, Hannah Arendt, com quem teve um romance por muitos anos. Sua obra influenciou uma série de pensadores modernos, tais como a própria Arendt, além de Sartre, Foucault e outros.

Caso queira saber mais sobre sua biografia e obras, visite <http://nepefe.fe.ufg.br/pages/37832-martin-heidegger-vida-e-obra>.

O que o pensador queria dizer com aquela frase?

Respondo: queria afirmar que o homem se constitui como tal compreendendo a si mesmo em seu ser e compreendendo também o mundo: o homem é ser-no-mundo. Isso significa dizer que o homem, desde que nasce, se encontra em relação com o mundo, estando aberto para ele.

Um mundo natural e um mundo humano. Assim, o homem experimenta-se como tal em um determinado ambiente natural e em um determinado ambiente cultural e social.

No entanto, quando nascemos, nos encontramos em uma situação frágil, porque ignoramos as condições desse particular ambiente natural e desse específico ambiente sociocultural. E aí? Bem, aí, entram em cena aqueles que nos são mais próximos (por exemplo, nossa mãe ou nosso pai, ou ambos), que serão os **mediadores** da construção do nosso conhecimento em interação com o mundo. Em outras palavras, aqueles com os quais começaremos a conhecer o mundo.

Muito bem, mas o que é esse ambiente natural? O que é esse ambiente sociocultural? Como eles se constituíram?

O ambiente natural é preexistente, refere-se à natureza, aos espaços físicos, geográficos. Se podemos supor que ele possa ser mais ou menos preservado, ainda que com a presença humana, no caso do ambiente sociocultural, paradoxalmente, vou afirmar que este não só é constantemente modificado pelo homem, como foi constituído, ou seja, construído pelo próprio homem.

Mediador

Aquele que intervém ou é escolhido para conseguir acordo ou conciliação entre partes desavindas; árbitro, mediano, intercessor; potência mediadora; os mediadores da paz. Fonte: *Dicionário Aurélio on-line.*



Lucia Barreiros da Silva



Flavio Mayrink

Figura 1.3: Ambiente natural e ambiente socialmente construído.

Fonte: Ambiente Natural: <https://www.flickr.com/photos/lubasi/5669556582/sizes/o/in/photostream/> Licença: Creative Commons (CC BY-SA 2.0); Cidade: <https://www.flickr.com/photos/fmayrink/4062330964/sizes/o/in/photostream/> Licença: Creative Commons (CC BY-NC 2.0).

Isso porque é uma necessidade para os homens, vivendo juntos, dar ordem a essa convivência. Assim, uma ordenação passada, da qual resulta um determinado ambiente sociocultural, é continuamente reconstituída no presente pela própria convivência dos contemporâneos.



A dimensão objetiva da construção social da realidade se expressa nas ações do homem que procuram dar ordem à convivência social.

Uma dessas ações que instituem a ordem social é a ação que se torna um hábito. A padronização da ação, que o hábito traz, permite que os homens, vivendo em sociedade, antecipem aquilo que irá acontecer.

Isso significa dizer que o surgimento de uma ação habitual padronizada representa uma economia de esforços na vida em sociedade, pois o hábito sinaliza uma direção, antecipa uma determinada situação, oferecendo uma base estável que os homens podem ter como referência. Assim, podemos supor que as ações habituais se multipliquem entre os diferentes sujeitos, todas com o propósito de ordenar progressivamente a convivência social.

Pois bem: no contexto de uma vivência compartilhada, as ações habituais vão sendo tipificadas, de modo que os sujeitos envolvidos (os atores) acabam por esperar condutas padronizadas uns dos outros. Assim nascem as instituições sociais.

Joseph Fichter diz que instituição é *uma estrutura relativamente permanente de padrões, papéis e relações que os indivíduos realizam segundo determinadas formas sancionadas e unificadas, com o objetivo de satisfazer necessidades sociais básicas* (FICHTER, 1973, p. 297).



O termo instituição designa um elemento da vida social em que orientações de valor e interesses característicos, concentrando-se em aspectos sociais importantes (por exemplo, educação, casamento, propriedade), geram formas características de interação social ou as acompanham. Seu uso acentua fenômenos sociais “importantes”, relações de “significância estrutural estratégica” (DICIONÁRIO..., 1986, p. 696).

Instituição é um termo muito confundido com organização. Por exemplo: “Joaquim trabalha numa instituição pública”. Essa instituição não é só a organização como o espaço físico, o nome que possui, é muito mais: para retomar as palavras de Fichter citadas há pouco, é um conjunto de padrões, papéis e relações. Como isso causa natural estranheza em quem começa a se aproximar de uma “nova” definição para o termo, é importante marcar a diferença.

As instituições sociais, portanto, vão ser experimentadas pelos sujeitos, pelos atores, como uma realidade objetiva.

Deixando de lado, por um momento, o que são papéis sociais – que veremos mais adiante –, vamos nos ater, ainda, às instituições sociais.

É importante lembrar que, embora as instituições sociais apareçam para os sujeitos como uma realidade objetiva, elas são um produto da própria convivência social, isto é, foram produzidas e construídas pelos próprios sujeitos, pelos próprios homens.

A esta altura, precisamos recuperar o que já foi dito até aqui:

1. que o homem, quando nasce, já encontra um ambiente sociocultural, uma determinada sociedade, construída pelos próprios homens que o antecederam;
2. que essa determinada sociedade, com as suas instituições, é continuamente reconstruída pelos homens na e pela convivência social.

Entretanto, agora será preciso destacar um elemento novo nesse processo, que, embora implícito, é responsável por uma dinâmica que dá a ele um caráter de processo dialético contínuo. Esse elemento é o próprio homem.



Dialética

Ao contrário da metafísica, que concebe o mundo como um conjunto de coisas estáticas, a dialética o compreende como um conjunto de processos. Para Engels (1979, p. 214), a dialética é a “grande ideia fundamental, segundo a qual o mundo não deve ser considerado um complexo de *coisas acabadas*, mas um complexo de *processos* em que as coisas e as ideias, na aparência estáveis, passam por uma mudança ininterrupta de **devir** e decadência. Nele, apesar de todos os insucessos aparentes e retrocessos momentâneos, um desenvolvimento progressivo acaba por se fazer hoje”.

Portanto, para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, elas estão sempre em vias de se transformar, se desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro.

Caso tenha interesse em saber mais sobre dialética, acesse <http://livrepensamento.com/2013/10/21/o-metodo-dialetico-materialista/>

POLITZER, Georges. *Princípios elementares de filosofia*. 9. ed. Lisboa: Prelo, 1979. Parte IV, Capítulos 1, 2, 3, 4 e 5.

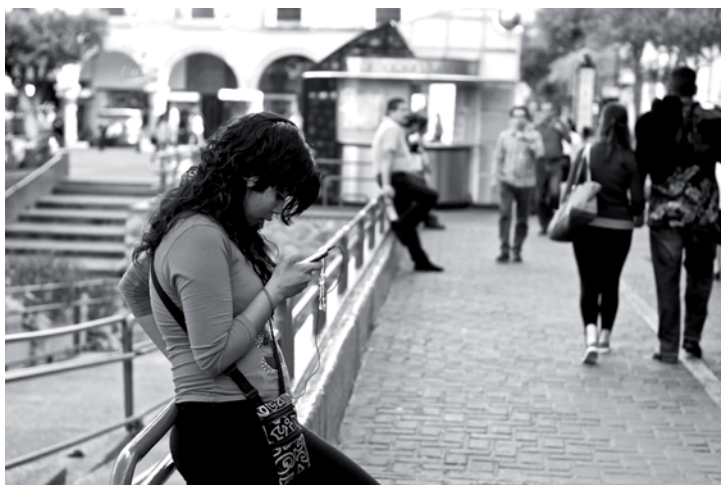
Devir

1. Tornar-se; vir a ser, devenir. Série de mudanças concretas pelas quais passa um ser.
 2. A própria mudança.
- Fonte: *Dicionário Michaelis on-line*.

Vou explicar: uma vez que a sociedade vai incorporando, de modo ininterrupto, novos membros, novos sujeitos, novos homens, eles vão colocando sua marca na convivência social, o que significa dizer que as ações habituais anteriormente padronizadas podem sofrer alterações de modo a novamente se padronizarem, mas de outra maneira.

Então, vamos acrescentar um terceiro ponto àqueles dois primeiros já apresentados e retomados há pouco:

3. o homem, embora produto de uma determinada sociedade, também é produtor dela, reconstituindo-a na e pela convivência social, de um outro modo.



Victor Ulises Lara Peña

Figura 1.4: A produção de tecnologias pelo homem reconstruiu as formas de comunicação entre as pessoas. Esse é um exemplo de que o homem, embora produto de uma sociedade, é também produtor dela.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/callesdemexico/7993488447/sizes/o/in/photostream/> Licença: Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.0).

Atividade 1

Atende ao objetivo 3

No ano de 2007, a professora Maria Thereza Didier, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), decidiu propor um trabalho diferente aos seus alunos de graduação do curso de Pedagogia. O trabalho teve como inspiração uma pergunta que uma aluna havia lhe feito: “Professora, qual é a importância de saber sobre o passado, se eu posso morrer amanhã por causa de um tênis?”

A pergunta levou-a a pensar sobre o *ofício de ensinar História em pleno século XXI*. Como ela mesma relatou em um artigo¹, como atrair o jovem para esse aprendizado, “numa sociedade em que reina o imediatismo, o passado muitas vezes é associado a coisa velha, distante, inútil, descartável?” (DIDIER, 2009).

Partindo da ideia de que seria preciso incorporar o universo multimídia ao ensino da História, ela propôs aos estudantes que produzissem filmes curtos sobre a cidade de Recife com o auxílio de um programa de computador.

¹DIDIER, Maria Thereza. O agora como mestre. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 4, n. 45, p. 80-81, jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/o-agora-como-mestre>. Acesso em: 28 maio 2014.

Para isso, os estudantes deveriam visitar lugares públicos que poderiam ter registros do que se queria narrar, tais como: o Arquivo Público do Estado, o Museu da Imagem e do Som, a Fundação Joaquim Nabuco, a Biblioteca do Estado, o Museu da Cidade do Recife. Além deles, os estudantes deveriam procurar lugares que tivessem relação com temas como violência urbana, modos de habitação, violência contra a mulher.

Nas palavras da professora,

a intenção era promover uma conexão entre narrativa, história e imagem; e a preocupação central não era buscar a origem cronológica de cada aspecto estudado, mas sim olhar para os fragmentos do passado que vêm à tona quando se enfocam questões do presente (DIDIER, 2009).

O resultado foram vídeos em que os estudantes perceberam que eles podiam criar novos significados para as histórias da cidade, estabelecendo relações entre o presente e o passado,

revendo seus sentimentos de pertencimento ao lugar.

E com isso aprenderam, na prática, que o conhecimento histórico é uma construção social relacionada ao nosso presente, e não a revelação de um passado sem significado para os dias de hoje (DIDIER, 2009).

Concluindo o artigo, a professora Maria Thereza mostra que a História não se refere apenas a acontecimentos passados, mas que ela está acontecendo “aqui e agora”. Vale a pena conhecer a reflexão que faz:

Durante muito tempo, o significado mais comum da disciplina História estava associado ao estudo de datas, fatos e pessoas “ilustres” ligadas a acontecimentos de um passado remoto. Organizados de forma linear, heróis, batalhas ou sistemas econômicos preenchiam os livros de tal maneira que as pessoas comuns não se sentiam fazendo parte da História. Os livros não contavam as histórias de pessoas como nós. [...]

De certa forma, talvez os alunos tenham alguma razão em desconfiar do ensino de História, se ele se limita a constatar que o antes era diferente do agora. Não pensarão o mesmo se aprenderem (e vivenciarem) que “documento” não é uma prova cabal do que

de fato ocorreu. Documentos históricos podem ser também os vídeos que produzem, os sites que visitam, as propagandas que conhecem de cor, as tatuagens e os piercings que ostentam, as músicas digitais que compartilham. [...]

Assim como alguns filmes ou novelas iniciam sua narrativa no tempo presente e depois abordam vários tempos passados, o historiador e o professor também podem se valer desse recurso. O cotidiano começa a ser visto como ponto de partida para a compreensão histórica: tudo o que as pessoas produzem no seu dia a dia pode ser tomado como possibilidade para se pensar a História. Inclusive o tênis de uma aluna e sua sensação de fragilidade diante da violência urbana (DIDIER, 2009).

Maria Thereza Didier é professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e autora, com Antonio Paulo Rezende, de *Rumos da História: História Geral e do Brasil* (2001).

Considerando que, para o método dialético, as coisas passam por uma mudança ininterrupta de devir e decadência, em que, apesar de todos os insucessos aparentes e retrocessos momentâneos, um desenvolvimento progressivo acaba por se fazer, pergunto: de que modo a professora Maria Thereza Didier utilizou esse método no ensino da História?

[illegible]

Resposta comentada

Logo no início de seu artigo, a professora Maria Thereza admite que, numa sociedade em que prevalece o “aqui e agora”, as coisas em geral são consumidas de forma muito imediata, fazendo com que o passado seja associado a algo velho, descartável. Por outro lado, ela reconhece que os artefatos do universo multimídia vieram para ficar, o que significa dizer que, no ensino da História, as diversas produções culturais proporcionadas pelas novas tecnologias da informação devam ser consideradas, em suas próprias palavras, “expressões históricas”.

Imbuída dessa convicção, ela propôs a seus alunos que produzissem e editassem filmes curtos sobre a cidade de Recife. Assim, ao fazer isso, os estudantes perceberam que eles próprios poderiam criar novos significados para as histórias da cidade, levando-os a estabelecer relações entre o presente e o passado.

Desse modo, eles “aprenderam, na prática, que o conhecimento histórico é uma construção social relacionada ao nosso presente, e não a revelação de um passado sem significado para os dias de hoje”.

A professora, então, partindo da valorização da própria época em que vivem os estudantes – e incentivando-os a usufruir dos artefatos multimídias dessa época –, teve a oportunidade de fazer os estudantes entenderem e valorizarem outras épocas, tão importantes quanto a sua.

Lembremos que, para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, elas se encontram sempre em vias de se transformar, de se desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro.

Bem, agora que já sabemos o que são instituições sociais, vamos falar de uma instituição social primeira, fundamental, que serve de base para todas as demais. Trata-se da linguagem.

Linguagem

A linguagem resulta da necessidade de ordenar a convivência social. Ela é a instituição fundante, fundadora, porque é portadora de um universo de significados que vão dar sentido às ações humanas, fazendo

com que tais significados possam ser compartilhados pelos homens que vivem em sociedade.

Portanto, a linguagem também expressa a dimensão objetiva da construção social da realidade.



O uso da linguagem é o mecanismo de conduta interpessoal mais importante e a fonte principal do conhecimento de si mesmo. Uma pessoa se compõe da interiorização de papéis sociais organizados: a linguagem é o mecanismo pelo qual ocorrem essas interiorizações, é o meio em que se organizam esses papéis (GERTH; MILLS, 1963, p. 93-95 *apud* DICIONÁRIO..., 1986, p. 696).

Roland Barthes, no texto *Aula*, diz que “a linguagem é uma legislação, a língua é seu código. Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva” (BARTHES, 1996, p. 12).

A linguagem dá legitimidade aos significados, porque institui uma ordem que se origina em conceitos, em classificações, em definições, que tornam o mundo uma realidade “lógica”. Barthes diz que a língua é uma classificação, porque ela ordena o universo semântico, enquadrando-o, ajustando-o em significações que se impõem aos homens. Por isso, diz que ela é opressiva.

Aproveitando a deixa do autor, vou destacar que não apenas a língua e a linguagem, mas as demais (e todas as) instituições sociais são opressivas, porque representam a dimensão objetiva da realidade. Desse modo, as instituições sociais são coercitivas, porque, uma vez que resultam de ações habituais, que se tornaram tipificadas, controlam o comportamento dos sujeitos envolvidos.



Quem foi, afinal, Roland Barthes?

“Barthes nasceu em Cherbourg, na França, em 1915. Sua carreira intelectual foi atípica. Tendo sofrido de tuberculose com várias recaídas, começou sua carreira como professor no estrangeiro e passou parte do tempo da Segunda Guerra em sanatórios. Somente nos anos de 1950, começou a ser notado como ensaísta literário originalíssimo (*O grau zero da escrita*), crítico de teatro e autor de crônicas ferinas em que analisava os mitos da sociedade francesa contemporânea (*Mitologias*). Nos anos 1960, tornou-se orientador de pesquisas na École Pratique des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, onde se notabilizou como um dos representantes mais famosos do estruturalismo (*Elementos de semiologia, Crítica e verdade, Sistema da moda*).

Na década de 1970, com *O prazer do texto*, Roland Barthes por Roland Barthes e *S/Z*, abandonou o projeto semiológico e iniciou uma fase de escrita vincadamente pessoal, caracterizada pela aliança da inteligência crítica com a sensualidade verbal. *Fragmentos de um discurso amoroso*, em 1977, surpreendeu como um inesperado *best-seller*. No mesmo ano, Roland Barthes ingressou no Collège de France, honraria raramente concedida a um autor “impuro” (como ele mesmo se qualificou), que não ilustrava nenhuma ciência ou gênero literário preciso e nunca concluíra sua tese de doutorado (cuja preparação resultou, mais tarde, no livro *Sistema da moda*). No Collège de France, ministrou quatro cursos anuais (“Como viver junto”, “O neutro” e “A preparação do romance 1 e 2”). Sua aula inaugural (*Aula*), defendendo e ilustrando “o saber com sabor”, fora concebida como um novo projeto de vida, mas foi, na verdade, seu testamento intelectual. No auge da fama, Barthes foi atropelado por uma caminhonete, na frente do Collège de France, e faleceu em março de 1980. Seu último livro, *A câmara clara* (ensaio sobre a fotografia) foi publicado postumamente naquele mesmo ano.”

Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/roland-barthes-e-o-prazer-da-palavra/> Acesso em: 13 mar. 2014.

Atividade 2

Atende ao objetivo 1

Imersos num universo rico em equipamentos e ferramentas como Google, iPod, MSN, celular, YouTube, Orkut, Facebook, estudantes reinventam a forma de se informar e gerar conhecimento. Hoje, crianças e jovens têm amigos em todas as partes do mundo, que encontram a qualquer hora do dia ou da noite na tela do computador. Eles conversam com colegas da classe ao lado por meio de SMS, conhecem pessoas e estudam em comunidades virtuais. Pode parecer incrível para os mais velhos, mas não é rara a criança que navega na internet com destreza antes mesmo de saber ler ou escrever. [...] A discussão sobre o “bem e o mal” em passar horas na frente de um computador não existe para esse novo estudante. A maioria já concilia vida virtual e real com equilíbrio. [...] E, é claro, a capacidade que esses jovens adquiriram de dividir a atenção em várias fontes simultâneas de informação exige uma nova estratégia do professor. [...] A maioria dos professores e especialistas concorda que não é mais possível distanciar o novo aluno dessas modernidades tecnológicas. O desafio é justamente tirar o melhor proveito desses recursos.

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/o-novo-aluno-dominio-tecnologico-desafia-a-pedagogia/>. Acesso em: 19 maio 2014.

O texto nos mostra que a comunicação entre as pessoas vem se transformando rapidamente nos últimos anos, graças a diversos equipamentos e ferramentas novos. A proliferação das mídias eletrônicas afeta a linguagem, que é uma instituição social fundamental (uma vez que é portadora de um universo de significados que dão sentido às ações humanas).

Considerando que você utiliza uma ou mais daquelas ferramentas listadas na citação, pergunto: de que maneira a linguagem é reconstituída na e pela convivência social com as novas mídias?

Resposta comentada

A linguagem que os jovens utilizam nessas novas mídias é mais coloquial, dispensando, muitas vezes, o respeito às normas da língua culta, porque seu objetivo é a comunicação fácil e ágil entre os membros da comunidade virtual. Assim, “você” se transforma em “vc”; “rs” significa “risos”; “kkkkk” significa que alguém está rindo. Além disso, essas mídias permitem a inclusão de um vídeo, de uma foto, de um símbolo, que também são portadores de uma linguagem própria, pois têm um poder de comunicação em que as palavras se tornam dispensáveis, supondo-se que seu significado é compartilhado pelos membros daquela comunidade.

Papéis sociais

Os papéis sociais são aquelas ações habituais que se tornaram tipificadas e que, portanto, guardam uma expectativa recíproca do que se deve fazer e do que deve acontecer. Em outras palavras, eles representam as instituições sociais porque são incorporados à experiência dos sujeitos envolvidos e são assumidos por eles.

O conceito de *status* social está relacionado com o de papel social. Penso que Ely Chinoy, respeitável sociólogo norte-americano, mostrou a diferença entre *status* e papel social de um modo muito claro, através de um exemplo:

Uma das normas básicas das sociedades humanas tem sido “não matará”. O assassinato, em geral, é punido em todos os grupos, com maior ou menor severidade, indo às sanções desde a expulsão da comunidade e prisão, até a pena capital. Todavia esta norma não se aplica a todas as pessoas e em todas as circunstâncias. O agente da polícia, no cumprimento de suas funções, o carrasco executando a sentença de um tribunal e o soldado durante a guerra podem matar sem que tais mortes sejam consideradas assassinatos e sem que estejam sujeitas a críticas e sanções. Portanto, policial, carrasco público e soldado referem-se a *status*, cada um determinando uma série de normas que deve ser seguida pela pessoa que ocupa este *status*, em certas circunstâncias. Essas normas constituem o papel (CHINOY, 1971, p. 69).

Para Chinoy, portanto, “*status* é a posição socialmente identificada; papel é o padrão de comportamento esperado e exigido de pessoas que ocupam determinado *status*” (CHINOY, 1971, p. 69).

O *status* pode ser atribuído (quando independe da vontade do indivíduo, pelo seu nascimento, por exemplo) ou adquirido (através de suas qualidades e capacidades, pelo seu esforço pessoal). Assim, na sociedade inglesa, um membro da família real britânica tem um *status* social atribuído, enquanto nas sociedades ocidentais contemporâneas, um senador ou um deputado federal tem um *status* social adquirido.

Grupos primários e secundários

Agora, vamos acrescentar um par de conceitos básicos da Sociologia que será central na nossa próxima aula (sobre a dimensão subjetiva da construção social da realidade): grupos primários e grupos secundários.

Charles Cooley, professor de Sociologia da Universidade de Michigan, em seu livro *Social Organization*, conceitua grupos primários como:

aqueles caracterizados por uma íntima cooperação e associação face a face. São primários sob vários aspectos, mas principalmente porque são fundamentais na formação da natureza social e nos ideais do indivíduo. O resultado dessa associação íntima é, psicologicamente, uma certa fusão das individualidades em um todo comum, de modo que o próprio eu individual, ao menos para muitas finalidades, é a própria vida e o propósito comuns ao grupo. Talvez a maneira mais simples de descrever essa totalidade é dizendo que ela é um “nós”; isso envolve a espécie de simpatia e identificação mútua para quem “nós” é a expressão natural (COOLEY, 1910, p. 23, minha tradução).

Para Cooley, a família, os colegas de brincadeira das crianças e a vizinhança ou a comunidade de pessoas mais idosas são grupos primários.

Kingsley Davis (1961), sociólogo norte-americano, estudando a conceituação de Cooley, definiu, por contraste, os grupos secundários como aqueles compostos por numerosas pessoas, marcados por relações passageiras e sem intimidade. Neles, ao contrário do que acontece nos grupos primários, a consciência de “nós” é frágil, uma vez que as relações são formais e impessoais. Assim, o Estado, a Igreja, as Forças Armadas, uma grande empresa são exemplos de grupos secundários (DAVIS, 1961, p. 30).



Figura 1.5: Relações próximas entre as pessoas, como entre familiares, definem os grupos primários. Já as relações menos estreitas entre pessoas, como é o caso de frequentadores de uma mesma instituição religiosa, definem os grupos secundários.

Fontes: Foto família: <https://www.flickr.com/photos/psicoloco/8061032473/sizes/o/in/photostream/> Licença: Creative Commons (CC BY-NC 2.0); Foto igreja: <https://www.flickr.com/photos/archivalladolid/10561181293/sizes/o/in/photostream/> Acesso em: 6 maio 2014.

Relembrando o texto que abre nossa aula, podemos dizer que nossas primeiras relações sociais acontecem em um grupo primário – o núcleo familiar –, enquanto, à medida que crescemos, elas vão se estendendo para grupos secundários – por exemplo, se somos funcionários de uma grande empresa.

Cultura

Para terminar esta aula, quero destacar a cultura como uma importante dimensão objetiva da construção social da realidade.

Ela se tornou um conceito importante da antropologia e das demais ciências sociais porque revela, de modo categórico, a capacidade infinita de criação humana. Embora o termo seja de difícil conceituação, tendo sido adotados diferentes critérios de definição por inúmeros antropólogos, parece ser clássica a conceituação de Edward Tylor:

Cultura... é aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade (TYLOR, 1871 *apud* LAKATOS; MARCONI, 2011, p. 131).

Nessa definição, estão contidos os elementos não materiais e materiais da cultura. Para contextualizá-los, citarei Alfred Kroeber, que analisa de maneira bastante inteligente a aplicação dessa dupla de termos:

A distinção que geralmente se faz entre a cultura material e a não material não é de todo importante, embora tenha sido por nós mencionada. A diferença literal é óbvia: os objetos físicos em contraposição às ideias e instituições. Mas será que eles são responsáveis por algo basicamente diferente? A resposta parece ser “não”. O que conta não é o machado, a capa ou o trigo como coisas físicas, mas a ideia de tais coisas e o conhecimento de como produzi-las e usá-las, seu lugar no mundo. Esse conhecimento, conceito e função é que fazem com que se transmitam através das gerações ou que sejam difundidas em outras culturas, enquanto os objetos em si rapidamente se desgastam ou são consumidos... Por isso, podemos esquecer essa distinção entre cultura material e não material, a não ser como uma diferença literal que às vezes é de conveniência prática observar (KROEBER, 1948 *apud* Dicionário..., 1986, p. 294).

Então, o que me interessa destacar é aquilo que Kroeber considera relevante quando se trata de cultura: o conhecimento de como produzir as coisas, como usá-las, seu lugar no mundo, saberes que se transmitem através das gerações.

Esse ponto de vista nos remete ao que discutimos anteriormente, quando falávamos que o homem, quando nasce, já encontra uma determinada sociedade, construída pelos homens que o antecederam; que essa sociedade é continuamente reconstruída na convivência social; que tal reconstrução não se dá da mesma maneira, porque os homens, novos membros da sociedade, vão deixando suas marcas nela.

Assim também acontece com a cultura. Representando a sociedade como uma realidade objetiva, ela está permanentemente sendo reconstituída pelos homens, que vão ampliando, na convivência social, suas formas de expressão (ideias, instituições), seus artefatos de expressão (objetos físicos), em um processo dialético contínuo.

Atividade 3

Atende ao objetivo 2

A culinária também é cultura

(Renato Pompeu)

Receitas são transmitidas de geração em geração há séculos. Cozinhar é uma arte: é preciso ter “mão” para doces e salgados. Milenarmente as receitas foram transmitidas de geração em geração, antes de surgirem a imprensa e os livros de receitas. Mas os hábitos alimentares também foram se alterando de geração em geração: pratos antigos caíam em desuso, como a vitela com purê de rosas dos romanos ou o pão com cebola e cerveja dos antigos egípcios. E também a cada geração foram surgindo pratos novos, principalmente quando se difundiam novos ingredientes, como o açúcar que o Ocidente recebeu primeiro do Oriente e depois das Américas, ou o milho, a batata, a mandioca e o tomate, conhecidos só nas Américas antes de sua “descoberta” por Colombo.

Alguns pratos tradicionais brasileiros têm origens curiosas. A feijoada, o prato nacional das grandes ocasiões, surgiu nas senzalas: as negras aproveitavam as partes do porco que os brancos desprezavam e jogavam fora, como os pés, rabo, orelha, focinho... O cuscuz paulista era o prato habitual dos bandeirantes em suas prolongadas expedições, pois seus ingredientes, a farinha de milho e o peixe seco, conservados em alforjes de couro, não se deterioravam e se mantinham comestíveis durante muito tempo.

Os conventos de freiras, na Colônia, eram palco de experimentações culinárias com o então novo ingrediente, o açúcar. O antropólogo Gilberto Freyre anotou que as referências mundanas ficaram evidenciadas em nomes de doces como “baba de moça” e “beijo de frade”.

Renato Pompeu foi escritor e jornalista. Faleceu em 8 de fevereiro de 2014 em São Paulo/SP.

Fonte: Coleção Cadernos de EJA: Cultura e Trabalho.

Nesse texto, o jornalista Renato Pompeu mostra que a culinária também faz parte de nosso acervo cultural e destaca as mudanças que os hábitos alimentares foram experimentando ao longo do tempo. Tomando-o como referência, pergunto: de que modo você pode comprovar que a cultura é reconstituída pelos homens na e pela convivência social?

Resposta comentada

O jornalista exemplifica as mudanças nos hábitos alimentares com a vitela com purê de rosas dos romanos ou o pão com cebola e cerveja dos antigos egípcios, que caíram em desuso. Ele lembra também que a descoberta de novos ingredientes incentivou a criação de novos pratos. E – vamos combinar – continua a incentivar. Recupera ainda nosso passado colonial para evidenciar que o contexto social e econômico da época propiciou a invenção do que, hoje, consideramos ser alguns de nossos quitutes: a feijoada e o cuscuz paulista.

Conclusão

Ao término desta aula, você deve ter compreendido que a sociedade, como uma realidade objetiva, é inerente à perspectiva sociológica. Deve ter entendido, também, que uma relação dialética se estabelece entre o homem e a sociedade em que ambos se constroem mutuamente.

Atividade final

Para fazermos uma relação entre tudo o que você estudou nesta aula e a Educação, vamos usar um texto que encontrei e que nos remete ao currículo.²

² Na acepção sintética de José Gimeno Sacristán, currículo “é aquilo que um aluno estuda” (2013, p. 16).

Uma tribo paleolítica, reconhecendo que a sua sobrevivência dependeria da capacidade de impedir o ataque dos tigres de dentes de sabre e da pesca manual nas lagoas límpidas, inventou a educação. As crianças da tribo, em lugar de passar seu tempo em folguedos, eram ensinadas na arte de afugentar os tigres com tochas de fogo e como agarrar peixes com as mãos nos lagos. A invenção teve um enorme êxito. As crianças adoravam a atividade e a tribo florescia.

Então o clima mudou...

Uma grande geleira desceu sobre o vale onde a tribo vivia. Os tigres de dentes de sabre desapareceram. Vieram os ursos que não temiam o fogo, e não podiam ser afugentados deste modo. E as lagoas se tornaram tão lodosas que os peixes não podiam ser vistos e apanhados com as mãos. Não demorou muito para que os membros da tribo de mais iniciativa e mais recursos se adaptassem a essa nova circunstância. Descobriram que podiam caçar os ursos, cavando fossas nas trilhas da floresta e que também podiam pescar nas águas barrentas, usando redes. Uma vez mais, eram senhores do seu ambiente contemporâneo.

Mas as escolas continuavam a ensinar a arte de afugentar tigres e apanhar peixes com as mãos. O chefe da Educação conseguiu capturar um velho tigre, mais além, e mantê-lo numa jaula, para que as crianças pudessem ter material para praticar a velha arte. Então, um radical qualquer sugeriu que estas habilidades fossem retiradas do currículo e que, em seu lugar, as escolas ensinassem a arte de fazer redes de pesca e a cavar fossos para caçar ursos. A sugestão foi recebida com horror pelas autoridades. Ensinar a tecer redes e cavar fossos; isto não era educação; seria, quando muito, aprendizagem vocacional.

“Será um dia negro para as escolas quando abandonarmos as matérias fundamentais de nossa cultura, tais como: afugentar tigres e apanhar peixes com as mãos na vida real, nesta época, e não há mais tigres para serem afugentados; mas essas matérias são ricas em tradições da nossa tribo. Elas ensinam os princípios de coragem e gosto. O currículo já está sobrecarregado e nós não podemos introduzir matérias como tecelagem de redes e caçada de ursos, que não possuem valor cultural algum” (GARCIA, 1971).

O que estou propondo que vocês pensem:

1. Entendendo o currículo como os conteúdos que o aluno estuda, e sua organização, pode-se dizer que as autoridades educacionais da tribo defendiam um currículo tradicional institucionalizado?

2. Que importância tiveram para a tribo as atitudes daqueles membros de mais iniciativa e mais recursos?
3. Que significado as autoridades educacionais davam para o termo cultura?

Resposta comentada

1. Sim. As autoridades educacionais da tribo defendiam um currículo tradicional institucionalizado porque, para elas, educar seria continuar ensinando como afugentar os tigres com tochas de fogo e como agarrar peixes com as mãos nos lagos.
 2. Os membros de mais iniciativa e mais recursos se adaptaram aos novos tempos, pós-mudança climática, e descobriram que podiam caçar os ursos, cavando fossas nas trilhas da floresta e que também podiam pescar nas águas barrentas, usando redes.
 3. Para as autoridades educacionais, a cultura da tribo estava presente nas matérias ricas em tradição, que transmitiam princípios de coragem e gosto, e por esse motivo o currículo deveria ser mantido, ensinando como afugentar tigres e apanhar peixes com as mãos.
-
-

Resumo

- A sociedade é um produto humano, sendo uma objetivação das ações do homem.
- O homem é, ao mesmo tempo, produto e produtor da sociedade.
- As instituições sociais, a linguagem e a cultura, expressando a dimensão objetiva da construção social da realidade, são permanentemente reconstituídas pelos homens na convivência social.
- Os papéis sociais, sendo ações habituais que se tornaram tipificadas, representam as instituições.
- O *status* é a posição socialmente identificada.
- Os grupos primários são aqueles cujos membros, em número reduzido, são próximos de nós, e com os quais mantemos relações pessoais duradouras.

- Os grupos secundários são aqueles cujos membros, em grande número, não são próximos de nós, e com os quais mantemos relações impessoais efêmeras.
- A cultura é aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade.

Informações sobre a próxima aula

No texto que abre esta aula, mencionamos, ainda, a identidade. Mas esse é um tema para ser tratado em nossa próxima aula, sobre a dimensão subjetiva da construção social da realidade.

Referências

BARTHES, Roland. *Aula*. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Collège de France, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1996.

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1995.

CHINOY, Ely. *Sociedade: uma introdução à sociologia*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1971.

COOLEY, Charles Horton. *Social Organization: a study of a larger mind*. New York: Charles Scribner's Sons, 1910. Disponível em: <https://archive.org/details/socialorganizat00cool>. Acesso em: 10 mar. 2014.

DAVIS, Kingsley. *A sociedade humana*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

DEVIR. In: DICIONÁRIO Michaelis on-line. 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/devir/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DICIONÁRIO Aurélio on-line. Disponível em: <http://www.dicionario-doaurelio.com/Mediador.html>. Acesso em: 13 mar. 2014.

DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Fundação Getulio Vargas, Instituto de Documentação. Benedicto Silva, coordenação geral; Antonio Garcia de Miranda Neto *et al.* Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1986.

FICHTER, Joseph H. *Sociologia*. Tradução de Hebe Guimarães Leme. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1973.

GARCIA, Edilia Coelho. O currículo dos tigres dente de sabre. In: *Educação moral e cívica*. São Paulo: Irradiante, 1971. p. 12-13.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo Parte I*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1988.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Sociologia geral*. São Paulo: Atlas S.A., 2011.

MAZZEU, Francisco José Carvalho; DEMARCO, Diogo Joel; KALIL, Luna (coord.). *Cultura e Trabalho*. São Paulo: Unitrabalho- Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho; Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007 (Coleção Cadernos de EJA). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/01_cd_al.pdf. Acesso em 10 mar. 2023.

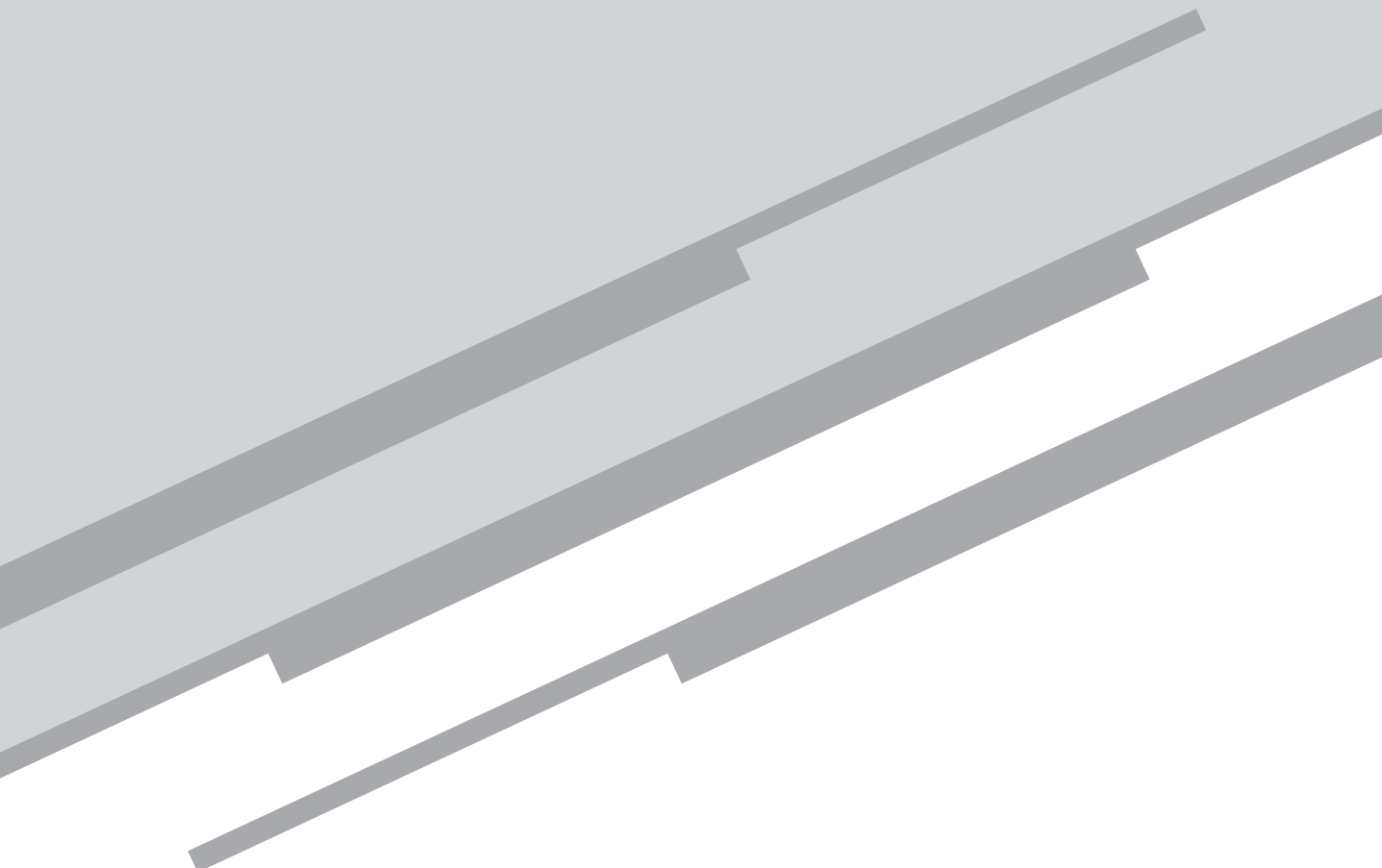
O MÉTODO DIALÉTICO MATERIALISTA. *Livre pensamento* (blog). 21 out. 2013. Disponível em: <http://livrepensamento.com/2013/10/21/o-metodo-dialetico-materialista/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SACRISTAN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTAN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução de Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

POLITZER, Georges. *Princípios elementares de filosofia*. Lisboa: Prelo, 1979. Parte IV, Capítulos 1, 2, 3, 4 e 5.

Aula 2

A perspectiva sociológica: a dimensão
subjativa da construção social da realidade



Meta

Apresentar a sociedade como uma realidade subjetiva interiorizada pelos homens.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer que os dois processos de socialização – a socialização primária e a secundária – representam a dimensão subjetiva da construção social da realidade;
2. compreender que, através do processo de socialização primária, o indivíduo se torna membro da sociedade;
3. compreender que a socialização secundária reúne todos os processos posteriores ao da socialização primária, que introduzem o indivíduo em um setor social específico;
4. reconhecer que a identidade é, por sua própria natureza, algo que está em permanente (re)construção.

Introdução

O enigma de Kaspar Hauser (1974) é um filme alemão do diretor Werner Herzog, que conta a história de um rapaz (Kaspar Hauser) que foi encontrado com cerca de 15 anos de idade, tendo vivido até então no isolamento. Kaspar não sabe falar, somente escrever seu nome. Ele não conhece a linguagem, não sabe dar nome para o que sente. Não sabe como se comportar, pois não foi criado no convívio com sua família e com outras pessoas que pudessem lhe servir de referenciais.

Fazendo uma ponte com o que discutimos na aula passada em relação à dimensão objetiva da construção social da realidade, Kaspar não sabe seu papel social, não fez parte de nenhum grupo primário ou secundário, não foi formado nem formador da sua cultura durante parte significativa da sua vida.

Pensando, agora, na dimensão subjetiva da construção social da realidade, tema desta aula, esse exemplo nos permite começar a discutir processos de socialização primária e secundária para, então, chegarmos ao conceito de identidade.

Vamos lá?



Figura 2.1: *O enigma de Kaspar Hauser* (1974).

Fonte: http://bimg2.mlstatic.com/dvd-o-enigma-de-kaspar-hauser-versatil-impecavel-raro_MLB-F-2309224466043.jpg Acesso em: 5 maio 2014.

Veja se o filme está disponível na internet, para assistir e refletir sobre o que você está aprendendo nas aulas de Sociologia da Educação.

Socialização primária

No início da Aula 1, para mostrar a dimensão objetiva da construção social da realidade, mencionei o filósofo Martin Heidegger, para quem o homem é ser-no-mundo. Isso significa dizer que o homem, desde que nasce, encontra-se em relação com o mundo, ou seja, está aberto para o mundo.

Mas, embora em relação com o mundo desde o nascimento, o homem, quando criança, não conhece esse mundo no qual ele se situa. Em outras palavras: a criança experimenta o mundo como uma realidade objetiva, que já existia antes do seu nascimento, ainda que ela não tenha consciência (reflexiva) desse fato.

Do mesmo modo, a criança se depara com outras pessoas, próximas a ela, íntimas dela, que também já existiam antes do seu nascimento. São essas pessoas (por exemplo, sua mãe, seu pai) que serão os primeiros intermediários do seu conhecimento sobre o mundo e os responsáveis pelas suas primeiras experiências de natureza social. Mencionando novamente Peter Berger e Thomas Luckmann: “O *Homo sapiens* é sempre, e na mesma medida, *homo socius*” (BERGER; LUCKMANN, 1995, p. 75). Então, resta saber de que maneira a criança começa a conhecer o mundo por intermédio daqueles que lhe são próximos.

Respondo: ela começa a conhecer o mundo por um processo de interiorização. Explico: quando nasce, a criança se vê envolvida cotidianamente pelas pessoas que lhe são próximas (os pais, por exemplo). Assim, ela desenvolve uma interação e uma identificação, carregadas de emoção, com aquelas pessoas. Nessas circunstâncias, em certo momento, a criança começa a compreender o significado de determinada atitude de sua mãe, por exemplo. E começa a tomá-la ela mesma.

Peter Berger e Thomas Luckmann mostram esse processo de interiorização de uma forma muito clara:

Por exemplo, na interiorização das normas, há uma progressão que vai da expressão “mamãe está zangada comigo agora” a esta outra “mamãe fica zangada comigo toda vez que eu derramo a sopa”. Desde que outras pessoas significativas (pai, avó, irmã mais velha, etc.) apoiam a atitude negativa da mãe com relação ao ato de derramar a sopa, a generalidade da norma é entendida subjetivamente. O passo decisivo ocorre quando a criança reconhece que todos são contra o fato de entornar a sopa, e a norma generaliza-se tomando a expressão “Não se deve derramar a sopa”, sendo o “se” parte de uma generalidade que inclui, em princípio, toda a sociedade, na medida em que é significativa para a criança (BERGER; LUCKMANN, 1995, p. 178).

Podemos, então, resumidamente, dizer que, uma vez que a sociedade aparece para a criança como tendo uma realidade objetiva, sendo exterior a ela, a criança se apropria dessa realidade por intermédio das pessoas que lhe são próximas, através de um processo de interação, identificação e interiorização.

Esse processo de interiorização das normas acontece simultaneamente com o processo de interiorização da linguagem. Lembremo-nos do que, na aula passada, nos disseram Gerth e Mills:

O uso da linguagem é o mecanismo de conduta interpessoal mais importante e a fonte principal do conhecimento de si mesmo. Uma pessoa se compõe da interiorização de papéis sociais organizados: a linguagem é o mecanismo pelo qual ocorrem essas interiorizações. É o meio em que se organizam esses papéis (GERTH; MILLS, 1963 *apud* DICIONÁRIO..., 1986, p. 696).

Nesse contexto, a interiorização da linguagem e das normas faz com que a criança assuma como sendo seu o mundo onde as outras pessoas já viviam, onde aquela linguagem e aquelas normas já estavam consolidadas.

Com base nisso tudo que você acabou de ler, estamos, agora, em condições de apresentar uma definição para o termo *socialização*. Peter e Brigitte Berger dizem que socialização é “o processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade”. E ampliam essa definição acrescentando: “a socialização é a imposição de padrões sociais à conduta individual” (BERGER; BERGER, 1977, p. 204).



Socialização

A socialização, por ser um processo de iniciação por meio do qual a criança pode desenvolver-se e expandir-se, a fim de ingressar num mundo que está a seu alcance, faz parte essencial do processo de humanização integral e de plena realização do potencial do indivíduo (BERGER; BERGER, 1977, p. 205).

Vou detalhar mais essa definição. Em um primeiro momento, em que a criança aprende a ser um membro da sociedade na convivência com seu núcleo familiar e padrões sociais são impostos à sua conduta, ela experimenta um processo que chamamos de *socialização primária*.



Socialização primária

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual torna-se membro da sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1995, p. 175).

Como dissemos no início de nossa primeira aula, nesse primeiro momento, as orientações dadas pelo núcleo familiar (em outras palavras, os padrões sociais impostos à conduta da criança pela família) têm, para ela, valor absoluto, porque a criança desconhece padrões sociais alternativos daqueles informados pelos familiares (lembrando que a família é um *grupo primário*, como vimos na aula passada).



Jonas Banhos



Mateus André

Figura 2.2: É na interação com sua família que a criança começa a vivência de processos de identificação e internalização, que acarretam uma socialização primária.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/mochileirotuxaua/13868641924/sizes/o/in/photostream/> Licença: Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.0); <https://www.flickr.com/photos/mateusandrefotografia/12158062254/sizes/o/in/photostream/> Acesso em: 5 maio 2014.

Assim, nesse primeiro momento, desde que a criança começa a se identificar com as pessoas com quem mantém interação – as pessoas significativas (mãe, pai, avó, irmã mais velha) –, ela se torna capaz de identificar a si mesma; ela começa, portanto, a adquirir uma *identidade*.



Identidade

A parte socializada da individualidade costuma ser designada como a identidade (BERGER; BERGER, 1977, p. 212).

Mas devo ressaltar que essa identidade que a criança começa a adquirir é uma identidade aberta, isto é, ela se constrói na interação, na relação com os outros (num primeiro momento, com as pessoas significativas; depois, com as demais).

Vocês se recordam do trecho final do texto de abertura da Aula 1? Lá, eu dizia que *o contato com valores diferentes e diferenciados amplia o nosso mundo, permitindo que nossa identidade vá se constituindo na opção por*

alguns princípios, por algumas diretrizes, por algumas normas que avaliamos ser as que melhor nos convêm. Assim, a identidade, a nossa identidade, está em permanente (re)construção, em um processo dialético contínuo.

Intercurso

Comunicação, trato, intercâmbio.

Fonte: Dicionário do Aurélio on-line.

De modo similar, outro processo dialético ocorre nessa construção: a identidade de uma pessoa não é apenas resultado de sua própria autoidentificação, mas também do **intercurso** entre ela e a identificação pelos outros. Nas palavras de Peter Berger e Thomas Luckmann: “entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada” (BERGER; LUCKMANN, 1995, p. 177).

Isso me faz lembrar uma expressão que conheci por meio dos jovens: “Ele se acha”. Com essa expressão, os jovens estão querendo dizer: “Ele se acha (o centro do universo)”. Ou “Ele se acha (o tal)”. Significa dizer que ele se considera o centro do universo, ele se considera o tal. Aqui temos um exemplo claro de como a identidade de uma pessoa não decorre apenas de sua autoidentificação, pois, nesse caso, ela não coincide com a identificação que os outros lhe dão.

Aproveitando a deixa de Berger e Luckmann, vamos estudar, agora, as duas maneiras pelas quais a identidade pode ser assimilada por uma pessoa: por atribuição ou por aquisição. Para dar um exemplo: a identidade de brasileiro ou a de argentino é atribuída pelo país de nascimento da pessoa. Por outro lado, a identidade de professor ou de técnico é adquirida pelo esforço pessoal, o que inclui, na maioria das vezes, um determinado número de anos de estudo.

Mas, quer seja por atribuição ou por aquisição, a identidade sempre resulta do intercâmbio entre a identificação pelos outros e a autoidentificação.

Para concluir essa parte da socialização primária, gostaria de destacar um aspecto importante: ainda que a socialização primária seja, por sua própria natureza, um processo coercitivo, isto é, que exerce coerção sobre a criança, esta não é de todo uma vítima passiva desse processo, podendo resistir a ele, e dele participar de uma forma diferenciada.

É o caso de quando uma criança responde aos adultos ou, mais simplesmente, ao pai e à mãe. Essa atitude pode exigir uma adequação da atitude dos pais, de modo que o processo de socialização sofre uma alteração, em decorrência da participação diferenciada da criança nele.

Desse modo, devemos ver a socialização primária como um processo que afeta não apenas a criança – aquela a quem se quer socializar –, mas também o pai e a mãe, aqueles que são os agentes da socialização, os socializadores.

Atividade 1

Atende ao objetivo 2

No dia 21 de março de 2014, a TVI 24, de Portugal, em sua versão on-line, publicou uma matéria informando que menores haviam sido encontrados pelos serviços sociais franceses trancados num apartamento em Paris do qual aparentavam nunca ter saído. A notícia havia sido divulgada pelo jornal francês *Le Parisien*: as duas crianças mais velhas, um rapaz de seis anos e outro de cinco anos, mal conseguiam falar e andar, e nunca haviam frequentado a escola. As outras duas crianças eram um menino de dois anos e uma menina de dois meses. Segundo a televisão portuguesa, uma fonte próxima da investigação havia dito que “Estas são crianças selvagens que aparentam nunca ter saído à rua”.

Fonte: <http://www.tvi24.iol.pt/503/internacional/selvagens--criancas-paris-autismo-negligencia-tvi24/1546379-4073.html>. Acesso em: 4 maio 2014.

Tomando como referência essa notícia, explique o que é o processo de socialização primária e que benefícios ele traz para o homem.

Resposta comentada

A socialização é parte essencial do processo de humanização integral e plena realização do potencial do indivíduo. A socialização primária é a primeira que o indivíduo experimenta na infância, sendo através dela que ele se torna membro da sociedade. Isso ocorre pela imposição de padrões sociais à conduta da criança, realizada pela família.

Atividade 2

Atende ao objetivo 4

Considerando o que estudamos sobre uma das maneiras como a identidade pode ser adquirida, exemplifique com seu próprio caso, mostrando que identidade resultará de seu esforço pessoal após a conclusão do seu curso de graduação no Consórcio Cederj/UAB.

Resposta comentada

A resposta a esta questão é simples. Se você está fazendo, por exemplo, o curso de Licenciatura em Biologia, a identidade que vai adquirir é a de licenciado em Biologia, estando apto e autorizado a dar aulas dessa disciplina. O mesmo se aplica aos demais cursos de graduação.

Socialização secundária

Sendo a socialização primária a primeira que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual se torna membro da sociedade, dizemos que “a socialização secundária compreende todos os processos posteriores, por meio dos quais o indivíduo é introduzido num mundo social específico” (BERGER; BERGER, 1977, p. 213).

A socialização secundária ocorre em sociedades onde existe uma divisão do trabalho muito acentuada (como as sociedades contemporâneas), da qual decorrem muitas funções sociais específicas. O desempenho dessas funções exige um conhecimento especializado, que, na maioria das vezes, é legitimado por instituições determinadas.

O exemplo mais imediato e mais evidente de um processo de socialização secundária é o que está ocorrendo agora com você, estudante. Você está se preparando para o exercício de uma profissão, na qual vai desempenhar funções específicas. Para isso, concorreu a uma vaga em uma instituição de ensino superior, com o propósito de adquirir um conhecimento especializado que o habilitará, perante a sociedade, por meio do diploma, ao exercício de uma determinada profissão.



Grupo Educacional Unis

Figura 2.3: Estudar é uma forma de participar de um processo de socialização secundária.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/grupounis/5662319300/sizes/o/in/photostream/>
Licença: Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.0).

Existem algumas diferenças que podemos marcar entre os dois processos de socialização. Uma delas é o fato de que a socialização secundária pode exigir a aquisição e interiorização de um vocabulário próprio e de uma conduta própria do indivíduo, uma vez que se trata de uma inserção em um mundo social específico. É o caso da advocacia, por exemplo.

Outra diferença é que, ao contrário do que ocorre na socialização primária – em que a interação e a identificação com as pessoas próximas são carregadas de emoção –, em grande parte dos processos da socialização secundária não se faz presente essa alta densidade emocional, de modo que os processos podem se realizar apenas com uma identificação mínima, decorrente de uma comunicação “normal” entre duas pessoas. É o que acontece em um processo de qualificação profissional.

Agora podemos perceber que a socialização secundária ocorre nos grupos secundários, dos quais faz parte, por exemplo, uma grande empresa (lembra-se desse conceito apresentado na Aula 1?).



Socialização secundária

A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1995, p. 175).

Outra diferença importante entre os dois processos de socialização é que a interiorização na socialização secundária é menos intensa que aquela observada na socialização primária, uma vez que a interação e a identificação presentes na socialização secundária não têm uma elevada carga emocional.

Assim, o conteúdo daquilo que é ensinado na socialização secundária não se apresenta para o indivíduo como algo que tem valor absoluto, de que não se pode escapar. Mostra-se para ele como algo que ele interioriza, mas que tem valor relativo; é secundário. Nas palavras de Peter Berger e Thomas Luckmann: “a criança vive, quer queira quer não, no mundo tal como é definido pelos pais, mas pode alegremente deixar atrás o mundo da aritmética logo que sai da aula” (BERGER; LUCKMANN, 1995, p. 190).

Atividade 3

Atende ao objetivo 3

Tendo em conta que “a socialização secundária compreende todos os processos posteriores [à socialização primária], por meio dos quais o indivíduo é introduzido num mundo social específico” (BERGER; BERGER, 1977, p. 213), exemplifique, com seu próprio caso ou com o de outra pessoa que você conheça, um processo de socialização secundária associado a um processo formativo/educativo. Você identifica um vocabulário específico compartilhado nesse processo? Como percebeu a vivência das emoções nele?

Resposta comentada

Os exemplos são muitos e diversos. Pode ser um curso de línguas, de informática, um curso de direção para obtenção da carteira de motorista, uma segunda graduação, um curso preparatório para concursos públicos etc. Importante é que, além de identificar esse processo como uma socialização secundária, você faça o exercício de buscar nele as características que discutimos no texto, de forma que a aprendizagem desse conceito se torne significativa para você.

Realidade objetiva e subjetiva

Quero aproveitar a deixa de Berger e Luckmann para destacar a dinâmica existente entre a realidade objetiva e a subjetiva. Os autores disseram que a criança vive no mundo *tal como ele é definido pelos pais*. O que eles quiseram dizer e o que nos cabe compreender é que o mundo, nosso mundo, é apresentado a nós por nossos pais a partir da perspectiva deles. Ou seja, a perspectiva de nossos pais é marcada pelo lugar que eles ocupam na estrutura social, pelos grupos ou pelas associações das quais fazem parte e também por suas próprias **idiossincrasias**.

Sendo assim, podemos perceber que não é a totalidade da realidade objetiva que é apreendida por nossos pais e que nos é transmitida, mas uma parte dela. Pois bem: que implicação isso tem em nossa realidade subjetiva?

Uma vez que nossa realidade subjetiva é construída, primeira e principalmente, na interação e na identificação com nossos pais, e na interiorização que daí decorre, concluímos que sempre haverá uma defasagem entre a realidade objetiva e nossa realidade subjetiva. Em outras palavras: haverá sempre mais realidade objetiva “à disposição”, no mundo, do que qualquer consciência individual pode, de fato, interiorizar.

Por outro lado, nossa realidade subjetiva não decorre total e integralmente da realidade objetiva, ou seja, não decorre total e integralmente do processo

Idiossincrasia

Maneira de ver, sentir, reagir peculiar a cada pessoa. (É uma disposição do temperamento, da sensibilidade que faz com que um indivíduo sinta, de modo especial e muito seu, a influência de diversos agentes.).

Fonte: Dicionário Aurélio on-line.

de socialização. Sempre há aspectos de nossa realidade subjetiva que não são produtos da socialização. Por exemplo: a consciência da existência de nosso corpo antes de qualquer apreensão dele socialmente originada.

Nas palavras de Berger e Luckmann: “O indivíduo apreende-se a si próprio como um ser ao mesmo tempo interior e exterior à sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 1995, p. 179-180).

Portanto, vemos que, para o indivíduo, a relação entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva não está dada para sempre, não é imutável, estando continuamente se produzindo e reproduzindo. Por essa razão é que a identidade do indivíduo está em permanente (re)construção, em um processo dialético contínuo.

Conclusão

Ao término desta aula, você deve ter compreendido que a dimensão subjetiva da construção social da realidade inclui a elaboração de uma identidade por parte do indivíduo, a qual está em permanente (re)construção em um processo dialético contínuo.

===== **Atividade final** =====

A proposta desta atividade é que você faça uma reflexão sobre as questões que influenciam a identidade das pessoas, especialmente os mais jovens, público com o qual você terá contato ao atuar como docente. Entender o que influencia na constituição de uma determinada identidade é fundamental para que você consiga estabelecer diálogos – o que é absolutamente necessário a um processo educativo.

Leia o trecho a seguir:

“[...]

Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,

minha gravata e cinto e escova e pente,

[...]

desde a cabeça até o bico dos sapatos,

são mensagens,

letras falantes,
gritos visuais,
ordem de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade...
(“Eu, etiqueta”, Carlos Drummond de Andrade)

Após ler esse trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade, pense como o consumo em função da moda está orientado para a busca de identidade, atingindo principalmente os jovens – fenômeno que é bastante influenciado pela mídia.

Comentário

Estudos sobre a condição juvenil apontam que alguns dos elementos que melhor definem os jovens nos dias de hoje, segundo eles próprios, são a moda e a aparência. Assim, através da roupa da moda, os jovens buscam ser aceitos, procuram fazer parte de certos grupos, adequando seu jeito de ser às exigências do ambiente social em que desejam ser incluídos. Para isso, a publicidade exerce um papel importante, porque é a propaganda em revistas, na televisão e em *outdoors* que veicula e dissemina o que *está na moda*, levando os jovens ao consumo daquilo que (se supõe) lhes dará reconhecimento e legitimidade: a roupa da moda.

Resumo

Vamos, então, relembrar os pontos principais desta aula:

- Através da socialização primária, a criança se torna um membro da sociedade.
- Por meio da socialização secundária, o indivíduo é introduzido em um setor social específico.
- A socialização compreende processos de interação, identificação e interiorização dos padrões sociais (normas) e da linguagem.

- A identidade pode ser atribuída ou adquirida.
- A identidade resulta do intercâmbio entre a identificação pelos outros e a autoidentificação.
- A identidade resulta também da dinâmica entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva, o que faz com que ela esteja em permanente (re)construção.

Referências

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACHHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1995.

DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Fundação Getulio Vargas, Instituto de Documentação. Benedicto Silva, coordenação geral; Antonio Garcia de Miranda Neto *et al.* Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1986.

IDIOSSINCRASIA. In: DICIONÁRIO Aurélio on-line. [20-?]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/idiossincrasia/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

INTERCURSO. In: DICIONÁRIO Aurélio on-line. [20-?]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/intercurso/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

Aula 3

O contexto histórico do
surgimento da Sociologia

Meta

Apresentar importantes correntes de pensamento que contribuíram para o surgimento da Sociologia como uma área de investigação específica, em um contexto de legitimação das Ciências Humanas como campo de estudo diferente das Ciências da Matemática e da Natureza. Esta aula teve como referência o Capítulo IV do livro *Convite à Filosofia*, de Marilena Chauí, que trata das Ciências Humanas.

Objetivo

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar elementos que caracterizam as seguintes correntes de pensamento: humanismo, positivismo, historicismo, fenomenologia, estruturalismo e marxismo.

Introdução

Como todos os campos do saber, a Sociologia que conhecemos e estudamos hoje é fruto de um processo de construção. Para estudarmos seus conceitos, é preciso ampliar o campo de análise e examinar o contexto histórico do surgimento das Ciências Humanas, das quais a Sociologia é uma particular área de investigação.

O termo Ciências Humanas reporta-se àquelas ciências que têm o próprio ser humano como objeto de estudo. Elas são bastante recentes, uma vez que essa ideia a respeito do homem só despontou no século XIX. Até aquele momento, era a Filosofia que se dedicava a analisar tudo o que se referia ao ser humano.

Naquela época, as Ciências Matemáticas e da Natureza já estavam estabelecidas, tendo firmado os parâmetros de cientificidade, de métodos e de conhecimentos considerados científicos. Assim, as ciências humanas foram levadas a seguir os padrões já definidos por elas, *tratando o homem como uma coisa matematizável e experimentável* (CHAUÍ, 1999, p. 271). Isso significa dizer que, para ganhar o respeito da comunidade acadêmica, as Ciências Humanas buscaram estudar tudo o que se referia ao ser humano utilizando conceitos, métodos e técnicas definidos pelas Ciências Matemáticas e da Natureza.

O fato é que, uma vez que apareceram na época em que dominava a concepção empirista e determinista da ciência, as Ciências Humanas foram levadas a tratar seu objeto de estudo – o homem – utilizando modelos hipotético-indutivos e experimentais, além de buscar suas leis de funcionamento.



A concepção empirista e o modelo hipotético-indutivo foram comentados por uma importante filósofa brasileira, Marilena Chauí. Vejamos o que ela nos diz sobre esses dois conceitos:

A concepção empirista – que vai da medicina grega e Aristóteles até o final do século XIX – afirma que a ciência é uma interpretação dos fatos baseada em observações e experimentos que permitem estabelecer induções e que, ao serem completadas, oferecem a definição do objeto, suas propriedades e suas leis

de funcionamento. A teoria científica resulta das observações e dos experimentos, de modo que a experiência não tem simplesmente o papel de verificar e confirmar conceitos, mas tem a função de produzi-los (CHAUÍ, 1999, p. 252).

No modelo hipotético-indutivo,

o cientista observa inúmeros fatos variando as condições de observação; elabora uma hipótese e realiza novos experimentos ou induções para confirmar ou negar a hipótese; se esta for confirmada, chega-se à lei do fenômeno estudado (CHAUÍ, 1999, p. 263).

No entanto, havia diferença entre os objetos das Ciências Matemáticas, das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas. Por exemplo, entre números e figuras (objetos das Ciências Matemáticas), entre os objetos físicos e vitais (objetos das Ciências da Natureza) e entre o psiquismo humano e a sociedade (objetos das Ciências Humanas). Por esse motivo, não foi possível aplicar integralmente os conceitos, métodos e técnicas oriundos das Ciências Matemáticas e da Natureza ao estudo do homem, o que levou as Ciências Humanas a trabalhar por analogia, produzindo resultados contestáveis e carentes de cientificidade.

Nesta aula, queremos trazer a perspectiva histórica de construção do que se entende hoje por Ciências Humanas, apresentando as diferentes correntes de pensamento que influenciaram seus modos de estudar e compreender os fenômenos humanos.

Do século XV ao início do século XX: o humanismo, o positivismo e o historicismo

Dissemos que as Ciências Humanas são recentes, datadas do século XIX, mas antes delas já se tinha a percepção de que os seres humanos eram diferentes dos fenômenos naturais. Assim, o homem foi objeto de estudo por três perspectivas, desde o século XV até o início do século XX: pelo humanismo, pelo positivismo e pelo historicismo. Vejamos um pouco sobre cada uma delas.

Humanismo

Como corrente de pensamento, o humanismo se consolidou a partir do Renascimento (séculos XIV a XVII), período histórico-cultural no qual a razão se sobrepôs à fé e o homem passou a se tornar objeto de interesse, deixando em segundo plano as questões relativas à divindade.

Muitos filósofos do Renascimento se dedicaram a desenvolver a “filosofia moral”, que destacou a ideia da “dignidade do homem” como centro do universo, durante o final do século XIV e grande parte dos séculos XV e XVI. A essa ideia se seguiu, nos séculos XVII e XVIII, a concepção do ser humano como “seguidor e mestre da Natureza”, como “o dominador” da Natureza (através da ciência e das técnicas), da qual decorreu a imagem de ser cultural e histórico. Já na época moderna, ganha destaque o valor singular do homem como “fundamento último do conhecimento”, o que significa dizer que se reconhecia que o acesso ao mundo (ao conhecimento do mundo) se dava unicamente por meio dele.



Sobre o Renascimento, define o importante filósofo catalão José Ferrater Mora:

Costuma-se chamar Renascimento a um período da história do Ocidente caracterizado por vários elementos: ressurreição da Antiguidade Clássica; crises de crenças e ideias; descobrimento de novos fatos e novas ideias; ampliação do horizonte geográfico e histórico; desenvolvimento da individualidade; novas concepções sobre o homem e o mundo; confiança na possibilidade do conhecimento e domínio da Natureza (FERRATER MORA, 1981, p. 2.838, tradução minha).

Nas palavras de Marilena Chauí: “O humanismo não separa homem e Natureza, mas considera o homem um ser natural diferente dos demais, manifestando essa diferença como ser racional e livre, agente ético, político, técnico e artístico” (CHAUÍ, 1999, p. 272).

O movimento humanista se expressa na arte também, a partir dos trabalhos de artistas plásticos como Michelangelo, Leonardo da Vinci, Botticelli, Rafael e outros, que produziram expressões admiráveis do corpo humano, retomando valores clássicos e quebrando a hegemonia das figuras religiosas na Arte.



Marcus Obal

Figura 3.1: *David*, de Michelangelo: escultura em mármore em exposição na Galleria Dell'a Accademia, em Florença, Itália.

Fonte: Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Michelangelo%27s_David.JPG Licença: Creative Commons (CC BY-SA 3.0).

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

O professor Angelo Adriano Faria Assis, em seu artigo sobre o Renascimento, intitulado “A razão brilha para todos”, diz que esse foi um movimento que “despertou o interesse pelo conhecimento do corpo, definiu maneiras de pensar a política e o sagrado, permitiu a descoberta de terras e costumes no contato com outros povos, incentivou o avanço nas ciências e no modo de entender a ordem do mundo”. Desse modo, referindo-se àquele período, destaca o professor que “um mundo com maior presença da razão começava a ganhar força e a moldar as raízes do homem contemporâneo”. Fonte: *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/a-razao-brilha-para-todos>. Acesso em: 13 jun. 2014.

Realize uma pesquisa simples sobre Leonardo da Vinci, encontrando duas características que o incluem entre os renascentistas.

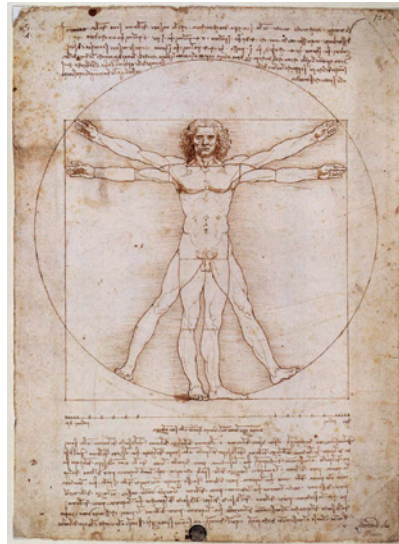


Figura 3.2: *Homem vitruviano*, desenho de Leonardo da Vinci (1492).

Fonte: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vitruvian.jpg?uselang=pt>

Resposta comentada

Leonardo da Vinci destacou-se como um homem de muitos talentos: foi cientista, matemático, engenheiro, inventor, pintor, arquiteto, anatomista, escultor etc. Por sua ousadia intelectual, estimulando o progresso nas ciências e no conhecimento do próprio corpo humano, pode ser considerado uma das figuras mais renomadas do Renascimento.

Positivismo

O termo positivismo surgiu com Auguste Comte, no século XIX, que propôs e desenvolveu uma “filosofia positiva”. Seu propósito era proceder a uma reforma da sociedade, que somente seria possível na última fase de sua “filosofia da história”, a fase positiva.



Figura 3.3: Auguste Comte, principal nome do positivismo.

Fonte: Wikimedia Commons - https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Auguste_Comte2.jpg

Para ele, todas as ciências e o espírito humano desenvolvem-se através de três fases distintas: a teológica, a metafísica e a positiva. Na fase positiva, os fenômenos naturais não poderiam mais ser reduzidos a um só princípio (Deus, natureza), mas suas causas deveriam ser buscadas nas leis, entendidas como relações constantes e imutáveis presentes nos fenômenos.

O Positivismo representa uma ruptura com o idealismo filosófico (doutrina que reduz o ser ao pensamento ou a alguma entidade de ordem subjetiva, como o espírito, a consciência, as ideias, a vontade, entre outros, que tornam-se a base para a compreensão da realidade), exigindo maior respeito com a experiência e os dados positivos, recuperando referenciais do empirismo (doutrina que identifica, como única origem do conhecimento, a experiência), nos quais a experiência sensível, imediata, pura, garante sua maior capacidade de descrição e análise por meio da utilização da história e da ciência, o que se traduz em uma enorme aproximação com o campo prático e técnico (SILVA, 2006, p. 18).

Para Comte, a sociologia é “o fim essencial de toda filosofia positiva” (1973, p. 653), a filosofia positiva em toda sua plenitude, cabendo a ela reorganizar toda a sociedade, após ter sido realizada a reforma intelectual do homem.

Nas palavras de Nelson Piletti e Walter Praxedes:

O homem deveria, assim, elaborar suas ideias e orientar sua vida em sociedade apoiado em conhecimentos científicos, criados com base na observação pura e neutra da realidade, com objetividade e rigor, os quais por isso levariam a um consenso sobre a forma mais adequada de organizar a sociedade urbana e industrial que surgia, possibilitando o planejamento racional de seu desenvolvimento. Dessa maneira, iria se consolidar uma ordem social que colocaria

em prática os pressupostos da filosofia positiva e, justamente por isso, seria aceita pacificamente pelos homens, tornando a sociedade equilibrada e harmônica (PILETTI; PRAXEDES, 2010, p. 16).

Com a sociologia, a ciência chegaria a uma totalização do saber, a “um sistema verdadeiramente indivisível [...] tudo relacionando-se com a Humanidade, única concepção completamente universal” (COMTE, 1973, p. 653).

A concepção positivista de Auguste Comte exerceu grande influência nas ciências humanas no século XX, na Europa e na América do Sul, sobretudo no Brasil.

Na aula seguinte, veremos como Émile Durkheim desenvolveu o pensamento positivista de Auguste Comte, pretendendo estabelecer a sociologia como uma disciplina científica, rigorosamente objetiva.

Atividade 2

Atende ao objetivo 1

“Seja qual for, porém, o modo, racional ou experimental, de proceder à sua descoberta [à descoberta do espírito humano], é sempre de sua conformidade, direta ou indireta, com os fenômenos observados que resulta exclusivamente sua eficácia científica. A pura imaginação perde assim irrevogavelmente sua antiga supremacia mental, e se subordina necessariamente à observação, de maneira a constituir um estado lógico plenamente normal, sem cessar, entretanto, de exercer, nas especulações positivas, ofício capital e inesgotável, para criar ou aperfeiçoar os meios de ligação definitiva ou provisória. Numa palavra, a revolução fundamental, que caracteriza a virilidade de nossa inteligência, consiste essencialmente em substituir em toda parte a inacessível determinação das causas propriamente ditas pela simples pesquisa das *leis*, isto é, relações constantes que existem entre os fenômenos observados” (COMTE, 1973, p. 54-55).

Nesse trecho do *Discurso sobre o pensamento positivo*, publicado em 1844, Comte descreve a fase positiva do espírito humano, contrapondo-a às duas fases anteriores: a teológica e a metafísica. De que modo você poderia sintetizar a fase positiva utilizando uma linguagem mais simples?

Resposta comentada

De acordo com Comte, a fase positiva do espírito humano se caracteriza pela subordinação da imaginação à observação dos fenômenos. A perspectiva positiva deixa de lado a consideração das causas dos fenômenos (de que se ocupavam as fases teológica e metafísica do espírito humano) e se ocupa da pesquisa das leis, entendidas como relações constantes entre os fenômenos observáveis.

Historicismo

O termo historicismo reúne o conjunto de doutrinas e correntes que conferem importância ao caráter histórico do homem.

Na concepção desenvolvida no século XIX, particularmente por Dilthey, filósofo e historiador alemão, as Ciências da Natureza eram distintas das Ciências Humanas – chamadas por Dilthey de ciências do espírito.



Studio Dührkopp

Figura 3.4: Wilhelm Dilthey (1833-1911) buscou, em sua obra e trajetória de pensamento, fundamentar as “ciências do espírito” como forma de conhecimento humano, em oposição às Ciências da Natureza.

Fonte: Wikimedia Commons - <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/df/Dilthey1-4.jpg>

Para Dilthey, os fatos humanos ou espirituais não nos são dados como são os processos naturais, de um modo real, imediato e completo, através de um suporte conceitual. Para apreendê-los, faz-se necessária a aplicação da intuição, da imaginação ou da empatia, em contraste com a observação e a explicação, métodos próprios das Ciências da Natureza.

O historicismo considerava, ainda, que todos os fenômenos históricos eram únicos, devendo cada época ser interpretada à luz de suas próprias ideias ou princípios:

Em fins do século XIX significava o ponto de vista dos historiadores que atribuíam caráter único a todos os fenômenos históricos e sustentavam que cada época devia ser interpretada em termos de suas próprias ideias ou princípios; ou ainda que, ao interpretar as ações dos homens no passado, é necessário abandonar qualquer referência às crenças, motivos e avaliações de sua época (DICIONÁRIO..., 1986, p. 557).

Nas palavras de Marilena Chauí:

O fato humano é histórico ou temporal: surge no tempo e se transforma no tempo. Em cada época histórica, os fatos psíquicos, sociais, políticos, religiosos, econômicos, técnicos e artísticos possuem as mesmas causas gerais, o mesmo sentido e seguem os mesmos valores, devendo ser compreendidos, simultaneamente, como particularidades históricas ou “visões de mundo” específicas ou autônomas e como etapas ou fases do desenvolvimento geral da humanidade, isto é, de um processo causal universal, que é o progresso (CHAUÍ, 1999, p. 273).

O historicismo levantou duas questões que não puderam ser respondidas pelos seus seguidores: o **relativismo** (em um momento em que as Ciências Humanas buscavam universalizar seus procedimentos metodológicos) e a submissão a uma filosofia da História (em um momento em que as Ciências Humanas queriam se tornar independentes da Filosofia).

Relativismo

Conceito que se refere ao fato de que “as leis científicas são válidas apenas para uma determinada época e cultura, não podendo ser universalizadas” (CHAUÍ, 1999, p. 273).



Filosofia da História

Corrente de pensamento que entende que “os indivíduos humanos e as instituições socioculturais só são compreensíveis se seu estudo científico subordinar-se a uma teoria geral da História que considere cada formação sociocultural seja como ‘visão de mundo’ particular, seja como etapa de um processo histórico universal” (CHAUÍ, 1999, p. 273).

Para fugir a esses impasses, o sociólogo alemão Max Weber desenvolveu a noção de “tipo ideal” para ser utilizada em pesquisas históricas e sociológicas. O tipo ideal é uma conjectura que resulta do exame de acontecimentos e entidades concretas, mas que não se induz nem se deduz deles.

Aprofundaremos a perspectiva sociológica de Max Weber em nossa Aula 6. Por enquanto, vamos avançar em nosso estudo do contexto histórico do surgimento da Sociologia.

Dos anos 1920 a 1950: a fenomenologia, o estruturalismo e o marxismo

Para avançar no estudo do contexto histórico, é importante compreender como três ordens de pensamento causaram uma ruptura na natureza e nos limites do conhecimento das Ciências Humanas entre os anos 1920 e 1950. São elas: a fenomenologia, o estruturalismo e o marxismo.

A fenomenologia

A fenomenologia do filósofo alemão Edmund Husserl trouxe um novo “método” e um novo “modo de ver” para as Ciências Humanas – estando um estreitamente relacionado ao outro, porque o método se constitui através de um modo de ver, e este só se torna possível através daquele.

Certos atos – por exemplo: a abstração, o juízo, a inferência – não são empíricos, mas são atos de natureza intencional que possuem correlatos na consciência como consciência intencional. Isso significa dizer que

esta consciência não apreende os objetos do mundo natural como tais objetos, mas tampouco constitui o dado enquanto objeto de conhecimento: apreende puras significações enquanto são simplesmente dadas e tal como são dadas (FERRATER MORA, 1981, p. 1.149, tradução minha)

Em outras palavras, a consciência humana é sempre consciência de alguma coisa que tem um significado para o homem, que o homem apreende e só apreende porque é significativo para ele. Por esse motivo, para Husserl, o dado não é algo empírico (ou seja, não é obtido pelos sentidos), tampouco é um objeto de conhecimento (constituído sob as formas puras da sensibilidade e do entendimento). Em vez disso, ele é o

correlato da consciência intencional, que é sempre consciência de algo, justamente porque esse algo se mostra apenas a nós, seres humanos. Ou seja, Husserl se opõe a uma maneira tradicional de constituir o objeto de conhecimento como algo empírico. Veja como isso está claro na citação de Ferrater Mora: “toda intuição é uma fonte legítima de conhecimento” (1981, p. 1.149).

Nas palavras do filósofo:

A fenomenologia é uma pura descrição do que se mostra por si mesmo, de acordo com “o princípio dos princípios”: reconhecer que “toda intuição primordial é uma fonte legítima de conhecimento, que tudo o que se apresenta por si mesmo “na intuição” (e, por assim dizer, “em pessoa”) deve ser aceito simplesmente como o que se oferece e tal como se oferece, ainda que apenas dentro dos limites nos quais se apresenta (FERRATER MORA, 1981, p. 1.149, tradução minha).

O que resulta da fenomenologia como método e modo de ver o mundo – em que a crença na realidade do mundo natural e as proposições que dão lugar a essa crença, bem como a existência mesma da consciência são “colocadas entre parênteses” – é uma “ciência universal” (dos fenômenos ou das essências), fundamento de todas as ciências particulares. Isso significa dizer que a esfera da essência Homem, por exemplo, pode ser agora “internamente diferenciada em essências diversas: o psíquico, o social, o histórico, o cultural” (CHAUÍ, 1999, p. 273).

Uma vez que a fenomenologia de Husserl permite essa diferenciação, amplia-se o campo de investigação das Ciências Humanas, assegurando a estas a validade de seus projetos de estudo: o psíquico (que resulta no campo da Psicologia), o social (que corresponde à Sociologia), o histórico (referente à História), o cultural (que fornecerá as bases da Antropologia) etc.



Edmund Husserl e a fenomenologia

O filósofo e matemático Edmund Husserl (1859-1938), ao longo de seus estudos, teve como centro de suas preocupações o esforço por encontrar uma fundamentação radical para a filosofia, a

construção de uma ciência universal para a subjetividade e um saber definitivamente válido acerca das coisas, em uma época em que somente o positivismo e a ciência tinham credibilidade epistemológica. Frente a essas questões é que Husserl, a partir da obra *Investigações lógicas* (1900-1901), chegou à então chamada fenomenologia. Uma filosofia que consiste, em termos gerais, em um estudo rigoroso e descritivo dos fenômenos, uma autêntica “ciência dos fenômenos”. Isso porque, para o filósofo, não é das filosofias e da ciência que deve partir o impulso da investigação, mas sim dos problemas e das próprias coisas.

Mas o que são os fenômenos? Fenômeno (*φαινόμενον/phainomenon*), para Husserl, é tudo aquilo que aparece, ou seja, todas as coisas (Sache) que se mostram a nós, porém assinalando que “coisas” não devem ser entendidas apenas como coisas físicas (Ding). Quando dizemos que algo se mostra ou aparece, temos já subentendido que aquilo que se mostra, mostra-se a alguém, a nós, seres humanos. Esse é um ponto importante da fenomenologia: a ideia de que fenômenos e consciência humana estão sempre correlacionados.

Essa ideia partiu do “conceito de intencionalidade”, que postula que toda consciência é sempre “consciência de algo”, ou seja, que todo pensar é sempre “pensar em algo”, todo sentir é “sentir algo”, e assim por diante.

(Adaptação do texto de Tommy Akira Goto, professor de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2013/09/a-alma-como-realidade-psiquica-na-fenomenologia/>. Acesso em: 26 mar. 2014.)

O estruturalismo

Em uma linguagem bem simples, a perspectiva estruturalista não concebe que o todo é a soma das partes, ou, em outras palavras: que a sociedade é produto de uma associação de indivíduos.

A perspectiva estruturalista, por ser uma perspectiva holística, considera que as estruturas de uma sociedade, por exemplo, suas normas,

suas regras, seus valores e suas ideologias, é que explicam as lógicas e as motivações das condutas individuais. Ou seja, “não é mais a parte (o indivíduo) que explica o todo, mas é o todo que deve explicar a parte” (DICIONÁRIO..., 1986, p. 430).

Assim, o todo constitui-se em princípio ordenador, portanto, dotado de sentido, que diferencia seus elementos internos – pela posição e pela função que ocupam no todo – e que os transforma ao longo do tempo.

Nas palavras de Marilena Chauí,

as estruturas são totalidades organizadas segundo princípios internos que lhes são próprios e que comandam seus elementos ou partes, seu modo de funcionamento e suas possibilidades de transformação temporal ou histórica (1999, p. 274).

Com a perspectiva totalizadora, o estruturalismo não reconhece o ponto de vista **funcionalista**, que vê as ações sociais e instituições culturais como elementos que cumprem a função de contribuir para o funcionamento harmônico da sociedade. O funcionalismo, identificando-se com uma teoria do equilíbrio social, não considera as tensões, os conflitos e contradições que todas as sociedades humanas apresentam como elementos constitutivos delas, mas como disfunções da sociedade, que devem ser corrigidas.

Com a perspectiva totalizadora, o estruturalismo também não reconhece o ponto de vista da causalidade social, que vê os fatos sociais interligados numa relação de implicação lógica, em que um é anterior a outro no tempo, sendo um causa e o outro efeito, e em que, por exemplo, parte-se dos indivíduos e de suas ações para explicar a existência e a natureza das instituições sociais (e da própria sociedade).

Em síntese, o estruturalismo fornece uma metodologia que nos permite compreender o permanente relacionamento das partes em um determinado sistema social estruturado, de acordo com um princípio ordenador.

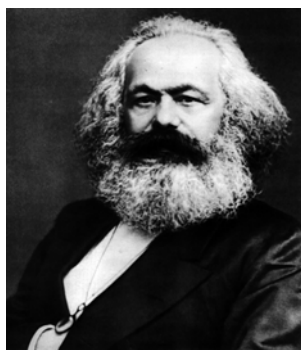
Funcionalismo

Teoria que expressa “a ideia de que tudo o que existe numa sociedade contribui para seu funcionamento equilibrado – para manter o sistema social em operação” (DICIONÁRIO..., 1986, p. 503).

O marxismo

O filósofo alemão Karl Marx elaborou uma corrente de pensamento – o marxismo – que concebia o ser humano não de modo abstrato, mas como o conjunto de todas as relações sociais.

Para Marx, não seriam as ideias do homem que determinariam sua vida material, mas, ao contrário, seria sua vida material (o modo como produz seus bens) que determinaria a maneira como ele pensa (as ideias).



John Jabez Edwin Mayal

Figura 3.5: Karl Marx (1818-1883).

Fonte: Wikimedia Commons - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fc/Karl_Marx.jpg

Um aspecto importante do pensamento de Marx foi ter abordado as relações capitalistas como fenômeno histórico, mutável e contraditório, trazendo dentro de si impulsos de ruptura. Um desses impulsos resulta do processo de alienação a que o trabalhador é submetido, segundo o pensador. Por causa da divisão do trabalho – característica da economia industrial, em que cada um realiza apenas uma pequena etapa da produção –, o empregado se aliena do processo como um todo (Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/karl-marx-filosofo-revolucao-428135.shtml?page=2>. Acesso em: 4 set. 2014.).

Nas palavras do próprio Marx, no Prefácio do livro *Contribuição para a crítica da economia política*:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (1983, p. 24).

Assim, porque Marx priorizou a estrutura econômica e as correspondentes estruturas jurídica, política e ideológica, podemos compreender que

as mudanças históricas não resultam de ações súbitas e espetaculares de alguns indivíduos ou grupos de indivíduos, mas de lentos processos sociais, econômicos e políticos, baseados na forma assumida pela propriedade dos meios de produção e pelas relações de trabalho (CHAUÍ, 1999, p. 275).

Por esse motivo, as mudanças históricas se expressam, nas obras da maturidade de Marx, como uma sucessão de modos de produção, resultado de uma contradição interna à estrutura econômica, entre as forças produtivas e as relações sociais de produção. É essa contradição que funciona como motor da história, conforme se depreende deste trecho do Prefácio do livro *Contribuição para a crítica da economia política*:

Em certo estágio de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se transformam no seu entrave. Surge então uma época de revolução social (MARX, 1983, p. 24-25).

Em síntese, o marxismo nos possibilitou compreender a dinâmica dos modos de produção, mostrando que são historicamente determinados, permeados de contradições, tensionados por conflitos, e, justamente por esses motivos, passíveis de serem conhecidos em seu funcionamento.

===== **Atividade 3** =====

Atende ao objetivo 1

Karl Marx, no Prefácio à *Contribuição para a crítica da economia política*, escreveu:

Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (1983, p. 25).

Segundo Marx, que relação pode se estabelecer entre o pensamento (a consciência) do homem e sua vida material (o modo como produz seus bens)?

Resposta comentada

Para Marx, não seriam as ideias do homem que determinariam sua vida material, mas, ao contrário, seria sua vida material (o modo como produz seus bens) que determinaria a maneira como ele pensa (as ideias). Marx assim formulou esta sua concepção: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”.

Conclusão

Para encerrar nossa Aula 3, quero relembrar a vocês o que vimos até aqui: o ser humano como objeto de investigação distinto dos fenômenos naturais – objeto de investigação do humanismo, do positivismo, do historicismo, da fenomenologia, do estruturalismo e do marxismo – contribuiu para dar legitimidade às Ciências Humanas como um amplo campo de estudo. Isso inclui a Sociologia, cujo objeto de estudo é “a sociedade, a sua organização social e os processos que interligam os indivíduos em grupos, instituições e associações” (Fonte: <http://www.brasilecola.com/sociologia/sociologia2.htm>. Acesso em: 29 mar. 2014.)

Atividade final

Florestan Fernandes (1920-1995), brilhante sociólogo e político brasileiro, escrevendo sobre a herança intelectual da Sociologia, destaca as condições histórico-sociais dessa importante área de investigação:

A explicação sociológica exige, como requisito essencial, um estado de espírito que permita entender a vida em sociedade como estando submetida a uma ordem, produzida pelo próprio concurso das condições, fatores e produtos da vida social. Por isso, tal estado de espírito não só é anterior ao aparecimento da Sociologia, como representa uma etapa necessária à sua elaboração. No mundo moderno, pelo que se sabe, ele se constituiu graças à desagregação da sociedade feudal e à evolução do sistema capitalista de produção, com sua economia de mercado e a correspondente expansão das atividades urbanas. É que estes dois processos histórico-sociais se desenrolaram de modo a ampliar, continuamente, as esferas da existência nas quais o ajustamento dinâmico às situações sociais exigia o recurso crescente a atitudes secularizadas de apreciação dos móveis das ações humanas, do significado dos valores e da eficiência das instituições (FERNANDES, 1977, p. 13).

Com esse texto de Florestan Fernandes, propomos que você pense a perspectiva específica da Sociologia como resultado de um período de fermentação intelectual que sucedeu às revoluções industrial e liberais burguesas do Ocidente, e que impôs aos pensadores da época novas questões teóricas e práticas relativas às então novas situações de existência social dos homens.

Resumo

Vamos, então, relembrar os pontos principais desta aula:

- para o humanismo, o homem é um ser natural diferente dos demais, porque é capaz de agir ética, política, técnica e artisticamente;
- para o positivismo, o homem é um ser social e a Sociologia deve estudar os fatos humanos aplicando os princípios e os métodos das Ciências Naturais;

- para o historicismo, o homem é um ser temporal, assim como os fatos a ele relacionados, que têm caráter único porque referenciados à sua própria época;
- para a fenomenologia, o homem é consciência intencional de algo que se mostra apenas a nós, seres humanos, como o que se oferece apenas à nossa apreensão;
- para o estruturalismo, o homem é compreendido no contexto das estruturas da sociedade, como uma parte que só é explicada pelo todo;
- para o marxismo, o homem é o conjunto de todas as relações sociais, e suas ideias são determinadas pelo modo como ele produz sua vida material.

Referências

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1999.

COMTE, Auguste. Discurso sobre o espírito positivo. In: *Os pensadores: Comte e Durkheim*. v. XXXIII. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DICIONÁRIO de Ciências Sociais. Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação. Benedicto Silva, coordenação geral; Antonio Garcia de Miranda Neto *et al.* Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

FERNANDES, Florestan. A herança intelectual da Sociologia. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza (comp.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

FERRATER MORA, José. *Diccionario de Filosofia*. 3. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1981. 4 v.

MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. (Novas Direções).

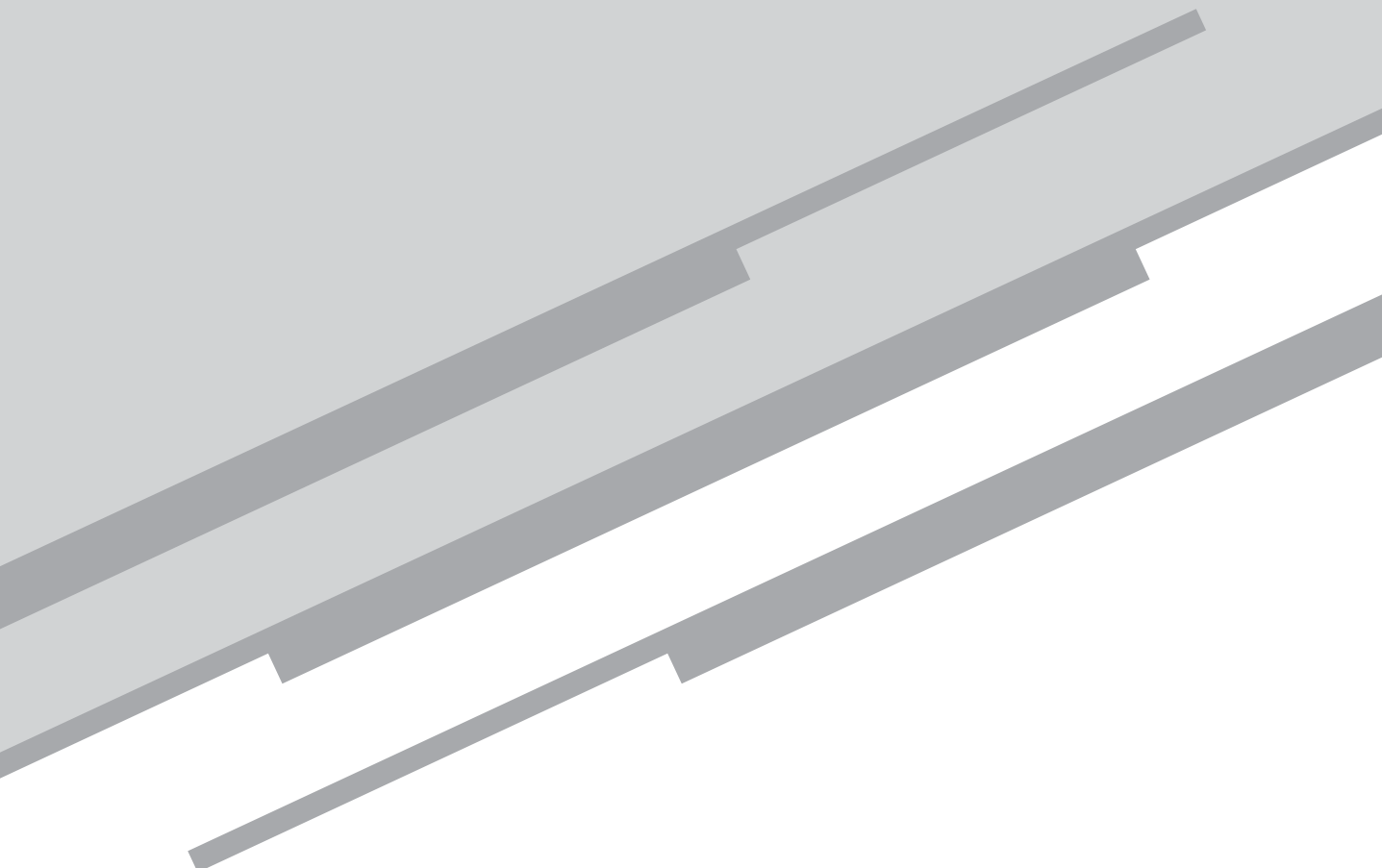
OS PENSADORES. Capítulo 47: livreto sobre Comte e Durkheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. *Sociologia da educação: do positivismo aos estudos culturais*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

SILVA, Wilton Carlos Lima da. Auguste Comte, o positivismo e a educação. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da (org.). *Sociologia e educação: leituras e interpretações*. São Paulo: Avercamp, 2006.

Aula 4

A perspectiva sociológica
de Émile Durkheim



Suemy Yukizaki

Meta

Apresentar a sociedade como uma realidade específica, que tem suas características próprias, resultantes da associação e da combinação das consciências individuais, o que permitiu a constituição da Sociologia como uma ciência independente.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. definir fato social e identificar as suas características;
2. descrever como um fato social pode ser explicado de acordo com sua função na sociedade, tendo em vista o atendimento às necessidades do organismo social;
3. descrever como a vida em sociedade é considerada, necessariamente, uma vida moral.

Introdução

Todas as funções da sociedade são sociais, assim como todas as funções do organismo são orgânicas.

(DURKHEIM, 1999, p. 103)

Na aula anterior, havia antecipado que Émile Durkheim desenvolveu o pensamento positivista de Auguste Comte, pretendendo estabelecer a Sociologia como uma disciplina científica, rigorosamente objetiva.

Ao buscar encontrar o lugar da Sociologia entre as chamadas Ciências Sociais, Durkheim, embora reconhecendo a perspectiva fundadora de Auguste Comte (o Positivismo), alega que, de fato, os fenômenos humanos deveriam ter leis próprias comparáveis às da Biologia, para que a Sociologia pudesse se constituir uma verdadeira ciência positiva:

Nosso principal objetivo, de fato, é o de estender à conduta humana o racionalismo científico, demonstrando que, considerada no passado, ela é redutível às relações de causa e efeito que uma operação não menos racional poderá, então, transformar em regras de ação para o futuro. O que vemos em nós como positivismo é apenas uma consequência desse racionalismo (DURKHEIM, 2012, p. 13).

Assim, orientando-se pela concepção empirista das Ciências da Natureza – já estabelecidas na época, Durkheim buscou instituir as leis da vida social, através da observação de um novo objeto de conhecimento: os fatos sociais.



Se precisar relembrar a visão da concepção empirista, volte à Aula 3 e leia o respectivo conteúdo.

Antes de sabermos a natureza (do método) da observação – seguindo a orientação do próprio sociólogo –, vamos conhecer o que Durkheim designou como fatos sociais.

Os fatos sociais e a Sociologia



Figura 4.1

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%C3%89mile_Durkheim.jpg

Émile Durkheim (1858-1917) foi um pensador francês considerado o fundador da Sociologia como ciência independente.

Autor de livros clássicos – *A divisão do trabalho social*, *O suicídio*, *As regras do método sociológico* –, foi o pioneiro do uso rigoroso da indução na Sociologia e o verdadeiro fundador da Sociologia Comparada. [...] Abriu um campo inédito na utilização de dados estatísticos (ao estudar o suicídio) e lançou as bases de uma nova compreensão sociológica da educação (RODRIGUES, 2002, contracapa).

Durkheim esclarece, de antemão, que os fatos sociais são fenômenos distintos dos *fenômenos orgânicos* (porque os fatos sociais são representações e ações) e dos *fenômenos psíquicos* (porque estes só existem na consciência dos indivíduos). E, coerente com a ideia de que uma ciência – a Sociologia – só tem razão de existir se tiver por matéria um tipo específico de fatos (que outras ciências não estudam), Durkheim afirma que podemos considerar os fatos sociais como *coisas sociais* (2012, p. 150).

E por que como *coisas sociais*?

O autor esclarece: “Os fatos sociais devem ser tratados como coisas porque são os *data* [dados] imediatos da ciência, enquanto que as ideias, de que os fatos sociais são supostamente os desenvolvimentos, não são diretamente dados” (DURKHEIM, 1973, p. 397).

Assim, por termos de considerar os fenômenos sociais em si mesmos, separados das representações que os indivíduos possam ter deles, é que Durkheim diz que “precisamos estudá-los de fora como coisas exteriores porque é nessa qualidade que eles se apresentam para nós” (2012, p. 52).

Mas como Durkheim caracteriza os fatos sociais?

Diz ele que “consistem em maneiras de agir, pensar e sentir exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual se podem impor a ele” (2012, p. 33).

Argumentando que se pode perceber o poder coercitivo por uma determinada sanção ou por uma resistência que o fato social opõe a quem tenta violentá-lo (caracterizando o fato social de maneira negativa), Durkheim caracteriza-o, ainda, de maneira positiva, ao se referir ao sentimento coletivo:

Tem em si algo de específico, como demonstramos. É uma resultante da vida comum, um produto das ações e das reações que ocorrem entre as consciências individuais; se esse sentimento ressoa em cada uma das consciências individuais, é em virtude da energia especial que se deve precisamente a sua origem coletiva (2012, p. 37-38).

Mas, ainda que seja uma obra coletiva, ainda que tenha difusão no interior do grupo, o sociólogo destaca que um aspecto que distingue o fato social é que ele “existe independentemente das formas individuais nas quais se difunde” (DURKHEIM, 2012, p. 38).



O anel de formatura

A tradição do anel de formatura surgiu em meados do século XIX, quando o acesso ao ensino superior era algo muito restrito.

A tradição do uso do anel cumpria o papel social de distinguir aqueles que tinham acesso ao estudo daqueles que não tinham e permitir a identificação da profissão do indivíduo sem ser indelicado e ter de interpelá-lo.

Com isso, foi instituído que o anel quadrado de pedra vermelha era de advogado, o de pedra verde, de médico e o azul, de engenheiro.



Figura 4.2: O anel de formatura é uma tradição que nos influencia até os dias de hoje.

Essa tradição sobrevive até nossos dias, mas de forma diferente. O anel tradicional está caindo em desuso porque o acesso ao ensino superior é hoje muito mais democrático que no século XIX. A joia passou a ser, então, objeto de recordação da conquista da titulação. Atualmente, tem sido, inclusive, substituída por joias com *design* mais moderno e que remetem à profissão, sem o aspecto do anel tradicional, ou por outros acessórios de valor, como os relógios.

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Leia o Boxe de Curiosidade sobre a origem do anel de formatura.

Baseando-se no texto que você acabou de ler, identifique o fato social manifestado no anel de formatura e associe-o às seguintes características:

- sua exterioridade em relação às consciências individuais;
- a ação coercitiva que exerce sobre essas consciências;
- sua independência em relação às manifestações individuais.

Resposta comentada

O fato social que podemos observar no caso do anel de formatura é a instituição que se fez desse objeto para distinguir aqueles que tinham acesso ao estudo daqueles que não tinham. A exterioridade do anel de formatura em relação às consciências individuais se mostra quando seu uso se impõe para todos aqueles que se formavam. A ação coercitiva que exerce sobre essas consciências se mostra quando todos os recém-formados passam a usá-lo. Por sua vez, sua independência em relação às manifestações individuais se mostra quando esse uso se torna uma tradição.

Esse é um exemplo de como maneiras de agir e pensar exteriores ao indivíduo, estabelecidas pela sociedade, podem nos influenciar ... e também evoluir ao longo do tempo, de acordo com a própria dinâmica social!

Agora, propomos uma reflexão: ao final do curso, você gostaria de receber um anel de formatura ou outra peça de valor?

O fato social e a coerção

Conforme vimos, Durkheim afirma que os fatos sociais “consistem em maneiras de agir, pensar e sentir exteriores ao indivíduo, e que são

dotadas de um poder de coerção em virtude do qual se podem impor a ele” (2012, p. 33).

Tendo essa afirmação em mente, observe a imagem a seguir e responda: você consegue perceber alguma relação entre o conceito de coerção de Durkheim e as bolinhas de gude?

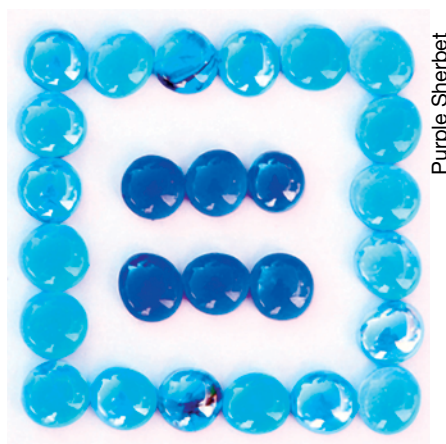


Figura 4.3: Quadrado, com um sinal de igual em seu interior, composto por bolinhas de gude.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/purplesherbet/10215338765> Acesso em: 3 out 2014.

Poderíamos pensar do seguinte modo: na posição de indivíduos – representados pelas bolinhas de gude refletindo a luz e o entorno –, nós também, na vida em sociedade, refletimos os valores, formas de pensar, tradições, religiões, linguajar que aprendemos com outros indivíduos, tais como familiares, amigos, professores.

Assim, somos “enquadrados” por outros indivíduos e também os enquadrados em determinadas ocasiões para que haja continuidade desses mesmos valores, tradições etc.

No entanto, as bolinhas de gude do sinal de igualdade são diferentes daquelas que formam o quadrado, o que pode nos levar a refletir que há diversidade na igualdade. Agora, uma reflexão: na prática, será que somos realmente todos iguais? Qual a sua opinião sobre isso?

Para tornar mais nítida a caracterização do fato social, Durkheim demonstra a independência dele em relação a suas manifestações individuais, tomando como referência a supremacia moral que a sociedade tem sobre seus membros.

Com esse propósito, o sociólogo faz a distinção entre a coerção exercida por um meio físico e a exercida por um meio moral:

A pressão exercida por um ou mais corpos sobre outros corpos, ou até sobre vontades, não pode ser confundida com aquela exercida pela consciência de um grupo sobre a consciência de seus membros. O que é específico à coerção social é que ela se deve não à rigidez de certos arranjos moleculares, mas ao prestígio que possuem determinadas representações” (DURKHEIM, 2012, p. 26).

Para tornar mais clara a diferenciação, vamos ver um exemplo de cada tipo de coerção?

Exemplo 1: coerção exercida por um meio físico



Diego Torres Silvestre

Figura 4.4: Vagão de metrô lotado, em que as pessoas acabam, pela falta de espaço, comprimindo seus corpos contra os de outras pessoas.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/3336/10883720543> Licença: Creative Commons (CC BY 2.0).

Exemplo 2: coerção exercida por um meio moral



Roberta

Figura 4.5: Historicamente, a expressão “muito obrigado(a)”, ou simplesmente “obrigado(a)”, sugere que aquele que recebeu um presente, por exemplo, se sinta na obrigação de retribuí-lo.

Fonte: <https://flic.kr/p/9y4Rat> Licença: Creative Commons (CC BY-ND 2.0)

Como vemos, para Durkheim, é a sociedade, através de determinadas representações, que exerce uma supremacia moral sobre seus membros. Em outras palavras, são determinadas “maneiras de agir, pensar e sentir exteriores ao indivíduo” que detêm uma autoridade (moral) sobre ele.

Bem, a par do fato de a moral ser um tipo especial de fato social, é importante ressaltar que os fatos sociais são maneiras de agir, pensar e sentir exteriores aos indivíduos – ainda que tenham sua gênese nos pró-

prios indivíduos –, porque sua síntese ocorre externamente a eles. Isso se deve ao fato de se tratar de um produto novo, que se originou a partir de uma pluralidade de consciências:

Sem dúvida, o indivíduo desempenha um papel em sua gênese. Mas para que haja o fato social, é preciso que os diversos indivíduos pelo menos tenham combinado sua ação e que esta combinação tenha gerado algum produto novo. E como esta síntese ocorre externamente a cada um de nós (pois que uma pluralidade de consciências participa dela), ela tem necessariamente por efeito a fixação e instituição externa de certos modos de agir e de certos julgamentos que não dependem da vontade particular tomada isoladamente (DURKHEIM, 2012, p. 26-27).

A isso Durkheim chamou *instituição*, definindo, dessa maneira, o objeto de estudo da Sociologia como ciência autônoma:

Pode-se até mesmo, sem deturpar o sentido desta expressão, chamar de instituição todas as crenças e todos os modos de conduta instituídos pela coletividade; a sociologia pode então ser definida: a ciência das instituições, de sua gênese e de seu funcionamento (2012, p. 27).



A noção de escola como instituição

O entendimento da escola como uma instituição é algo relativamente recente na história da humanidade. Isso porque, nas formações sociais mais antigas, os jovens aprendiam ouvindo os relatos de experiência dos mais velhos e participando da vida social da comunidade.

Segundo Cecília Maria Coimbra (1989),

Foi somente a partir da Idade Média que, na Europa, a educação se tornou produto da escola e um conjunto de pessoas (em sua maioria religiosos) especializou-se na transmissão do saber. En-

tretanto, nesta época, embora o ensino fosse reservado às elites (principalmente à nobreza), não havia separações entre crianças e adultos e a Escola não estava organizada para disciplinar seus alunos.

É a partir do século XVII que vemos a Escola surgindo como instituição, nos moldes em que a conhecemos atualmente (COIMBRA, 1989, p. 14-16).



Vocês se lembram de que, em nossa primeira aula, eu dizia que as instituições sociais são experimentadas pelos indivíduos como uma realidade objetiva? E que, embora elas apareçam para os indivíduos como uma realidade objetiva, são um produto da própria convivência social, isto é, foram produzidas e construídas pelos próprios indivíduos, pelos próprios homens? Desde lá, da Aula 1, já fazia relação com esse conceito de instituição cunhado por Durkheim, a partir da definição de fatos sociais.

Vamos ver um exemplo de como as instituições se dão?

Faz parte de uma conduta considerada por muitos como socialmente aceitável que os bebês não usem roupas de banho na praia, mas (excetuando-se situações específicas) o mesmo não vale para os adultos. É uma convenção. Do mesmo modo, roupas de banho femininas no Brasil e nos EUA, por exemplo, diferem muito, não sendo socialmente instituídos na cultura norte-americana os trajes de banho do formato e tamanho utilizados por boa parte das brasileiras.



Figura 4.6: A moral e as instituições orientam as formas de conduta das sociedades, como a vestimenta usada na praia.

Fonte: <http://www.freeimages.com/browse.phtml?f=view&id=456091>
Acesso em 3 out 2014.

O método e a explicação sociológica

Retomando, agora, a natureza do método da observação dos fatos sociais, vamos ver como Durkheim o expõe.

Ele reconhece que os acontecimentos da vida social se caracterizam pela sua constante transformação: “a vida social é constituída de livres variantes que estão perpetuamente em vias de transformação, e que o olhar do pesquisador não consegue fixar” (DURKHEIM, 2012, p. 65).

Quer ver um exemplo disso?

No Brasil, o divórcio, como forma de pôr fim à sociedade conjugal criada com o casamento civil, só foi instituído em 1977. Antes disso, só eram possíveis a separação de corpos e o desquite.

Se eles (os acontecimentos) estão em constante transformação, como no exemplo do divórcio, então, de que forma se podem apreender os fatos sociais em sua representação objetiva?

O próprio sociólogo responde:

Mas sabemos que ela [a realidade social] apresenta esta particularidade que, sem deixar de ser ela mesma, é susceptível de se cristalizar. Fora dos atos individuais que suscitam, os hábitos co-

letivos se exprimem sob formas definidas, regras jurídicas, morais, ditos populares, fatos de estrutura social etc. (DURKHEIM, 2012, p. 65).

Desse modo, Durkheim pode justificar a advertência que havia feito de que os fatos sociais devem ser objetivamente representados como *coisas sociais*, estabelecendo para a Sociologia um método de observação: “Quando, portanto, o sociólogo se dispõe a explorar uma ordem qualquer de fatos sociais, ele precisa considerá-los por um ângulo onde eles se apresentem isolados de suas manifestações individuais” (2012, p. 66).

Bem, se esse método da Sociologia atua como um novo campo de investigação, adequado ao seu objeto (os fatos sociais), de que modo Durkheim estabelece a explicação sociológica?

Fiel ao seu modelo de ciência à época (as ciências da natureza), o teórico reclama para a Sociologia “*um princípio de causalidade que se aplique aos fenômenos sociais*” (DURKHEIM, 2012, p. 147). Ele diz que é na própria sociedade que se deve buscar a explicação da vida social:

Ora, excluído o indivíduo, só resta a sociedade; é, portanto, na própria natureza da sociedade que se deve buscar a explicação da vida social. De fato, achamos que por ela transcender infinitamente o indivíduo no tempo e no espaço, ela seja capaz de lhe impor as maneiras de agir e de pensar as formas que emanam de sua autoridade. Esta pressão, que é o sinal distintivo dos fatos sociais, é a que todos exercem sobre cada um (2012, p. 113).

Portanto, ainda que reconheça a contribuição que as faculdades humanas individualmente dão para a vida social, Durkheim ressalva que a “sociedade não é uma simples soma de indivíduos” (2012, p. 114). Isso quer dizer que “o sistema formado por sua associação [a sociedade] representa uma realidade específica que tem suas características próprias” (2012, p. 114).



Para melhor explicar a ideia de sociedade, Durkheim (2012) faz uma analogia com a biologia:

A célula viva não contém nada além de partículas minerais, bem como a sociedade não contém nada mais do que os indivíduos; no entanto, é evidentemente impossível que fenômenos característicos da vida residam nos átomos de hidrogênio, de oxigênio, de carbono e de nitrogênio. Pois como poderiam os movimentos vitais se produzirem dentro de elementos não vivos? E como se dividiriam as propriedades biológicas entre estes elementos? Elas não podem estar igualmente em todos, uma vez que eles não são de mesma natureza; o carbono não é o nitrogênio e, por isso, não pode ter as mesmas propriedades nem desempenhar o mesmo papel. Não é menos inadmissível que cada aspecto da vida, cada uma de suas características principais, se encarne num grupo diferente de átomos. A vida não pode se decompor assim; ela é uma e, conseqüentemente, só pode ter por morada a substância viva em sua totalidade. Ela está no todo, não nas partes (DURKHEIM, 2012, p. 10).

Agora reflita: a partir da citação, como você caracterizaria a sociedade?

Poderíamos concluir que a sociedade não é caracterizada pela simples soma dos indivíduos, mas pelos laços que se estabelecem entre eles. Esses laços podem ser de diversas ordens e envolver interesses voltados ao alcance de metas individuais e/ou coletivas dentro da sociedade.

Durkheim explica que:

Sem dúvida, nada de coletivo pode se produzir sem consciências particulares; mas esta condição necessária não é suficiente. É preciso ainda que estas consciências sejam associadas, combinadas, e combinadas de determinada maneira; é dessa combinação que resulta a vida social e, por isso, é essa combinação que a explica (2012, p. 114).

Assim, é essa concepção de sociedade que dá ao teórico o argumento para afirmar que não são as faculdades humanas que explicam a vida social:

Mas não são elas [as faculdades humanas] que a suscitam nem que lhe dão sua forma específica; tudo o que fazem é torná-la possível. As representações, as emoções, as tendências coletivas não têm por causas geradoras certos estados da consciência dos indivíduos, mas as condições em que se encontra o corpo social em seu conjunto (DURKHEIM, 2012, p. 116).

Bem, mas o que o sociólogo quer dizer com “as condições em que se encontra o corpo social em seu conjunto”? Ele próprio esclarece:

... quando se quer explicar um fenômeno social, é preciso pesquisar separadamente a causa eficiente que o produz e a função que ele preenche. Utilizamos preferencialmente o termo *função* em vez de *fim* ou *objetivo*, precisamente porque os fenômenos sociais não existem geralmente em vista dos resultados úteis que produzem. É preciso determinar se há correspondência entre o fato considerado e as necessidades gerais do organismo social e em que consiste esta correspondência, sem precisar saber se ela é ou não intencional. Todas as questões de intenção são subjetivas demais para poderem ser tratadas cientificamente (DURKHEIM, 2012, p. 108).

Isso significa que, assim como o corpo humano (o organismo físico) é muito maior do que seus órgãos (coração, pulmão, estômago, intestinos etc.), também o organismo social (a sociedade) é maior do que os organismos individuais que o compõem (as pessoas).



Desse modo, para Durkheim, um fato social não pode ser explicado por suas manifestações individuais decorrentes de certos estados da consciência dos indivíduos, mas sim por outro fato social, em um contexto no qual ele cumpre uma função na sociedade, atendendo às necessidades do organismo social.

Rana Ossana



Ronaldo Iazzari

Figura 4.7: Uma mulher ocidental usando um lenço na cabeça é uma escolha individual. Já uma mulher usando *hijab* no Oriente é um fato social: não é uma escolha dela, é uma coerção relacionada aos contextos daquela sociedade, em que o uso do lenço tem uma função específica.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/ranoush/2055414533> Licença: Creative Commons (CC BY-SA 2.0); <https://www.flickr.com/photos/lazzari/155781315> Acesso em: 31 out 2014.

Hijab

Vocabulo que, em árabe, significa cobertura. É a vestimenta relacionada à doutrina islâmica.

Agora reflita: você consegue pensar em alguma situação da sua vida que seja um fato social, como o uso do ***hijab*** pelas mulheres do Oriente?



O filme *Laranja mecânica*, do cineasta americano Stanley Kubrick (1928-1999), foi lançado em 1971 e se baseou no livro homônimo de Anthony Burgess (1917-1993).

Sobre esse filme, escreveu Antonio Carlos Seidl para o jornal *Folha de S.Paulo*:

Uma explicação para a atração duradoura de *Laranja mecânica* é a contemporaneidade intelectual dos temas de que se ocupa. A violência deliberada, a máquina estatal que prefere submeter seus delinquentes à lobotomia do que lhes permitir o direito de escolha. Os jovens que usam drogas para se preparar para uma noite de estupro e pilhagem. Uma sociedade que cura a violência através da criação de robôs morais (SEIDL, 1992).

Convido você a ver o filme como uma oportunidade para pensar sobre a relação entre indivíduo e sociedade.

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

Para começar, leia o trecho a seguir:

Por exemplo, a reação social que constitui a pena se deve à intensidade dos sentimentos coletivos que o crime ofende; mas, por outro lado, ela tem por função útil manter estes sentimentos no mesmo grau de intensidade, pois eles não tardariam a se enervar se as ofensas que sofreram não fossem castigadas (DURKHEIM, 2012, p. 108).

Com o exemplo da pena imposta a um crime, Durkheim mostra o que dissemos anteriormente: um fato social não pode ser explicado por suas manifestações individuais decorrentes de certos estados da consciência dos indivíduos. Ele pode ser explicado apenas por outro fato social, em um contexto no qual cumpre uma função na sociedade, em que atende às necessidades do organismo social.

De que maneira você pode interpretar o pensamento de Durkheim a respeito da pena como um fato social?

Resposta comentada

Durkheim quer dizer que o fato social *pena* não pode ser explicado pelas manifestações individuais que decorrem da consciência dos indivíduos (embora a reação social que constitui a pena se deva à intensidade dos sentimentos coletivos que o crime ofende). Esse fato social deve ser explicado por outro fato social (manter esses sentimentos no mesmo

grau de intensidade), pois cumpre na sociedade uma função (útil): a de atender as necessidades do organismo social (os sentimentos se enfraqueceriam se as ofensas não fossem castigadas).

A solidariedade mecânica, a solidariedade orgânica e a divisão do trabalho social

Agora vamos apresentar um tema que se mostrou importante para Durkheim: a divisão do trabalho como um fato social e sua íntima conexão com a moral. Vejamos como ele aplica o método sociológico e elabora a explicação sociológica para esse fato social.

O autor aqui estudado foi levado a esse tema porque lhe pareceu que o desenvolvimento histórico da divisão do trabalho havia transformado a solidariedade social, o que solucionou uma aparente contradição das relações entre esta última e a personalidade individual:

Quanto à questão que originou este trabalho [*Da divisão do trabalho social*], é a das relações entre a personalidade individual e a solidariedade social. Como é que, ao mesmo passo que se torna mais autônomo, o indivíduo depende mais intimamente da sociedade? Como pode ser, ao mesmo tempo, mais pessoal e mais solidário? Pois é **inconteste** que esses dois movimentos, por mais contraditórios que pareçam, seguem-se paralelamente. É este o problema que nos colocamos. Pareceu-nos que o que resolvia essa aparente **antinomia** é uma transformação da solidariedade social, devida ao desenvolvimento cada vez mais considerável da divisão do trabalho (DURKHEIM, 1999, p. I do Prefácio à primeira edição).

Inconteste

Aquilo que não se contestou.

Antinomia

Contradição entre coisas.

Assim, no capítulo primeiro de seu livro *Da divisão do trabalho social*, Durkheim faz uso da palavra *função* para estudar a divisão do trabalho:

A palavra *função* é empregada de duas maneiras bastante diferentes. Ora designa um sistema de movimentos vitais, fazendo-se abstração das suas consequências, ora exprime a relação de correspondência que existe entre esses movimentos e algumas necessidades do organismo. ... É nessa segunda acepção que entendemos a palavra. Perguntar-se qual é a função da divisão

do trabalho é, portanto, procurar a que necessidade ela corresponde; quando tivermos resolvido essa questão, poderemos ver se essa necessidade é da mesma natureza que aquelas a que correspondem outras regras de conduta cujo caráter moral não é discutido (1999, p. 13).

Durkheim constata que a divisão do trabalho veio se tornando cada vez mais difundida na sociedade, especializando funções não apenas na área econômica, mas nas demais áreas: política, administrativa, judiciária, artística, científica. Observa, ainda, que essa divisão se aplica não só às sociedades, mas também aos organismos, destacando que “um organismo ocupa uma posição tanto mais elevada na escala animal quanto mais as suas funções forem especializadas” (DURKHEIM, 1999, p. 3).



Durkheim e o darwinismo

O naturalista Charles Darwin foi o primeiro a perceber uma relação entre fósseis e espécies viventes na sua época, bem como entre os mecanismos de adaptação das espécies e o ambiente e modo de vida delas. Em outras palavras: a adaptação ao meio ambiente resulta de um efeito combinado entre seleção natural e mutações aleatórias. Portanto, pelo estudo dos fósseis, constatou-se que as espécies viventes foram as que se adaptaram ao meio ambiente porque se especializaram. Essa teoria ficou conhecida como darwinismo.

Vem daí a associação que Durkheim estabelece entre o darwinismo e a divisão de trabalho, que, segundo ele, se aplicaria tanto aos organismos vivos quanto às sociedades.

Como decorrência dessa constatação de que a lógica da divisão do trabalho se assemelha à do darwinismo, o autor se coloca a seguinte questão: se a divisão do trabalho revela ser uma lei da natureza, ela também pode ser uma regra moral da conduta humana? Em outras palavras: pode criar um sentimento de solidariedade entre os homens?

Se a resposta a essa questão for positiva, parece que está posto um grave dilema prático para nós, seres humanos, qual seja: “Será nosso dever procurar tornar-nos um ser acabado e completo, um todo autosuficiente, ou, ao contrário, não ser mais que a parte de um todo, o órgão de um organismo?” (DURKHEIM, 1999, p. 4).

Para responder a essas indagações, Durkheim se propõe tratar a divisão do trabalho como um fato objetivo, um fato social, procurando saber a que necessidade social ela corresponde.

O teórico traz como exemplo uma situação bastante comum, a situação de simpatia entre duas pessoas, para, por contraste, considerar que a solidariedade oriunda dessa simpatia é radicalmente diferente daquela oriunda da divisão de trabalho.

Ele nos mostra que a solidariedade que resulta da simpatia entre duas pessoas advém da semelhança entre ambas, uma vez que as duas representações se “confundem e se tornam uma só coisa, e só são solidárias na medida em que se confundem” (DURKHEIM, 1999, p. 28).

No caso da divisão do trabalho, o sociólogo nos mostra, justamente pela repartição das diferentes tarefas, que as representações “estão fora uma da outra e só são ligadas por serem distintas” (1999, p. 28). O autor conclui: “Portanto, os sentimentos não poderiam ser os mesmos nos dois casos, nem as relações sociais que deles derivam” (1999, p. 28).

Durkheim designa a solidariedade nascida da semelhança de *solidariedade mecânica*, explicando que ela decorre da atração que experimentam os membros da sociedade entre si – uma vez que se veem como semelhantes – e, ainda, da ligação de cada um deles à própria sociedade que formam. É o caso da simpatia entre duas pessoas, e é também o caso das sociedades mais simples.

O sociólogo esclarece que o adjetivo *mecânica* não implica dizer que a solidariedade seja produzida por meios mecânicos e seja, por isso, artificial. Ele o utilizou porque, nesse caso, a consciência individual acompanha todos os movimentos daquilo que chamou de *consciência coletiva*, “assim como o objeto possuído segue aqueles [movimentos] que seu proprietário lhe imprime” (DURKHEIM, 1999, p. 107).



Sobre consciência coletiva, Durkheim diz:

O conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem vida própria; podemos chamá-lo de consciência coletiva ou comum. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; ela é, por definição, difusa em toda a extensão da sociedade, mas tem, ainda assim, características específicas que fazem dela uma realidade distinta. De fato ela é independente das condições particulares em que os indivíduos se encontram: eles passam, ela permanece. ... Do mesmo modo, ela não muda a cada geração, mas liga umas às outras as gerações sucessivas. Ela é, pois, bem diferente das consciências particulares, conquanto só seja realizada nos indivíduos. (1999, p. 50).

Vamos ver um exemplo?

No Brasil, existe a consciência coletiva de ser brasileiro.

Agora reflita: você se arriscaria, a partir da definição de Durkheim, a descrever o que é a consciência coletiva de ser brasileiro?

Não me arrisco a descrevê-la, mas vou levantar algumas questões para ajudá-los a pensar: faz parte da consciência coletiva do brasileiro acreditar que o Brasil é o país do futebol? Que, por sermos um povo miscigenado, somos um povo democrático e não fazemos discriminação racial? Que é também nossa característica tentar dar um “jeitinho” nas coisas quando elas não ocorrem como deveriam?

Por contraste com a solidariedade mecânica, Durkheim designa um novo tipo de solidariedade: a *solidariedade orgânica*. Como ele a define?

Para o teórico, a divisão do trabalho na sociedade traz, inevitavelmente, a cooperação: “cooperar, de fato, é dividir uma tarefa comum” (DURKHEIM, 1999, p. 100). Assim, na vida em sociedade, o surgimen-

to de funções diferentes e específicas impõe relações de necessidade mútua entre seus membros: “ele [o indivíduo] depende da sociedade, porque depende das partes que a compõem” (1999, p. 106).

Durkheim, então, destaca a diferença entre a solidariedade mecânica (a que advém da simpatia entre pessoas) e a solidariedade orgânica (a que advém da divisão do trabalho):

Bem diverso é o caso da solidariedade produzida pela divisão do trabalho. Enquanto a precedente [a solidariedade mecânica] implica que os indivíduos se assemelham, esta supõe que eles diferem uns dos outros. A primeira só é possível na medida em que a personalidade individual é absorvida na personalidade coletiva; a segunda só é possível se cada um tiver uma esfera de ação própria, por conseguinte, uma personalidade (DURKHEIM, 1999, p. 108).

O sociólogo constata que, no decorrer da história, na medida em que as sociedades se tornaram mais complexas, a solidariedade mecânica que se impunha soberana entre seus membros foi sendo suplantada pela solidariedade orgânica, criando nessas sociedades um profundo sentimento de si mesmas, e, entre seus membros, um sentimento de unidade.

Ele conclui que, nas sociedades contemporâneas, a divisão do trabalho é um fato social, e cumpre uma função: atender à necessidade de garantir a unidade do organismo social, sendo até a causa de sua crescente complexidade e, por conseguinte, de sua própria existência.

Quer ver um exemplo? Imagino que você não deve fabricar a roupa que veste; nem deve plantar e colher tudo o que come. Imagino que você deve estudar e, possivelmente, trabalhar. Imagino que, hoje, seu trabalho traz algum benefício para a sociedade e que, quando você tiver concluído seus estudos, isso também se aplicará a eles.

Assim, você deve convir que existe uma dependência mútua entre você e as demais pessoas, em que você se beneficia mas também beneficia outras pessoas. Em resumo: na vida social, existe uma dependência mútua entre os membros da sociedade.

Durkheim esclarece que o vínculo que a divisão do trabalho possibilita estabelece uma ordem social e moral que ultrapassa os interesses econômicos:

Mas, se a divisão do trabalho produz a solidariedade, não é apenas porque ela faz de cada indivíduo um “trocador”, como dizem os economistas; é porque ela cria entre os homens todo um sistema de direitos e deveres que os ligam uns aos outros de maneira duradoura (DURKHEIM, 1999, p. 429).

Portanto, respondendo positivamente à questão que ele próprio havia se colocado, qual seja: se a divisão do trabalho poderia ser uma regra moral da conduta humana, Durkheim afirma:

É moral, pode-se dizer, tudo o que é fonte de solidariedade; tudo o que força o homem a contar com outrem, a reger seus movimentos com base em outra coisa que não os impulsos do seu egoísmo, e a moralidade é tanto mais sólida quanto mais numerosos e mais fortes são esses vínculos (1999, p. 420).

A partir da afirmação de Durkheim, você conseguiria pensar num exemplo de como isso acontece?

Vamos dar uma dica para ajudar na reflexão: que direitos e que deveres você tem na sociedade em que vive?

Observe a imagem a seguir:



Figura 4.8: Jogar lixo em local proibido representa um ato de pessoas que não estariam sendo solidárias com a maioria dos indivíduos dentro de um dado grupo social que possui regras de convivência em sociedade, mas sim com um pequeno grupo que também transgride essas regras.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/cbnsnp/6414452241> Licença: Creative Commons (CC BY 2.0).

Ao compreender que a divisão do trabalho nas sociedades contemporâneas corresponde às exigências imperativas da ordem e da harmonia social, Durkheim acaba por concluir que a vida em sociedade é, necessariamente, uma vida moral:

Portanto, a sociedade não é, como se acreditou com frequência, um acontecimento estranho à moral ou que tem sobre ela repercussões secundárias; é, ao contrário, sua condição necessária. Não é uma simples justaposição de indivíduos que trazem, ao entrar, uma moralidade intrínseca; mas o homem só é um ser moral porque vive em sociedade, pois a moralidade consiste em ser solidário a um grupo e varia de acordo com essa solidariedade. Façam desaparecer toda vida social, e a vida moral desaparecerá ao mesmo tempo, não tendo mais objeto a que se prender (1999, p. 420-421).

Assim, na perspectiva de Durkheim, é a sociedade que dá ao homem uma característica moral.

Atividade 3

Atende ao objetivo 3

A estátua do poeta Carlos Drummond de Andrade, localizada na orla de Copacabana, é um ponto turístico da Cidade Maravilhosa e alvo constante de pichações e depredação.



Junior Oliveira

Figura 4.9

Fonte: <https://flic.kr/p/6zemnp> Acesso em: 3 out 2014.

A partir dos conceitos propostos por Durkheim, descreva como a vida em sociedade, inclusive para as pessoas que picham monumentos públicos e infringem a legislação vigente, é considerada uma vida moral e por quê.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on its right side, suggesting it's resting on a surface.

Resposta comentada

Durkheim nos diz que a convivência em sociedade traz consigo direitos e deveres, e são eles que ligam os indivíduos de forma duradoura. Nesse caso, pichar monumentos públicos é crime ambiental e mostra desrespeito a um patrimônio que é de todos. Quem o faz não o faz à luz do dia, mas protegido pela escuridão noturna, porque, sendo um membro da sociedade, reconhece a moral que a convivência em sociedade representa (os direitos e deveres de cada um), e por reconhecer isso é que picha sorrateiramente.

Conclusão

Ao término desta aula, você deve ter compreendido que, na perspectiva de Émile Durkheim, a Sociologia é a ciência dos fatos sociais, isto é, dos fenômenos que manifestam a vida própria das sociedades. Deve ter compreendido também que o homem só é um ser moral porque vive em sociedade.

Atividade final

Atende aos objetivos 1 e 3

Durkheim dá exemplos de fatos sociais:

O sistema de signos do qual me sirvo para exprimir meu pensamento, o sistema monetário que emprego para pagar minhas dívidas, os instrumentos de crédito que utilizo em minhas relações comerciais, as práticas que sigo em minha profissão etc., funcionam independentemente do uso que faço deles. Se tomarmos, um após o outro, todos os membros de uma sociedade, o que acabamos de dizer poderá ser repetido a respeito de cada um deles (2012, p. 32).

Tomando como referência a realidade brasileira, identifique os fatos sociais referidos por Durkheim no trecho citado e mostre suas características.

[illegible]

Resposta comentada

Fato social “o sistema de signos do qual me sirvo para exprimir meu pensamento”: a língua portuguesa.

Fato social “o sistema monetário que emprego para pagar minhas dívidas”: o real.

Fato social “os instrumentos de crédito que utilizo em minhas relações comerciais”: o cartão de crédito (por exemplo).

Fato social “as práticas que sigo em minha profissão”: esta resposta varia de acordo com a sua profissão. Se você é médico, por exemplo, deve prescrever a medicação do paciente em um receituário médico.

Trata-se de fatos sociais porque são maneiras de agir, pensar e sentir que existem fora das consciências individuais dos membros da sociedade, estabelecidas pela própria sociedade.

Eles são exteriores em relação às consciências individuais porque cada um deles se impôs para todos os membros da sociedade: a língua portuguesa na comunicação entre as pessoas; o real e o cartão de crédito nas transações comerciais feitas no Brasil, e o receituário médico para os médicos recém-formados.

Esses fatos sociais exercem uma ação coercitiva sobre as consciências individuais, uma vez que todos os brasileiros tiveram de adotá-los: a língua portuguesa como língua; o real como moeda; o cartão de crédito nas relações comerciais e o receituário médico (no caso dos médicos) para prescrever os medicamentos.

São independentes em relação às manifestações individuais porque têm uma realidade própria: a língua portuguesa é a língua oficial do Brasil; o real é, hoje, a moeda oficial brasileira; o cartão de crédito é reconhecido como um instrumento de crédito, assim como o receituário médico, nas farmácias, para a compra de medicamentos.

Resumo

- A Sociologia, como uma ciência autônoma, estuda os fatos sociais.
- Os fatos sociais são maneiras de agir, pensar e sentir capazes de exercer sobre os indivíduos uma coerção exterior.
- Os fatos sociais devem ser apreendidos de modo independente das suas manifestações individuais.
- Eles devem ser explicados a partir da função que desempenham na sociedade.
- A Sociologia pode ser definida como a ciência das instituições, de sua gênese e de seu funcionamento.

- A solidariedade mecânica liga diretamente o indivíduo à sociedade.
- A solidariedade orgânica liga o indivíduo aos componentes da sociedade de que depende.
- A divisão do trabalho tem caráter moral porque garante a coesão do organismo social.
- A moral pressupõe a vida em sociedade.

Referências

ANTINOMIA. In: DICIONÁRIO do Aurélio. 2008-2016. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/antinomia>. Acesso em: 1 dez. 2016.

COIMBRA, Cecília Maria B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, DF, v. 9, n. 3, p. 14-16, 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931989000300006&script=sci_arttext. Acesso em: 29 dez. 2014.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Tradução de Margarida Garrido Esteves. v. XXXIII. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1973. (Os pensadores).

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Tópicos).

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Tradução de Walter Sólón. São Paulo: Edipro, 2012.

INCONTESTE. In: DICIONÁRIO do Aurélio. 2008-2016. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/inconteste>. Acesso em: 1 dez. 2016.

RODRIGUES, José Albertino (org.). *Durkheim*. São Paulo: Ática, 2002. (Grandes cientistas sociais).

SEIDL, Antonio Carlos. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 1992. Disponível em: <http://www.oocities.org/spaprado/laranjamecanicakubrick.html>. Acesso em: 19 dez. 2016.

Aula 5

A perspectiva sociológica de Durkheim
e sua contribuição para a educação

Meta

Apresentar a educação como a ação que integra o homem à sociedade, tornando-o um ser social e moral.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. descrever o que é moral e identificar os três elementos que a compõem;
2. definir o conceito de educação na visão sociológica de Durkheim;
3. descrever como a educação reflete a estrutura da sociedade;
4. descrever o caráter social da educação.

Introdução

A moral é o mínimo indispensável, o estritamente necessário, o pão cotidiano sem o qual as sociedades não podem viver. (DURKHEIM, 1999, p. 16)

O primeiro curso que Émile Durkheim ministrou na cadeira de Ciência da Educação da Sorbonne (universidade de Paris), no ano letivo de 1902-1903, foi sobre a *educação moral*. Isso nos mostra a importância que a moral como matéria educacional teve para o sociólogo.

Naquele curso, em sua fala inicial, Durkheim fez um esclarecimento: a Ciência da Educação e a Pedagogia são campos distintos. Isso porque esta última deve atender a necessidades educativas práticas, vitais, enquanto, na primeira, a educação deve ser estudada como um fato social.



Você se lembra das características do fato social? São elas:

1. sua exterioridade em relação às consciências individuais;
2. a ação coercitiva que exerce sobre essas consciências;
3. sua independência em relação às manifestações individuais.

Para Durkheim, é a ação educativa a razão de ser da Pedagogia, e o pedagogo, nessa circunstância, deve colocar todos os conhecimentos de que a Ciência da Educação dispõe para guiar a sua conduta. Afinal, para o autor, a “pedagogia consiste, precisamente, em uma reflexão, a mais metódica e mais documentada possível, colocada a serviço da prática do ensino” (DURKHEIM, 2008, p. 18).

Feita essa distinção, Durkheim justificou a escolha da educação moral como um tema da Ciência da Educação, por ser um problema da maior urgência em sua época. Para o autor:

... é em nossas escolas públicas que se forma a maioria de nossas crianças, que devem ser as guardiãs por excelência de nosso caráter nacional; não importa o que fizermos, elas são a engrenagem da educação geral; é delas, portanto, que vamos nos ocupar aqui e, por consequência, da educação moral tal qual ela é e deve ser entendida e praticada (DURKHEIM, 2008, p. 19-20).

Assim, o sociólogo se propôs a observar a moral como um fato social para conhecer sua natureza e função. A seguir, vamos discutir como ela é estruturada.

A moral e seus elementos

Durkheim relacionou três elementos da moralidade, a saber:

- a disciplina;
- a adesão aos grupos sociais;
- a autonomia da vontade.

Mas, para começar, precisamos entender o que é a moral na visão do autor.

Ele ressaltou que uma característica comum às ações que chamamos de morais é o fato de que elas ocorrem segundo regras preestabelecidas: “Podemos, portanto, afirmar que a moral é um sistema de regras que pre-determinam a conduta. Elas dizem como devemos agir em cada situação; e agir bem é obedecer bem” (2008, p. 39).

A disciplina

O que Durkheim quis dizer ao afirmar que “agir bem é obedecer bem”? O autor esclareceu que é a noção de *autoridade* da regra moral que justifica a disciplina, uma vez que essa regra exerce sobre nós uma ascendência que se nos impõe:

As prescrições da moral parecem marcadas por um sinal exterior que impõe um respeito todo particular. ... Com efeito, os sentimentos provocados pelas infrações às regras morais não são de forma alguma comparáveis aos sentimentos resultantes das transgressões corriqueiras aos preceitos da sabedoria prática ou da técnica profissional. ... Todas as coisas que ele (o domínio da moral)

envolve são investidas de uma dignidade particular, que as eleva acima das individualidades empíricas, que confere a elas uma espécie de realidade transcendente (DURKHEIM, 2008, p. 25).

Por exemplo, na vida em sociedade, o homem não deve matar outro homem – seu semelhante – porque essa é uma *regra moral*, regra que exerce uma autoridade sobre ele, e, por isso, o homem se sujeita a ela: a disciplina.



São regras morais, ainda, situações excepcionais que parecem fugir à regra. Por exemplo: o agente da polícia no cumprimento de suas funções e o soldado durante a guerra. Para relembrar essa questão, veja o item “Papéis sociais”, na Aula 1.

Ele ressaltou, ainda, que, em um período de tempo determinado, a moral em uma sociedade é constante, essencialmente idêntica, o que requer certa aptidão dos indivíduos, membros dessa sociedade, para repetir as mesmas ações nas mesmas circunstâncias. Vamos ver um exemplo?

Você sabia que o tamanho dos biquínis nunca foi esse que vemos hoje nas praias? Criada na década de 1940, essa peça causou euforia como um novo traje de banho, mas, apesar de comportada – segundo os padrões atuais – tornou-se um verdadeiro escândalo. Assim, o que podemos concluir com esse exemplo é que, apesar do desconforto que causou, o biquíni dos anos 1940 foi aceito pela sociedade da época, e permaneceu assim, comportado como podemos ver na **Figura 5.1**, por um bom tempo.



Figura 5.1: Os biquínis dos anos 1940 são um exemplo de vestimenta que impactou a sociedade e cuja modelagem mudou muito até chegar aos dias de hoje.

Fonte: https://www.flickr.com/photos/boston_public_library/9078527256/ Copyright Leslie Jones.



Identificando, assim, elementos que compõem a moral, Durkheim deduziu que a *disciplina* é um deles, porque ela forma o caráter e a personalidade do indivíduo, promovendo certa regularidade na sua conduta e atribuindo-lhe fins determinados.

A disciplina nos limita, nos torna capazes de ter autocontrole, de inibir nossos impulsos, de conter nossos desejos, de dominá-los:

Ora, enquanto as tendências, os instintos e os desejos reinam sem contrapeso, enquanto nossa conduta depende da intensidade desses impulsos ... a vontade permanece em conflito com ela mesma, constantemente dispersa pelo sopro de cada capricho e, assim, somos impedidos de nos constituir com a coerência necessária e de trilhar com perseverança o que seria uma condição primordial para a formação da personalidade. É precisamente essa maestria de si que é forjada pela disciplina moral. (DURKHEIM, 2008, p. 60).

Por exemplo: se um homem briga com outro e, num impulso de cólera, deseja matá-lo, é a disciplina que pode contê-lo, porque ele sabe que não matar um semelhante é uma regra moral.

Durkheim, no entanto, reconheceu que, se a disciplina promove a regularidade na conduta, ela também deve guiar essa conduta para determinados fins. Para averiguar essa ideia, o sociólogo se propôs a observar quais seriam as ações morais, isto é, as ações que a conduta disciplinada se colocaria como finalidade.

A classificação das ações humanas

Para tanto, Durkheim fez uma primeira classificação. Ele diferenciou as ações humanas de acordo com os fins que desejam realizar, classificando-as em:

- ações pessoais;
- ações impessoais.

As ações cujos fins são pessoais foram, ainda, classificadas de duas maneiras:

- as que pretendem preservar nossa existência;
- as que pretendem nos desenvolver como pessoas.

Durkheim diz que as ações que tentam preservar nossa existência não são morais, porque “não há nada de moral em viver simplesmente por viver”. (2008, p. 70). Mas quando pretendemos preservar nossa existência fazendo da vida um meio para alcançar algum fim que a ultrapassa, essa ação é considerada moral. De acordo com o teórico:

Sem dúvida, é muito diferente quando cuidamos de nossa vida não apenas para conservar a nós mesmos, para poder gozá-la da melhor maneira possível, mas, por exemplo, para zelar por nossa família, porque consideramos que somos necessários a ela (DURKHEIM, 2008, p. 69).

De modo similar, no caso de ações que pretendem nos desenvolver como pessoas, há uma diferença entre as que querem servir apenas a nós mesmos e as que querem servir a outros indivíduos. No primeiro caso, elas não são morais, mas no segundo, sim:

Quando, por exemplo, nos dedicamos à ciência com a intenção de diminuir o sofrimento humano, esse ato é unanimemente considerado moralmente louvável. Mas o mesmo não acontece quando uma pesquisa é feita tendo em vista apenas a satisfação pessoal (DURKHEIM, 2008, p. 70).



Tendo em vista o que temos exposto até agora, uma primeira conclusão pode ser obtida: são morais as ações cujos fins são impessoais.

Mas, mesmo nesse caso, Durkheim colocou em questão se ações cujos fins impessoais são dirigidos a outro indivíduo e ações cujos fins impessoais são dirigidos a vários indivíduos podem ser consideradas ambas morais. Ele respondeu argumentando que, em ambos os casos, as ações são amorais, porque, ainda que não atendam ao próprio interesse de quem age, atendem a interesses particulares, de outro indivíduo ou de numerosos indivíduos.



Ação moral e ação amoral

Vamos ver um exemplo prático?

Já aconteceu de você pesquisar sobre um determinado produto, em busca do menor preço, e descobrir que ele possui o mesmo valor, considerado alto, em todos os estabelecimentos?

Nesse caso, se for comprovado que, deliberadamente, houve acordo entre os comerciantes em estabelecer o mesmo valor do produto para que não houvesse concorrência, tendo em vista o lucro de todos, poderíamos considerar a ação dos comerciantes como amoral. A explicação para isso é que ela favoreceria apenas os comerciantes, e não a sociedade como um todo.

No entanto, se o governo estabelecesse um preço-padrão para um determinado produto, como alguns remédios, por exemplo, para evitar que o consumidor fosse prejudicado por uma política de preços abusiva, essa ação poderia ser considerada moral, por ter a finalidade de favorecer a sociedade, e não um grupo de indivíduos.



Durkheim, então, deduziu que as ações justificadamente morais são aquelas que se orientam por fins supraindividuais, isto é, que se orientam para a *sociedade*: “Portanto, os fins morais são aqueles que têm por objeto uma sociedade. Agir moralmente é agir tendo em vista um interesse coletivo” (2008, p. 72).



Rob Sinclair

Figura 5.2: Na perspectiva sociológica de Durkheim, o trabalho dos deputados e senadores deve constituir uma ação moral, afinal, eles foram eleitos para legislar tendo em vista o interesse da coletividade. Devem portanto, ajustar sua vontade e disciplinar sua ação à regra moral relativa a seu cargo.

Fonte: <http://www.flickr.com/photos/rob-sinclair/4002399516/> Licença: Creative Commons (CC BY-SA 2.0).

Dessa maneira, o sociólogo acabou por estabelecer o segundo elemento da moralidade, qual seja: a *adesão aos grupos sociais*.

A adesão aos grupos sociais

Durkheim ressalta que, contrariamente ao que se poderia pensar, nossa adesão aos grupos sociais, à sociedade, é algo natural, uma vez que a sociedade também está em nós, faz parte de nossa própria natureza. Sobre essa questão, é interessante que você volte ao tema da Aula 1, intitulado “A dimensão objetiva da construção social da realidade”. Conforme Émile Durkheim:

Da mesma forma que nosso organismo físico se nutre de alimentos que obtém do mundo exterior, assim também nosso organismo mental alimenta-se de ideias, sentimentos e práticas que provêm da sociedade (2008, p. 82).



O sociólogo teve, assim, motivos para deduzir que o homem só se realiza na plenitude se estiver vinculado à sociedade.

Foi justamente essa vinculação tão íntima entre homem e sociedade que autorizou Durkheim a concluir que, se por um lado a sociedade é o fim, a finalidade da moral, por outro, ela também é a sua construtora, já que os princípios da moralidade só podem surgir das relações que se instituem entre os homens na vida social:

Porque os homens vivem em conjunto, e não isolados, as consciências morais agem umas sobre as outras, e, em virtude das relações que surgem assim, são produzidos ideias e sentimentos que jamais poderiam ser produzidos pelas consciências isoladas (DURKHEIM, 2008, p. 74).

Portanto, “eles [os princípios morais] traduzem a vida do grupo ou dos grupos aos quais se referem” (2008, p. 95).



Westonstudiolic

Figura 5.3: *Point of View* (Ponto de vista) é uma escultura em Pittsburgh, Pensilvânia, que traz representados George Washington e o chefe Guyasuta, importante líder indígena do século XVIII. Quantas vezes uma conversa com outras pessoas fez você repensar um ponto de vista? Você já se deu conta de que os valores e ideias que têm estão relacionados à convivência com as pessoas que estão (ou estiveram) ao seu redor?

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/kingeroos/9140672808/> Licença: Creative Commons (CC BY-NC-ND 2.0).

A observação de Durkheim é muito importante, porque, se, em um período de tempo determinado, a moral em uma sociedade é constante, essencialmente idêntica, ela pode variar e, de fato, se altera ao longo da história, variando, ainda, conforme as sociedades:

Cada tipo social possui a moral que lhe é necessária, assim como cada tipo biológico possui o sistema nervoso que é necessário para sua sobrevivência. A moral é elaborada pela própria sociedade cuja estrutura ela reflete fielmente (DURKHEIM, 2008, p. 96).

Apresentadas a disciplina e a adesão aos grupos sociais como dois elementos da moralidade, agora nos resta expor a autonomia da vontade como um terceiro elemento.

A autonomia da vontade

Durkheim apresentou um possível antagonismo que se poderia levantar entre as regras morais e a vontade humana, “entre a limitação imposta pela regra e o desenvolvimento completo da natureza humana” (2008, p. 117).

Ele se antecipou a esse antagonismo para deslegitimá-lo, isto é, para dizer que se trata de um falso antagonismo. De acordo com ele, uma vez que a sociedade está também em nós, fazendo parte de nossa própria natureza, e na medida em que uma determinada moral expressa uma determinada sociedade, podemos reconhecer a limitação imposta pela regra moral, aceitá-la e transformar a vontade em uma autonomia consentida.

Desse modo,

os dois termos antitéticos reconciliam-se e se encontram. Continuamos a ser limitados, porque somos seres finitos; somos ainda passivos diante da regra que nos ordena. Não obstante, essa passividade se converte em atividade, mediante o papel ativo que exercemos ao desejá-la deliberadamente; e nós a queremos porque conhecemos sua razão de ser (DURKHEIM, 2008, p. 123).



Portanto, para Durkheim, o terceiro elemento da moralidade, a *autonomia da vontade*, é a aceitação esclarecida da regra que prescreve nossos atos, que tem origem no conhecimento que temos das razões de nossa conduta.

Quer entender melhor esse ponto? Se, novamente, tomarmos como exemplo o caso de um homem que briga com outro e, num impulso de cólera, deseja matá-lo, poderíamos dizer que a natureza humana (pelos seus instintos animais) explicaria o assassinato. Mas a vontade autônoma do homem pode cercear esse impulso, coincidindo com a limitação imposta pela regra moral, que diz que o homem não deve matar seu semelhante. E assim ele não comete o assassinato.

Steven Lukes analisa a importância que o tema da moral teve para o sociólogo Émile Durkheim destacando os seguintes aspectos:

a) as regras morais têm origem na sociedade; b) as regras morais exprimem a autoridade da sociedade; c) a moral pressupõe a vida em sociedade; d) existe uma moral comum a todos os membros de uma sociedade; e) a moral representa uma referência para o comportamento do homem; f) a moral vincula o homem a fins sociais; g) a moral impõe altruísmo do homem em relação à sociedade (LUKES, 1977).

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Você sabia que, durante a Segunda Guerra Mundial, Jacques Jaujard (1895-1967), então diretor dos Museus Nacionais Franceses, foi o responsável pela proteção de milhares de obras de arte?

Em 1939, antes da declaração de guerra da França à Alemanha, ele supervisionou a transferência das pinturas, antiguidades e esculturas do Museu do Louvre para diversos castelos franceses, a fim de escondê-las dos nacionalistas alemães. E, após a invasão de Paris, em 1940, ele ainda ajudou a fazer uma lista dos verdadeiros donos das obras de arte pilhadas pelos nazistas e estocadas na França. Só assim, após o fim da guerra, elas puderam ser devolvidas a quem pertenciam (JOUJARD, 2016).

A partir do relato anterior, explique o que é a moral e identifique os elementos que compõem a ação moral de Jacques Jaujard.

Resposta comentada

A moral é um sistema de regras que predeterminam a conduta. A ação moral de Jaujard mostra disciplina, adesão aos grupos sociais e autonomia da vontade. Disciplina porque, ao se preocupar com o destino das obras de arte, ele compreendeu que essa era uma regra moral relativa a seu cargo e cumpriu-a, guiando sua conduta para aquela finalidade. Adesão aos grupos sociais porque, com sua ação (impessoal e orientada para a humanidade), assegurou o futuro da herança cultural francesa. E autonomia da vontade porque, embora corresse risco de morte se fosse descoberto, fez coincidir sua ação com a regra moral de zelar pelo destino das obras de arte.

A educação na perspectiva sociológica de Émile Durkheim

Uma vez que já conhecemos a natureza e a função da moral, vejamos, agora, de que modo a perspectiva sociológica de Durkheim conformou sua concepção de educação. Para isso, vamos acompanhar o sociólogo no seu propósito de observar a educação como um fato social para, em seus próprios termos, conhecer, também, sua natureza e função.

Um importante registro a se fazer é que, para ele, a educação reflete a sociedade em um determinado momento de seu desenvolvimento, tal como acontece com a moral:

Eles [os sistemas de educação] estão tão obviamente ligados a sistemas sociais determinados, que acabam sendo inseparáveis deles. ... Cada tipo de povo possui uma educação que lhe é própria e que pode defini-lo ao mesmo título que a sua organização moral, política e religiosa (DURKHEIM, 2012, p. 104).



A educação como reflexo da sociedade

Bryan Costin



Sara Tae Yamazaki

Figura 5.4: As imagens ilustram como os costumes podem variar de acordo com o momento histórico e a região do planeta.

Fonte: <https://www.Flickr.Com/photos/bcostin/40015101> / Licença: Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.0); https://www.flickr.com/photos/sara_tae/9187136533 Licença: Creative Commons (CC BY 2.0).

Um exemplo seria o fato de que, no Brasil, somos educados a comer com talheres e em outras regiões do mundo, como o Japão, aprende-se a comer com *hashis*, algo que é muito característico dessa cultura. Já no continente africano, muitos povos usam apenas as mãos para comer, em vez de talheres e *hashis*.



Entendemos, a partir do que temos visto nesta aula, que não existe uma educação universalmente válida para o homem em todas as sociedades que existiram e nas que ainda estão por vir, porque o que a educação deve realizar em nós é o homem tal como a sociedade quer que ele seja em um determinado momento histórico. E Durkheim acrescenta: “e ela quer que ele seja da forma

exigida pela sua economia interior” (2012, p. 107).

Assim, o sociólogo se opôs às definições estabelecidas de educação que partiam do postulado de que havia “uma educação ideal, perfeita, válida sem distinção para todos os homens” (2012, p. 46). Combatendo isso, afirmou que a educação – referenciada pelo seu tempo e por um certo lugar – se orienta por um ideal pedagógico que reflete a estrutura da sociedade.

Para Durkheim, um sistema educativo representa *um conjunto de práticas e instituições que se organizaram lentamente ao longo do tempo*, em íntima articulação com a sociedade, sendo esse o motivo pelo qual *não podem ser modificadas à vontade*, impondo-se aos indivíduos de modo imperativo: “Porém, na verdade, cada sociedade, considerada em determinado momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível” (DURKHEIM, 2012, p. 47-48).



Brian Wolfe

Figura 5.5: O sistema de educação adotado por um dado país depende do seu nível de desenvolvimento e reflete o momento histórico em que ele se encontra.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/mightyboybrian/6389271595>
Licença: Creative Commons (CC BY-NC 2.0).

Sendo assim, por constatar que um sistema educativo expressa as necessidades da vida em comum, Durkheim considerou que deveria comparar os sistemas educativos de sua época e de épocas anteriores para identificar os aspectos comuns entre eles e, assim, definir a educação. Comparando-os, ele destacou dois elementos inerentes à educação: “Para que haja educação, é preciso que uma geração de adultos e uma

de jovens se encontrem face a face e que uma ação seja exercida pelos primeiros sobre os segundos (2012, p. 50).

Ele, então, se dispôs a estabelecer a natureza dessa ação, tema do nosso próximo tópico.



World Bank Photo Collection

Figura 5.6: Escola primária em Kampala, Uganda. A educação pressupõe o encontro de gerações de tal modo que os mais velhos possam ensinar aos mais jovens os valores e os conhecimentos de uma dada sociedade, com vistas ao atendimento de suas necessidades.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/worldbank/7556642592/> Licença: Creative Commons (CC BY-NC-ND 2.0).

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

Observe a imagem e, em seguida, responda à atividade.



Figura 5.7: Quadro negro contendo o sinal de igual.

O que você pensou ao observar a imagem?

Ela o convida a refletir sobre a questão da igualdade na educação. Será que em nosso país todos possuem o mesmo acesso à educação? E que educação seria essa? Será que temos realmente as mesmas oportunidades?

Essas são algumas questões que podem ter lhe ocorrido ao observar a **Figura 5.7**, o que nos leva a pensar sobre o que é a educação e sua relação com a sociedade em que vivemos.

Da mesma forma, também Durkheim questionou o conceito de educação estabelecido. A partir dessas reflexões, defina esse conceito na visão sociológica do teórico que estamos estudando nesta aula e como ele trata a questão da igualdade no âmbito educativo.

Resposta comentada

Durkheim considera a educação um fato social. Ao analisar os conceitos de educação até então estabelecidos, o autor percebeu que as concepções vigentes em sua época eram pautadas na ideia de uma educação ideal e igual para todos os homens, quando, para ele, ela é fruto da sociedade e de seu momento histórico. Por isso, a educação para Durkheim reflete a sociedade. Nesse sentido, não haveria uma educação ideal nem igual para todos, pois ela se modifica de acordo com o tempo e o lugar.

O sistema educativo

Durkheim observou que, em todas as sociedades, o sistema educativo tem um duplo aspecto: ele é, simultaneamente, singular e múltiplo.

Ele é caracterizado como múltiplo porque a diferenciação interna da sociedade, seja por castas, seja por classes ou, ainda, por categorias profissionais, impõe tipos de educação diferentes. Se, nas duas primeiras situações (em que a sociedade é dividida em castas ou classes), não se pode justificar moralmente a diferenciação educacional, na última, a diversidade pedagógica revela-se uma necessidade, por atender às exigências de especialização das profissões e às da divisão social do trabalho nas sociedades contemporâneas:

De fato, cada profissão constitui um meio *sui generis* que demanda aptidões e conhecimentos específicos, um meio no qual predominam certas ideias, usos e maneiras de ver as coisas; e, já que a criança deve estar preparada com vistas à função que será levada a cumprir, a educação, a partir de determinada idade, não pode mais continuar a mesma para todos os sujeitos aos quais ela se aplicar (DURKHEIM, 2012, p. 51).



Casta é uma

forma de organização social encontrada na Índia e baseada em crenças religiosas a respeito da supremacia dos brâmanes sobre as demais classes, numa ordem rígida que se estrutura segundo o nascimento, e em restrições quanto à ocupação e ao casamento; um dos grupos indianos, hereditários, dentro desse sistema social; qualquer classe hereditária e exclusiva, em qualquer outro sistema (geralmente com significações pejorativas de discriminação ou privilégios injustos). (DICIONÁRIO..., 1986, p. 157).



Figura 5.8: Um exemplo de sociedade dividida por castas é a indiana.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/learnscope/2636354102> Licença: Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.0)



Num certo sentido, o conceito de *classe* foi o ponto de partida de toda a teoria de Karl Marx, pois foi a descoberta do proletariado [como classe] que o fez voltar-se diretamente para a análise da estrutura econômica das sociedades modernas e de seu processo de desenvolvimento: “Assim, foram a estrutura de classes da fase inicial do capitalismo e as lutas de classe nessa forma de sociedade que constituíram o ponto de referência principal para a teoria marxista da história” (BOTTOMORE, 1988, p. 61).



Você se lembra de que Durkheim analisou a divisão do trabalho como um fato social e a articulou com a moral?

Para ele, nas sociedades contemporâneas, a divisão do trabalho cumpre uma função, qual seja, atender à necessidade de garantir a unidade do organismo social, sendo até a causa de sua crescente complexidade, e, por conseguinte, de sua própria existência. Nesse sentido, o surgimento de funções diferentes e específicas impõe relações de necessidade mútua entre seus membros, estabelecendo uma ordem social e moral.

Já parou para pensar que você depende de outras pessoas para viver? Já se deu conta de que você não fabrica a roupa que veste, não planta o alimento que come, precisa que o lixo venha recolher o lixo da sua porta periodicamente? E assim poderíamos prosseguir, mostrando a imensa necessidade que temos do trabalho alheio.

Talvez, de forma recíproca, as outras pessoas também precisem do seu trabalho. A divisão de trabalho que garante a unidade da sociedade, sobre a qual Durkheim fala, é isso.

Se antes dissemos que o sistema educativo é múltiplo, agora vamos ver que ele é, também, singular, porque se baseia em elementos comuns, em ideias que fundamentam o espírito nacional, tais como “o direito, o dever, a sociedade, o indivíduo, o progresso, a ciência, a arte etc.” (DURKHEIM, 2012, p. 52).

Referindo-se ao aspecto múltiplo do sistema educativo (às educações específicas), para contrapô-las ao aspecto singular, destacou Durkheim:

Em todos os lugares em que se pode observá-las [as educações específicas], elas só divergem umas das outras a partir de certo ponto aquém do qual elas se confundem. Todas elas repousam sobre uma base comum. Não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social à qual elas pertencem (2012, p. 51).

Desse modo, o sociólogo chegou à conclusão de que a função da educação é promover na criança:

1º) um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual ela pertence exige de todos os seus membros (o aspecto singular); 2º) certos estados físicos e mentais que o grupo social específico (casta, classe, família, profissão) também considera como obrigatórios em todos aqueles que o formam (o aspecto múltiplo) (DURKHEIM, 2012, p. 53).



Você já prestou atenção na letra do *Hino nacional brasileiro*? Já percebeu que ela aborda um momento de nossa história em que o povo brasileiro conquistou sua liberdade? Assim como em nosso país, os hinos dos diferentes países são uma referência coletiva da expressão da identidade nacional.



Lorenzo Herrera

Figura 5.9: A multiplicidade do sistema educativo pode ser percebida pela diferença de formação necessária ao exercício das diversas profissões existentes na sociedade, tais como: maquiadora, modelo, chefe de cozinha, garçom, cabeleireiro, entre outras.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/loren/15931213> Acesso em: 6 abr 2015.

Nesse momento de sua argumentação, Durkheim pôde apresentar uma definição de educação:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (2012, p. 53-54).

Atividade 3

Atende ao objetivo 3

Leia o trecho a seguir.

Nas pólis gregas e latinas, a educação ensinava o indivíduo a se subordinar cegamente à coletividade, tornar-se a coisa da socie-

dade. Hoje, ela tenta transformá-lo em uma personalidade autônoma. Em Atenas, buscava-se formar intelectos finos, perspicazes, sutis, amantes de proporção e harmonia, capazes de gozar da beleza e dos prazeres da pura investigação; em Roma, desejava-se antes de tudo que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes a tudo o que envolve as letras e artes (DURKHEIM, 2012, p. 46).

A partir desses exemplos, descreva como a educação reflete a estrutura da sociedade na visão de Durkheim.

Resposta comentada

Quando compara os sistemas educativos da Antiguidade (nas pólis gregas e latinas) e do seu tempo (século XIX – a que ele se refere como “hoje”), Durkheim observa que, em Atenas, a educação buscava formar homens reflexivos, literatos e artistas, enquanto em Roma ela buscava formar homens de ação, com mentalidade prática e pragmática.

O caráter social da educação

Vejamos, agora, como Durkheim abordou o compromisso social da educação.

Como decorrência da definição anterior, o sociólogo, em uma formulação resumida, atribuiu à educação a função de socializar metodicamente as novas gerações. Para explicar essa formulação com mais profundidade, ele estabeleceu uma distinção entre o que chamou de *ser individual* e *ser social*.

O ser individual é aquela parte de nós composta por “todos os estados mentais que dizem respeito a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal” (DURKHEIM, 2012, p. 54). Já o ser social é:

[...] “um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte; tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo (2012, p. 54).



Considerando que o ser social não se encontra já constituído no indivíduo ao nascer, nem resulta de um desenvolvimento posterior espontâneo nele, Durkheim dirá que “constituir este ser em cada um de nós é o objetivo da educação” (2012, p. 54). Com isso, sobrepõem-se às características egoísta e associal do homem outras características que fazem dele um ser “capaz de uma vida moral e social” (2012, p. 54).

Ao pôr em relevo o duplo pertencimento do homem, como um ser com tendências instintivas (a que corresponderiam as características egoísta e associal) e reflexivas (às quais corresponderiam as características moral e social), Durkheim levanta um possível antagonismo que se poderia apontar entre indivíduo e sociedade, com esta última exercendo uma insuportável tirania sobre o primeiro.

No entanto, o próprio Durkheim mostra que isso não é verdade, uma vez que “o homem só é homem porque vive em sociedade” (2012, p. 58), e ainda, “se tudo o que a sociedade deu ao homem lhe fosse retirado, ele seria reduzido à categoria de animal” (2012, p. 60). Prossegue o sociólogo:

Assim, o antagonismo que muitas vezes se supôs existir entre a sociedade e o indivíduo não corresponde à realidade. Esses dois termos estão longe de se oporem e só poderem se desenvolver de modo divergente. Na verdade, um implica o outro. Ao querer a sociedade, o indivíduo quer a si mesmo. O objetivo e o efeito da ação que ela exerce sobre ele, principalmente através da educação, não são nem um pouco reprimi-lo, diminuí-lo, desnaturá-lo, mas sim amplificá-lo e transformá-lo em um ser verdadeiramente humano (DURKHEIM, 2012, p. 61).



Desse modo, na perspectiva de Durkheim, indivíduo e sociedade se encontram reconciliados, porque, por intermédio da educação, o homem se integra à sociedade, tornando-se um ser social, verdadeiramente humano.

Ele se torna, ainda, um ser moral, porque os vínculos de dependência mútua que estabelece com outros indivíduos fazem-no solidário à sociedade de que faz parte: “Sejam os fins que ela [a educação] busca ou os meios que ela emprega, são sempre necessidades sociais que ela satisfaz e ideias e sentimentos coletivos que ela expressa” (2012, p. 118).

Em suma, a educação para Durkheim é o processo pelo qual nos tornamos membros da sociedade.

Conclusão

Ao término desta aula, você deve ter compreendido que, na perspectiva de Émile Durkheim, é a educação que faz do homem um ser propriamente humano, porque ela o integra à sociedade. Ao integrá-lo à sociedade, faz dele também um ser moral, porque o torna solidário a seus pares.

Atividade final

Atende aos objetivos 3 e 4

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Tomando como referência o artigo da Constituição Federal, é possível estabelecer uma relação com a teoria de Durkheim?

Resposta comentada

Sim. A Constituição Federal afirma que a educação é direito de todos porque é através dela que cada um (e todos) se integra(m) à sociedade. Assim, tanto a família quanto o Estado devem se responsabilizar por essa integração dos membros mais novos à sociedade, tendo por objetivo o desenvolvimento pessoal, profissional e a preparação do indivíduo para a cidadania.

Resumo

Vamos, então, relembrar os pontos principais desta aula:

- Os três elementos da moralidade são: a disciplina, a adesão aos grupos sociais e a autonomia da vontade.
- A disciplina promove a regularidade na conduta humana, orientando-a para determinados fins.
- A adesão aos grupos sociais orienta a conduta humana para os fins morais, que são fins impessoais e supraindividuais (sociais).
- A autonomia da vontade é a aceitação esclarecida das regras morais que orientam a conduta humana.
- As regras morais refletem a sociedade em determinado momento de seu desenvolvimento.
- A educação reflete a sociedade em determinado momento de seu desenvolvimento.

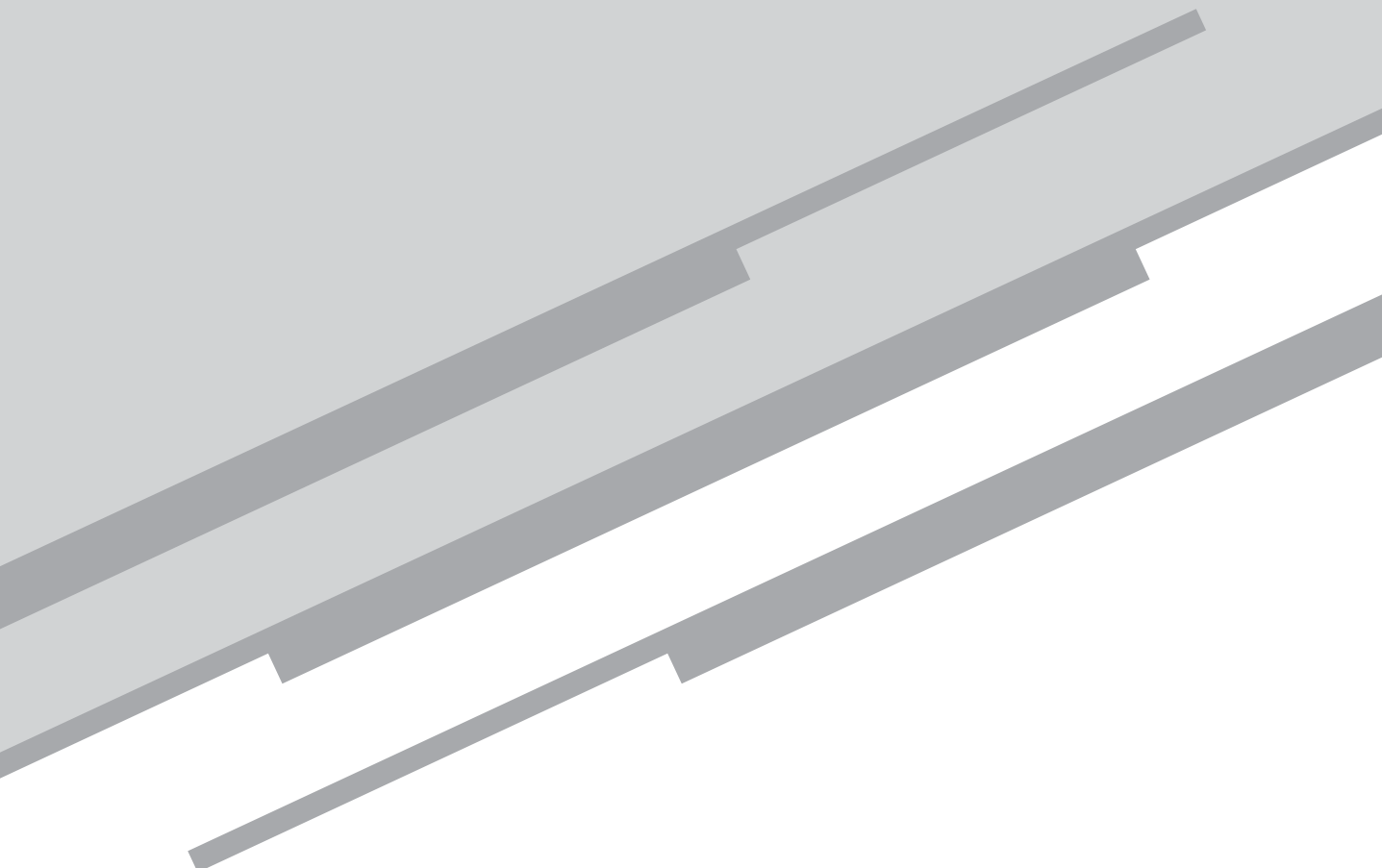
- A educação tem como objetivo desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Artigo 205. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 dez. 2016.
- BOTTOMORE, Tom (Editor). *DICIONARIO do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- CASTA. In: *DICIONÁRIO de Ciências Sociais*. Fundação Getulio Vargas, Instituto de Documentação. Coordenação geral de Benedicto Silva. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1986. p. 157.
- DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Tópicos).
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Tradução de Stephania Matousek. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Textos Fundantes de Educação).
- JAUJARD, Jacques. In: *THE MONUMENTS men*. Monuments Men Foundation, 2016. Disponível em: <http://www.monumentsmenfoundation.org/the-heroes/the-monuments-men/jaujard-jacques>. Acesso em: 5 dez. 2016.
- LUKES, Steven. Bases para a interpretação de Durkheim. In: COHN, Gabriel (org.). *Sociologia para ler os clássicos*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

Aula 6

A perspectiva sociológica de Max Weber



Suemy Yukizaki

Meta

Apresentar a Sociologia como uma ciência compreensiva, que busca analisar a ação social, ou seja, a ação do indivíduo orientada significativamente por um sentido, conforme a ação de outros indivíduos.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. definir ação social e diferenciar seus tipos;
2. descrever a relação entre os valores e a objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais;
3. definir relação social e diferenciar seus tipos;
4. descrever a relação entre a orientação do agir e a vigência da ordem;
5. definir dominação legítima e diferenciar seus tipos;
6. identificar as características de uma organização burocrática moderna.

Introdução

Weber e a ciência compreensiva

A premissa transcendental de qualquer *ciência da cultura* reside *não* no fato de considerarmos *valiosa* uma “cultura” determinada ou qualquer, mas sim na circunstância de sermos *homens* de cultura, dotados da capacidade e da vontade de assumir uma *posição* consciente diante do mundo e de lhe conferir um *sentido*.
(WEBER, 2011, p. 58)

Na epígrafe que abre nossa aula, o sociólogo alemão Max Weber refere-se às ciências da cultura – que, na sua concepção, correspondem às Ciências Sociais, incluindo a História –, fundamentando-as em nós, homens de cultura, capazes de conferir significado ao mundo em que estamos inseridos.

A associação que Weber faz entre uma ciência da cultura e homens de cultura é possível porque, para ele, no âmbito das ciências da cultura, não existe fenômeno social que possa ser conhecido cientificamente como “coisa”, tal e qual supunha Émile Durkheim (veja a Aula 4). Em outras palavras, para ele, os fenômenos sociais, para serem conhecidos cientificamente, dependem de determinadas perspectivas, específicas e parciais, por meio das quais nós, homens – entes ativos – tornamos significativas certas manifestações das “coisas”, e as consideramos objetos de conhecimento científico.

Assim, nas ciências da cultura, justamente porque as coisas não estão dadas desde sempre é que não podemos estabelecer conexões objetivas entre elas. Por isso, temos de nos valer de uma perspectiva – de um método – para selecionar, analisar e organizar certas manifestações das coisas, e considerá-las, dessa forma, objetos de pesquisa (WEBER, 2011, p. 43).

O método que Weber encontrou para conhecer cientificamente os fenômenos sociais foi o *método comparativo*, em que a realidade é comparada (medida) com tipos ideais. Cabe ressaltar que não se trata de avaliar a realidade a partir de ideais – modelos perfeitos –, mas de utilizar o tipo ideal como um conceito-limite, de caráter puramente lógico, “em relação ao qual se *mede* a realidade a fim de esclarecer o conteúdo empírico de alguns de seus elementos importantes” (WEBER, 2011, p. 77).

Ação social e seus tipos

Um dos pontos centrais da sociologia de Max Weber é sua concepção de ação social.



Figura 6.1

Max Weber (1864-1920)

Durante toda a vida teve a atenção dividida [...] entre a atividade intelectual e a participação prática na vida política alemã, embora nessa segunda área ele não tenha chegado a ocupar qualquer posição oficial. [...] Sua formação acadêmica foi muito ampla, concentrada nos estudos de Direito, mas com profundas incursões pela História, a Economia, a Filosofia e mesmo a Teologia. Sua dedicação explícita à Sociologia somente ocorreu na fase final de sua vida, embora suas contribuições básicas nessa área já estivessem prontas em 1913 (WEBER, 2010, p. 9).

Para Weber, a *ação social* é aquela dotada de sentido, de intencionalidade por parte de quem age (o agente), tendo como referência a ação de outros indivíduos: “Ação *social*, por sua vez, significa uma ação que, quanto ao seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso” (WEBER, 1998, p. 3).

Assim, o sentido é aquele a que o agente visa como um meio para alcançar um fim, em um contexto em que se orienta pelo comportamento de outros indivíduos. Cabe, nesse caso, à Sociologia (compreensiva) interpretar a ação social (compreender o seu sentido) para explicá-la, a partir de suas causas, em seu curso e seus efeitos.

Cabe destacar que compreender o *sentido* que o agente dá à ação não significa compreender os processos psíquicos do agente que deram origem à ação – os quais, para Weber, são incompreensíveis do ponto de vista da Sociologia. Significa, sim, captar a *finalidade* que ele (o agente) conferiu a ela.

Porém, para que fosse possível interpretar a ação social (captar a finalidade que o agente conferiu a ela) em face das múltiplas intencionalidades desse agente, Weber propôs a construção de um instrumento metodológico que pudesse orientar o sociólogo na elaboração de hipóteses – o *tipo ideal*:

Em virtude de sua compreensibilidade evidente e de sua inequivocabilidade – ligada à racionalidade –, a construção de uma ação orientada pelo fim de maneira estritamente racional serve, nesses casos, à Sociologia como *tipo* (“tipo ideal”) (WEBER, 1998, p. 5).

Nas palavras de Gabriel Cohn, na introdução aos textos de Max Weber (2010), o *tipo ideal*

[...] corresponde ao pressuposto de que a realidade social só pode ser conhecida quando aqueles traços seus que interessam intensamente ao pesquisador são metodicamente exagerados, para em seguida se poderem formular com clareza as questões relevantes sobre as relações entre os fenômenos observados (WEBER, 2010, p. 8).

Assim, Weber identificou quatro tipos ideais de ação social:

- a) a ação social racional com relação a fins;
- b) a ação social racional com relação a valores;
- c) a ação social afetiva;
- d) a ação social tradicional.

A seguir, veremos cada uma delas de forma mais detalhada.

A finalidade da ação social pode ser associada a quatro tipos ideais de ação:

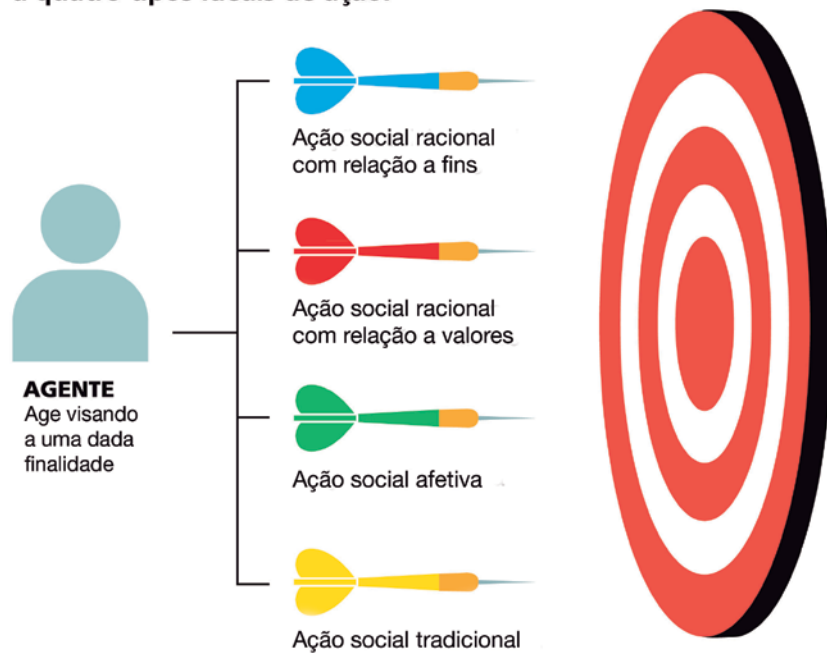


Figura 6.2: Os quatro tipos ideais, estabelecidos por Weber, a que um pesquisador pode recorrer para comparar a finalidade de uma ação social visando compreendê-la.

1. Uma *ação social racional com relação a fins* é aquela que se orienta

[...] por expectativas quanto ao comportamento de objetos do mundo exterior e de outras pessoas, utilizando essas expectativas como “condições” ou “meios” para alcançar fins próprios, ponderados e perseguidos racionalmente como sucesso (WEBER, 1998, p. 15).

2. Uma *ação social racional com relação a valores* é aquela que se orienta “pela crença consciente no valor – ético, estético, religioso ou qualquer que seja sua interpretação – absoluto e *inerente* a determinado comportamento como tal, independentemente do resultado” (WEBER, 1998, p. 15).

3. Uma *ação social afetiva* é aquela que se orienta “por afetos ou estados emocionais” (WEBER, 1998, p. 15).
4. Uma *ação social tradicional* é aquela que se orienta “por costume arraigado” (WEBER, 1998, p. 15).

Vamos ver alguns exemplos? Alberto Tosi Rodrigues (2011) foi muito feliz ao dar exemplos dos tipos ideais de ação social weberianos, e são seus exemplos que vou reproduzir aqui.

A respeito do primeiro tipo de ação social, a racional com relação a fins, Rodrigues discorre:

Quando você vai à escola, isto é uma ação social. Não apenas porque ali você encontra seus professores, seus colegas, seu grupo. [...] Ir à escola é uma ação social porque agindo assim você está *calculando* (mesmo que não pense nisso conscientemente todos os dias) os custos e os benefícios que você terá, indo ou, no caso inverso, deixando de ir. [...] Partindo do exemplo acima, quando você vai à escola pensando em se formar e ganhar dinheiro, está praticando o que Weber chama de *ação social racional com relação a fins* (2011, p. 54-55).

O professor de Sociologia dá, também, um exemplo de ação social racional com relação a valores:

Já se você for à escola porque sua formação familiar deu muita importância aos estudos, então está praticando uma *ação social racional com relação a valores*. No caso, trata-se dos valores de sua família, ou então do modo como você os incorporou à sua própria hierarquia de valores (RODRIGUES, 2011, p. 55).

E conclui com um exemplo de ação social afetiva: “Finalmente, se você vai à escola apenas por causa dos amigos, dos professores ou da namorada ou namorado, para Weber você pratica uma *ação social afetiva*” (RODRIGUES, 2011, p. 55).

Rodrigues não dá exemplo de uma ação social tradicional, mas, tendo como fundamento o próprio Weber, podemos afirmar que, se você vai à escola apenas porque todo mundo vai, por hábito, você está praticando uma *ação social tradicional*.

Weber (1998), no entanto, reconhece que são raras as vezes em que uma ação social se orienta apenas por uma ou outra dessas tendências. Por isso mesmo, faz-se necessário compreender o sentido “subjetivamente” visado de cada situação, pois,

Explicat rio

Aquilo que tem como
função ou intuito
explicar algo, tornar fácil,
inteligível.

na compreensão **explanatória**, a ação em causa é integrada numa sequência de motivação inteligível e a compreensão dessa sequência equivale à explicação do comportamento tal qual este se manifesta (GIDDENS, 1976, p. 246).

Nas palavras de Johannes Winckelmann, no prefácio à quinta edição de *Economia e sociedade*, “é sempre a ação social que provoca (produz ou mantém) os fenômenos sociologicamente relevantes e [...] o acesso à ação humana necessariamente passa pela intenção humana” (WEBER, 1998, p. XXVI).

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Vamos imaginar que você decida comprar um carro. No contexto da sociologia weberiana, explique por que comprar um carro é uma ação social, e que tipos de ação social podem ser identificados para essa particular ação.

[illegible]

Resposta comentada

Comprar um carro é uma ação social porque o sentido visado por você nesse ato se refere ao comportamento de outros, orientando-se por ele em seu curso. Por exemplo:

1. a compra do carro pode ser uma *ação racional com relação a fins* se você a faz calculando os benefícios que terá ao reduzir o tempo de deslocamento da sua casa ao trabalho, o que pode evitar que você se atrase e seja repreendido pelo seu chefe.
 2. pode ser uma *ação racional com relação a valores* se você considera que ter um carro é sinal de ter dinheiro.
 3. pode ser uma *ação afetiva* se, por acaso, sua namorada ou seu namorado tem o desejo de passear de carro e você decide agradá-la(o).
 4. pode, finalmente, ser uma *ação tradicional* se todos em sua família têm carro (constituindo esse costume, portanto, numa tradição).
-

O método weberiano e a concepção materialista da história

Em consonância com sua concepção de que o objeto a ser investigado pela Sociologia é a conexão de *sentido* das ações (WEBER, 1998), nosso autor refuta a ideia de que o sociólogo deva partir das estruturas sociais para explicar o comportamento humano.

Em uma carta dirigida ao economista Robert Liefmann, em 1920 – mencionada por Cohn, na introdução aos textos de Weber (2010) –, ele diz:

se agora sou sociólogo então é essencialmente para pôr um fim nesse negócio de trabalhar com conceitos coletivos. Em outras palavras: também a Sociologia somente pode ser implementada tomando-se como ponto de partida a ação do indivíduo ou de um número maior ou menor de indivíduos, portanto de modo estritamente individualista quanto ao método (WEBER, 2010, p. 25-26).

E em outra obra ressalta:

Em geral, para a Sociologia, conceitos como “Estado”, “associação”, “feudalismo” e outros semelhantes designam certas categorias de interação humana. Daí ser tarefa da Sociologia reduzir esses conceitos à ação “compreensível”, isto é, sem exceção, aos atos dos indivíduos participantes (2013, p. 39).

Portanto, como escreveu o próprio Weber, seu método é individualista. Isso significa dizer que, na área das Ciências Sociais, ele discorda de Karl Marx, para quem seriam as entidades coletivas que explicariam o comportamento individual; em outras palavras, seriam os fatores econômicos que determinariam, em última instância, a reprodução da vida social.



Lembremos que, para Marx, não seriam as ideias do homem que determinariam sua vida material, mas, ao contrário, sua vida material (o modo como produz seus bens) é que determinaria a maneira como ele pensa (suas ideias). Ver o subitem “O marxismo”, na Aula 3.

Nas palavras de Gerth e Wright Mills, na introdução aos *Ensaios de Sociologia*, “Weber não se opõe diretamente ao materialismo histórico como totalmente errado; nega-lhe simplesmente a pretensão de estabelecer uma sequência causal única e universal” (WEBER, 2013, p. 33).



Concepção materialista da história

O materialismo histórico designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e troca, na consequente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes. [...] No prefácio [à *Contribuição para a crítica da economia política*], Marx afirma que a estrutura econômica da sociedade, constituída de suas relações de produção, é a verdadeira base da sociedade: é o alicerce “sobre o qual se ergue a superestrutura jurídica e política e ao qual correspondem formas definidas de consciência social (BOTTOMORE, 1988, p. 260).

Para Weber, outros fatores além dos econômicos teriam papel importante no desenvolvimento do capitalismo. Segundo nosso autor, caberia à Sociologia (compreensiva) elucidar o que ele chamou de “individualidade histórica” (WEBER, 2013a, p. 41) da seguinte maneira:

[...] como os homens, agindo racionalmente para fins específicos e determinados, intencional e conscientemente, de posse de meios escolhidos racionalmente, se organizam para produzir relações sociais particulares, entre elas o próprio capitalismo e consequentemente as relações sociais capitalistas (VILELA, 2004, p.80).

Citando o próprio Weber, Vilela (2004) destaca os valores que sustentam e justificam as ações dos indivíduos:

a vida humana é feita de uma sucessão de escolhas circunstanciais e determinadas historicamente e com as quais os homens edificam um conjunto de valores. A ciência social, a ciência da cultura, almeja reconstruir e compreender as escolhas humanas

com as quais um universo de valores – o capitalismo, a sociedade capitalista, as suas instituições e as relações sociais sob as condições de vida sob o capitalismo – foi edificado (WEBER *apud* VILELA, 2004, p. 80).

Para Weber (2013a), valores religiosos, especialmente aqueles ligados à religião puritana, teriam influenciado diretamente o desenvolvimento do estilo de vida capitalista, a saber: a concepção **puritana** de vocação profissional e a exigência de uma conduta de vida ascética.

Puritanismo

Termo que “não designa uma igreja ou uma seita específicas, nem um sistema teológico bem definido, mas o movimento de reforma religiosa surgido na Inglaterra durante o reinado de Isabel I, para ‘purificar’ a Igreja anglicana [...]”. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1.035).

Weber mostra que a ética protestante – no caso, a religião puritana, a condenação ao ócio (o descanso sobre a posse) e ao prazer (o gozo da riqueza) – conduziu as energias produtivas para o trabalho profissional. De acordo com esse pensamento, o trabalho representa o fazer ativo da vontade de Deus na vocação profissional (WEBER, 2013a, p. 143-144):

A ascese protestante intramundana – para resumir o que foi dito aqui – agiu dessa forma, com toda a veemência, contra o gozo descontraído das posses; estrangulou o consumo, especialmente o consumo de luxo. Em compensação, teve o efeito [psicológico] de liberar o *enriquecimento* dos entraves da ética tradicional, rompeu as cadeias que cerceavam a ambição de lucro, não só ao legalizá-lo, mas também ao encará-lo (no sentido descrito) como diretamente querido por Deus (WEBER, 2013a, p. 155).

E ainda:

A ideia da *obrigação* do ser humano para com a propriedade que lhe foi confiada [por Deus], à qual se sujeita como prestimoso administrador ou mesmo como “máquina de fazer dinheiro”, estende-se por sobre a vida feito uma crosta de gelo. Quanto mais posses, tanto mais cresce – *se* a disposição ascética resistir a essa prova – o peso do sentimento da responsabilidade não só de conservá-las na íntegra, mas ainda de multiplicá-las para a glória de Deus através do trabalho sem descanso (WEBER, 2013a, p. 155).



Ascetismo

A convicção que perpassa a ascese é que a vida neste mundo só faz sentido porque existe outra vida após a morte. Assim a ascese, no cristianismo católico, implica um compromisso dos valores desta vida (deste mundo) com os da outra vida (do outro mundo). [...] Max Weber se refere ao ascetismo intramundano designando uma forma de ascetismo praticado pelos protestantes luteranos e calvinistas que deseja suprimir todo compromisso entre os valores deste mundo e os do outro – por isto intramundano (dentro deste mundo) (FERRATER MORA, 1981, p. 230-231).

Para Weber, portanto, o desenvolvimento econômico capitalista foi influenciado por uma conduta de vida racional,

na medida em que, sendo ela a expressão viva de uma racionalização ética via trabalho objetivante [ou seja, com certa finalidade], foi vetor de uma tomada de posição *desencantada* e dominadora ante o mundo natural (PIERUCCI, 2013, p. 207).

A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais

A questão dos valores também revela um ponto importante da sociologia weberiana, que é o da objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais, título de um ensaio de Weber.

O autor parte do pressuposto de que os valores são inerentes ao modo como os homens veem o mundo. Ainda que sejam compartilhados, eles são assimilados por cada um dos homens de modo particular, de acordo com os sentidos e as intencionalidades que cada indivíduo emprega em suas ações.



Catarina Oberlander

Figura 6.3: Você consegue ver o que eu vejo? Esta imagem ilustra bem o pressuposto de Weber de que cada pessoa enxerga o mundo de modo próprio, ainda que compartilhe seus valores com outras pessoas. Para entendermos como o outro vê o mundo, precisaríamos, metaforicamente, colocar seus óculos, ou seja, abrir mão de nossos valores para compreender os sentidos das ações do outro.

Fonte: <https://www.Flickr.Com/photos/catarinaoberlander/15650239859> Licença: Creative Commons (CC BY 2.0).

Por esse motivo, o objeto do conhecimento não existe como uma coisa já dada, uma coisa em si, mas é constituído através dos procedimentos do pesquisador, marcado, portanto, por aquilo que é significativo para ele, isto é, pelos seus valores:

A realidade empírica é “cultura” para nós porque e na medida em que a relacionamos a ideias de valor. Ela abrange aqueles e *somente* aqueles componentes da realidade que através desta relação tornam-se *significativos* para nós. Uma parcela ínfima da realidade individual que observamos em cada caso é matizada pela ação do nosso interesse condicionado por essas ideias de valor, somente ela tem significado para nós precisamente porque revela relações tornadas *importantes* graças à sua vinculação a ideias de valor. É somente por isso, e na medida em que isso ocorre, que nos interessa conhecer a sua característica individual. Entretanto, o *que* para nós se reveste de significação não poderá ser deduzido de um estudo “isento de pressupostos” do empiricamente dado; pelo contrário, é a comprovação desta significação que constitui a premissa para que algo se converta em *objeto* da análise” (WEBER, 2010, p. 92).



Para relembrar, veja a concepção do objeto da Sociologia como uma coisa dada em Durkheim, na Aula 4.

Desse modo, embora a ação científica seja uma ação racional com relação a um fim – que, no caso, é buscar a verdade –, ela não exime o cientista social de se predispor para a pesquisa a partir de um julgamento sobre o valor da verdade.

Nesse caso, é o procedimento metodológico que vai garantir a imparcialidade do cientista social, que deve fazer uma distinção entre a *adequação subjetiva* (a compreensão da motivação da conduta do agente) e a *adequação causal* (quando existe uma probabilidade de a motivação que lhe é atribuída estar de acordo com os padrões habituais).

A distinção é importante porque, para interpretar corretamente uma ação, o cientista social deve verificar se o tipo ideal de ação parecer “adequação de sentido (em algum grau) e pode também ser constatado como causalmente adequado (em algum grau)” (FERNANDES, 1967, p. 92).

Ficou difícil de entender? Vamos tomar como referência aqueles exemplos de Rodrigues, mencionados anteriormente, interpretando corretamente a ação de ir à escola. Será que você vai à escola:

a) pensando em se formar e ganhar dinheiro? Se é assim, então você está praticando uma *ação social racional com relação a fins*.

b) porque sua formação familiar dá muita importância aos estudos? Se é assim, então você está praticando uma *ação social racional com relação a valores*.

c) apenas por causa dos amigos, dos professores ou da namorada ou namorado? Bem, então você está praticando uma *ação social afetiva*.

d) apenas porque todo mundo vai, por hábito? Ora, então você está praticando uma *ação social tradicional*.

e) por mais de um desses motivos? Então você está praticando uma ação orientada por mais de uma dessas maneiras.

Gabriel Cohn, na apresentação da obra de Weber *A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais* (2011), faz uma excelente síntese do pensamento do nosso autor sobre o assunto:

O conhecimento científico é objetivo nos resultados (que valem igualmente para todos os que o procuram), mas não na gênese, pois a força motriz da pesquisa é dada por valores (que valem somente para os que aderem a eles). Isso equivale a dizer que sem referências a valores não se pratica ciência (pois então ela carece de interesse), mas, se o cientista não souber despojar-se dos valores que o guiaram na seleção de seu objeto de estudo ao realizar a pesquisa, cometerá o erro mais fatal, da perspectiva weberiana: o de apresentar como conhecimento científico com valor universal aquilo que não passa de reiteração em outros termos dos interesses práticos particulares aos quais ele adere (WEBER, 2011, p. 11-12).

Portanto, para Weber, a objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais é possível, mas os objetos de conhecimento são constituídos pelo sociólogo pela significação que têm para ele, isto é, pela importância que tomam graças à sua vinculação a ideias de valor.

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

Um dos assuntos mais polêmicos, que divide a opinião dos cientistas, é a natureza humana: o que nos faz ser como somos?

Nós somos o que somos devido à socialização primária (ver a Aula 2)? Ou devido ao nosso repertório genético? A resposta a essa questão vai depender dos valores de verdade professados pelos cientistas.

Faça uma pesquisa sobre o assunto e confronte os argumentos dos cientistas sociais com os dos cientistas naturais.

Resposta comentada

Como mostrou Weber, quem faz ciência parte de um valor de verdade, embora busque a verdade. Assim, porque partem de valores distintos de verdade, os cientistas sociais se opõem aos cientistas naturais. Para os cientistas sociais, os cientistas naturais – biólogos, geneticistas – querem reduzir todo comportamento à sua dimensão orgânica, ao afirmarem que o código genético é que determina o que o homem é. Já para os cientistas naturais, os cientistas sociais – sociólogos, historiadores – são pouco rigorosos por desprezarem a carga genética, ao afirmarem que a cultura (ver Aula 1) é que determina o que o homem é.

Relação social e seus tipos

Além da ação social, Weber concebe, ainda, a relação social, que tem um grau de complexidade maior, porque supõe expectativas compartilhadas no que se refere ao comportamento de outras pessoas:

Por “relação” social entendemos o comportamento reciprocamente *referido* quanto ao seu conteúdo de sentido por uma pluralidade de agentes e que se orienta por essa referência. A relação social *consiste*, portanto, completa e exclusivamente, na *probabilidade* de que se aja socialmente numa forma indicável (pelo sentido) não importando, por enquanto, em que se baseia essa probabilidade (WEBER, 1998, p. 16).

Weber distingue dois tipos de relação social: a *comunitária* e a *associativa*. Sobre a relação comunitária, ele diz:

Uma relação social denomina-se “relação comunitária” quando e na medida em que a atitude na ação social [...] repousa no *sentimento* subjetivo dos participantes de *pertencer* (afetiva ou tradicionalmente) *ao mesmo grupo* (WEBER, 1998, p. 25).

Sobre a relação associativa, ele diz:

Uma relação social denomina-se “relação associativa” quando e na medida em que a atitude na ação social repousa num *ajuste* ou numa *união* de interesses racionalmente motivados (com referência a valores ou fins) (WEBER, 1998, p. 25).

Recorro, novamente, aos exemplos de Rodrigues (2011), que são bastante esclarecedores. Referindo-se ao agir em comunidade (em uma relação comunitária), diz Rodrigues que esse tipo de ação pode se fundamentar na expectativa da média dos comportamentos geralmente usados para aquela situação: “Se dizemos ‘bom dia’ ao encontrar determinada pessoa é porque esperamos que ela responda ‘bom dia’ também (2011, p. 58).



Figura 6.4: Uma das maneiras de agir em sociedade de forma comunitária é querer que os outros ajam do modo esperado em uma dada situação, como receber uma resposta positiva ao dar bom-dia a alguém.

Referindo-se ao agir em sociedade (em uma relação associativa), diz Rodrigues que esse tipo de ação supõe expectativas que se baseiam nos regulamentos sociais vigentes:

A lei proíbe e você evita desobedecê-la para não sofrer as consequências. Mas quando o indivíduo calcula que é melhor agir com base nas regras também porque os outros igualmente agem segundo as regras, ele está agindo em sociedade. Veja bem: não estou dizendo que na sociedade todos obedecem à lei. O próprio criminoso, quando foge ou se esconde, está se orientando conforme os regulamentos, porque sabe que, se for capturado, será punido (RODRIGUES, 2011, p. 59).



Marcelo Nava

Figura 6.5: Ao agir em sociedade (em uma relação associativa), o indivíduo avalia se vale a pena agir conforme as regras sociais, sabendo que, se optar por infringi-las, poderá sofrer as consequências.

Fonte: <https://flic.kr/p/aS4K6R>
Licença: Creative Commons (CC BY-NC-ND 2.0).

No primeiro exemplo de Rodrigues, se uma pessoa não responde “bom dia” quando eu a cumprimento, pode ser que ela esteja aborrecida comigo, e eu, diante disso, decida que não vou mais cumprimentá-la.

O segundo exemplo, por sua vez, trata de um criminoso, ou seja, alguém que não orientou seu comportamento pela obediência à lei, e por isso teve de fugir ou se escondeu, porque, se fosse capturado, seria punido.

Mas Weber ressalta que uma relação social tanto pode ser permanente como transitória, pois, embora ela se defina pelo comportamento reciprocamente *referido*, nem sempre os envolvidos colocam o mesmo sentido nela, o que traz consequências para o curso da ação e a sua forma. Assim, uma relação social pode ser intercambiável: de desavença ou de harmonia; de amizade ou de inimizade; de cumprimento ou de violação de acordo etc.



Vamos ver alguns exemplos?

Um exemplo de relação transitória é o fato de você, em um determinado momento, estar em desavença com um colega, mas, no momento seguinte, estar em harmonia com ele.

Já um exemplo de relação social em que os agentes dão sentidos diferentes às suas ações é quando você não dá bom-dia ao seu colega por estar aborrecido com ele, mas ele, por não estar aborrecido com você, lhe diz “Bom dia!”.

Atividade 3

Atende ao objetivo 3

Tomando como referência as definições de Weber de relação comunitária e relação associativa, dê um exemplo de uma e de outra, justificando por que ambas são tipos de relação social.

Resposta comentada

Como exemplo de uma relação comunitária, temos a família, pois nela a ação (social) baseia-se no sentimento subjetivo dos familiares de pertencerem afetivamente ao mesmo grupo.

Já como exemplo de relação associativa, temos o grupo de colegas do escritório, pois nele a ação (social) baseia-se numa união de interesses racionalmente motivados (com referência à finalidade trabalho).

Ambas as relações são tipos de relação social porque, tanto na relação comunitária quanto na relação associativa, os participantes (familiares e colegas de trabalho) orientam seus comportamentos uns em relação aos outros (comportamento reciprocamente referido) porque sabem que pertencem à mesma família ou à mesma firma (comportamento reciprocamente referido quanto ao conteúdo de sentido).

A orientação do agir e a vigência da ordem

Retomando o segundo exemplo de Rodrigues, nele é a sociedade que orienta o agir dos indivíduos (seus membros) por um sentido que se torna uma regra orientadora de suas condutas, uma vez que é considerada legítima:

Toda ação, especialmente a ação social e, por sua vez, particularmente a relação social podem ser orientadas, pelo lado dos participantes, pela representação da existência de uma ordem legítima. À probabilidade de que isto ocorra de fato chamamos “vigência” da ordem em questão (WEBER, 1998, p. 19).

Nesse caso, de acordo com Weber, a vigência da ordem está garantida (externamente) pelo *direito*, “pela probabilidade da coação (física ou psíquica) exercida por determinado quadro de pessoas cuja função específica consiste em forçar a observação dessa ordem ou castigar sua violação” (1998, p. 21).

Por isso é que o criminoso, quando foge ou se esconde, está se orientando pela ordem vigente, afinal, sabe que, se for pego, será punido. Weber, no entanto, reconhece que as pessoas podem orientar suas ações com referência a uma ordem por motivos muito diversos.

Elas podem fazer isso, por exemplo, por *convenção*. Nesse caso, a vigência da ordem está garantida (externamente) “pela probabilidade de que, dentro de determinado círculo de pessoas, um comportamento discordante tropeçará com a reprovação (relativamente) geral e praticamente sensível” (WEBER, 1998, p. 21).

Quer ver um exemplo da vigência de uma ordem garantida por convenção? Podemos citar o fato de que, nos condomínios residenciais, é comum estabelecer-se o horário das 22h como limite para a realização de festas com música alta. Mas existem, ainda, casos em que a legitimidade de uma ordem está garantida apenas pela atitude interna. Weber tipifica:

1. de modo afetivo: por entrega sentimental;
2. de modo racional referente a valores: pela crença em sua vigência absoluta, sendo ela expressão de valores supremos e obrigatórios (morais, estéticos ou outros quaisquer);
3. de modo religioso: pela crença de que de sua observância depende da obtenção de bens de salvação (WEBER, 1998, p. 20-21).

Como exemplo da vigência de uma ordem garantida de modo afetivo, podemos citar o caso de uma mulher apaixonada que reconhece como legítima uma ordem dada pelo marido porque gosta dele.

Como exemplo da vigência de uma ordem garantida de modo racional referente a valores, podemos citar o caso do famoso pugilista norte-americano Cassius Clay, que, ao se converter ao islamismo, mudou seu nome para Muhammad Ali.

Já como exemplo da vigência de uma ordem garantida de modo religioso, podemos citar as pessoas que respeitam os dogmas de sua religião.

Atividade 4

Atende ao objetivo 4

O alemão Alexander Grothendieck, considerado um dos gênios da matemática do século XX, foi responsável por trabalhos inovadores na álgebra e na geometria.

Tendo conquistado a medalha Fields – uma espécie de prêmio Nobel da área – em 1966, leiloou o prêmio para financiar os vietcongues no conflito com os norte-americanos na Guerra do Vietnã.

Grothendieck engajou-se no ativismo antiguerra, e aos poucos abandonou sua promissora carreira, recusando-se a compartilhar sua pesquisa e retirando-se para uma vida reclusa. Faleceu em novembro de 2014.

De acordo com a tipologia de Weber sobre a orientação da ação, como você pode classificar o agir do matemático em relação à vigência de uma ordem?

Resposta comentada

O agir do matemático estava orientado pela vigência de uma ordem garantida de modo racional referente a valores – uma atitude interna, porque o matemático acreditava na vigência absoluta da ordem antiliberalista, que é expressão de valores morais supremos e obrigatórios.

Dominação legítima e seus tipos

É importante compreender que, na perspectiva weberiana, em uma relação social, a vigência de uma ordem permanece como uma regra orientadora da conduta de seus participantes apenas e tão somente na medida em que é aceita, por eles, como legítima.

Sobre a vigência de uma ordem, ressalva Gabriel Cohn, na Introdução ao texto de Max Weber:

Não se trata, portanto, de uma continuidade decorrente do funcionamento de um sistema social já dado, nem do exercício de um consenso geral, mas de uma persistência *problemática* que envolve o confronto de interesses e a possibilidade sempre presente de ruptura por abandono, pelos dominados, da crença na legitimidade dos mandatos (WEBER, 2010, p. 31).

Desse modo, considerando que “o principal sustentáculo da dominação é o caráter legítimo de que a subordinação se reveste aos olhos dos próprios subordinados” (GIDDENS, 1976, p. 257), Weber se propôs a estabelecer três tipos puros de dominação legítima. Antes, definiu sociologicamente o conceito de dominação: “*Dominação* é a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis” (WEBER, 1998, p. 33).

São três os tipos puros de dominação legítima, de acordo com a vigência de sua legitimidade:

1. de caráter *racional*: baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação (dominação legal) ou;
2. de caráter *tradicional*: baseada na crença cotidiana na santidade das tradições vigentes desde sempre e na legitimação daqueles que, em virtude dessas tradições, representam a autoridade (dominação tradicional) ou, por fim;
3. de caráter *carismático*: baseada na veneração extracotidiana da santidade, do poder heroico ou do caráter exemplar de uma pessoa e das ordens por esta reveladas ou criadas (dominação carismática) (WEBER, 1998, p. 141).

No que se refere à dominação legal, seu tipo mais puro é a organização burocrática moderna, típica do capitalismo, cujo caráter racional se expressa nas seguintes particularidades:

As atividades do corpo de funcionários administrativos desenvolvem-se numa base regular, constituindo “deveres” oficiais e bem definidos. As esferas de competência dos funcionários encontram-se claramente demarcadas, e os níveis de autoridade são delimitados por uma hierarquia de funções. As regras que definem a conduta dos funcionários, a sua autoridade e responsabilidades, encontram-se registradas por escrito. O recrutamento faz-se por demonstração de competência especializada, em exames de caráter competitivo ou por apresentação de diplomas ou graus que constituem prova de qualificação apropriada. O funcionário não é o dono do seu lugar, mantendo-se uma separação entre o funcionário e a função, pelo que a função em circunstância alguma é propriedade do que a desempenha (GIDDENS, 1976, p. 259-260).

No que se refere à dominação tradicional, seu tipo mais puro é a dominação patriarcal (do pai de família, do chefe da parentela, ou do “soberano”), em que se obedece à pessoa por fidelidade, devido a sua dignidade santificada pela tradição (WEBER, 2010):

A autoridade tradicional baseia-se na crença na santidade das regras e poderes há muito estabelecidos. [...] [No patriarcalismo], que assenta geralmente na unidade familiar, o chefe da família detém uma autoridade que é transmitida de geração em geração de acordo com regras de herança bem definidas (GIDDENS, 1976, p. 258).

No patriarcalismo, o quadro administrativo é constituído por parentes, por amigos, ou por dependentes pessoais do senhor, em que não se encontra “a competência como esfera de jurisdição objetivamente delimitada” (WEBER, 2010, p. 131). O caráter tradicional da dominação se expressa nas seguintes particularidades:

[...] as tarefas de cada um dos membros da administração são mal definidas, e os privilégios e os deveres encontram-se sujeitos a modificações, de acordo com as inclinações do governante; o recrutamento é feito na base da filiação pessoal; e não há um

processo racional para “fazer leis”: toda a inovação das regras administrativas tem de ser apresentada como uma redescoberta de verdades “dadas” (GIDDENS, 1976, p. 259).

No que se refere à dominação carismática, “seus tipos mais puros são a dominação do profeta, do herói guerreiro e do grande demagogo” (WEBER, 2010, p. 135), em que se obedece à pessoa por devoção afetiva, devido a suas faculdades mágicas, heroísmo ou poder de oratória. Diferentemente dos outros dois tipos de dominação, nela

Obedece-se exclusivamente à pessoa do líder por suas qualidades excepcionais e não em virtude de sua posição estatuída ou de sua dignidade tradicional; e, portanto, também somente enquanto essas qualidades lhe são atribuídas, ou seja, enquanto seu carisma *subsiste* (WEBER, 2010, p. 135).

O caráter carismático da dominação se expressa nas seguintes particularidades: uma administração carente de regras (estatuídas ou tradicionais) que se orienta pela revelação momentânea, pela ação, pelo exemplo, por decisões particulares do líder (pelo *irracional*, segundo Weber) e que derivam de suas qualidades sobrenaturais, sobre-humanas ou excepcionais; um quadro administrativo escolhido segundo qualidades carismáticas, próprias ou como extensão do carisma do líder:

As posições secundárias de autoridade num movimento carismático não são preenchidas através de uma escolha privilegiada feita em função de laços de dependência pessoal, ou por uma seleção objetiva operada em função das qualificações técnicas dos candidatos. Não há aqui uma hierarquia fixa de subordinação, nem a possibilidade de uma “carreira” semelhante à que se pode fazer nas organizações burocráticas. O chefe carismático tem um certo número de íntimos que partilham do seu carisma, ou que são dotados de um carisma próprio (GIDDENS, 1976, p. 264).

Dentre todos esses tipos de dominação legítima, uma das mais significativas, por sua atualidade, é a dominação legal, representada pela organização burocrática moderna, típica do capitalismo. Como exemplos de organizações burocráticas modernas, temos as empresas, as agências de governo, os hospitais, as universidades, as igrejas.

As organizações modernas e a burocracia

De acordo com Weber, as organizações modernas se constituíram para coordenar as atividades das pessoas de uma maneira estável e duradoura diante do grande aumento e da complexidade das tarefas administrativas sob o sistema capitalista. Nesse sentido, a organização pode ser definida como uma associação de pessoas cujas relações se dão sob um *ajuste* ou uma *união* de interesses racionalmente motivados (com referência a valores ou fins).

No capitalismo, essas organizações desenvolveram uma administração burocrática devido ao caráter marcadamente racional, do ponto de vista técnico-formal, da burocracia, cujas características podem ser resumidas nos seguintes elementos:

uma hierarquia de autoridade clara; regras escritas que controlam a conduta de funcionários (que trabalham em tempo integral em troca de um salário); e uma separação entre as tarefas do funcionário dentro da organização e sua vida fora desta (GIDDENS, 2005, p. 302).

De acordo com Weber (1998), no seu tipo mais puro, o quadro administrativo burocrático é composto por *funcionários* que:

- são pessoalmente livres;
- são nomeados numa hierarquia rigorosa dos cargos;
- têm competências funcionais fixas;
- são contratados;
- têm qualificação profissional;
- são remunerados com salários fixos em dinheiro;
- exercem seu cargo como profissão única ou principal;
- têm a perspectiva de uma carreira;
- trabalham sem apropriação do cargo;
- estão submetidos a um sistema rigoroso e homogêneo de disciplina e controle do serviço.

Para Weber, o quadro administrativo burocrático exerce uma dominação legal porque a vigência de sua legitimidade é o seu caráter racional. De acordo com nosso autor, a dominação legal fundamenta-se nas seguintes ideias articuladas entre si:

1. que todo direito, mediante pacto ou imposição, pode ser *estatuído* de modo racional – racional referente a fins ou racional referente a valores (ou ambas as coisas) – com a pretensão de ser respeitado pelo menos pelos membros da associação [...];
2. que todo direito é, segundo sua essência, um cosmos de *regras* abstratas, normalmente estatuídas com determinadas intenções; [...] que a administração é o cuidado racional de interesses previstos pelas ordens da associação, dentro dos limites das normas jurídicas [...];
3. que, portanto, o senhor legal típico, o “superior”, enquanto ordena e, com isso, manda, obedece por sua parte à ordem impessoal pela qual orienta suas disposições;
4. que – como se costuma expressá-lo – quem obedece só o faz como *membro* da associação e só obedece “ao direito”;
5. que se aplica, em correspondência com o tópico 3, a ideia de que os membros da associação, ao obedecerem ao senhor, não o fazem à pessoa deste mas, sim, àquelas ordens impessoais e que, por isso, só estão obrigados à obediência dentro da *competência* objetiva, racionalmente limitada, que lhe foi atribuída por essas ordens (WEBER, 1998, p. 142).

Para Weber (2013, p. 150), o desenvolvimento da organização burocrática se deveu a sua superioridade técnica sobre qualquer outra forma de organização quanto a: precisão, velocidade, clareza, conhecimento dos arquivos, continuidade, unidade, subordinação rigorosa, redução dos custos de material e pessoal.

Em seu estudo da burocracia, nosso autor destaca que uma das vantagens técnicas da organização burocrática é a possibilidade de colocar em prática o princípio de especialização das funções administrativas segundo parâmetros estritamente objetivos, de natureza econômica, e “sem relação com pessoas”:

A burocracia é “desumanizada”, na medida em que consegue eliminar dos negócios oficiais o amor, o ódio, e todos os elementos pessoais, irracionais e emocionais que fogem ao cálculo. É essa a natureza da burocracia, louvada como sua virtude especial (WEBER, 2013, p. 151).

E, então, você pode se perguntar: será que a escola também é assim? Ao que responderei: a escola, como qualquer outra organização moderna, é assim.

Vamos ver uma situação-limite como exemplo. Imagine uma professora hipotética, chamada Alice. Ela não tem com quem deixar os filhos durante o período em que tem de dar aulas. Será que Alice pode esperar que a escola a dispense do trabalho? Pode esperar que a diretora lhe diga “Claro, você pode ficar em casa cuidando dos seus filhos, que seu salário está garantido”? Resposta: Alice não pode esperar isso. E por quê? Porque na organização moderna *escola*, Alice exerce uma função especializada: é professora, e não mãe.



Para saber mais sobre a teoria weberiana, recomendo que você assista ao vídeo “A sociologia de Weber”, exibido no programa *Café Filosófico*, com Gabriel Cohn, palestrando sobre o autor. O vídeo está disponível no site do programa, no seguinte endereço: <http://www.cpf-cultura.com.br/wp/2008/12/30/a-sociologia-de-weber/>

Atividade 5

Atende aos objetivos 5 e 6

Na escola que conhecemos hoje, exerce-se uma administração burocrática. Sabendo disso, e guiando-se pelas características de uma administração burocrática apresentadas por Weber, identifique-a como uma organização burocrática moderna cuja forma de dominação é legal.

Resposta comentada

A escola é um exemplo de uma organização burocrática moderna, pois nela: (a) observa-se uma hierarquia de autoridade clara (o diretor; os coordenadores; os professores; os funcionários administrativos; os funcionários de apoio etc.); (b) observam-se regras escritas que controlam a conduta de funcionários (o Regimento Escolar); (c) observa-se uma separação entre as tarefas do funcionário dentro da organização e sua vida fora dela (por exemplo: na escola, as funcionárias mães de família devem executar as tarefas para as quais foram incumbidas, embora possam ter muitas outras tarefas para fazer em casa).

Na escola, a dominação é legal porque a vigência de sua legitimidade é seu caráter racional. Isso se deve ao fato de que o corpo administrativo da escola exerce um direito estatuído de modo racional, no contexto dos interesses previstos pela organização *escola* e dentro das competências de cada um de seus membros.

Conclusão

Ao término desta aula, você deve ter compreendido que a sociologia weberiana é uma sociologia compreensiva, porque, de acordo com ela, cabe ao sociólogo interpretar o sentido que o agente dá à ação (isto é, captar a finalidade que o agente conferiu a ela), fazendo uso de um instrumento metodológico: o tipo ideal. Deve ter compreendido também que, em nosso tempo, a organização burocrática moderna exerce uma dominação legal porque a sua legitimidade se baseia em seu caráter racional.

Atividade final

Atende ao objetivo 6

A proposta desta atividade é que você faça uma reflexão sobre questões pertinentes à existência humana – tais como a liberdade, o desejo de transgressão, a fantasia – que não são consideradas pela burocracia, devido a sua natureza técnica.

Leia o trecho a seguir:

Noite na repartição

(Carlos Drummond de Andrade)

O oficial administrativo:

Papel,

Respiro-te na noite de meu quarto,

No sabão passas a meu corpo, na água te bebo.

Até quando, sim, até quando

Te provarei por única ambrosia?

[...]

Quero carne, frutas, vida acesa,

Quero rolar em fêmeas, ir ao mercado, ao Araguaia, ao amor.

[...]

quero matar o Dasp, quero incinerar os arquivos de amianto.

Sou um homem, ou pelo menos quero ser um deles!

Resposta comentada

Embora o poeta Carlos Drummond de Andrade não tivesse sido funcionário do extinto Dasp (Departamento Administrativo do Serviço Público) – órgão subordinado à Presidência da República, criado em 1938, com o objetivo de aprofundar a reforma administrativa destinada a organizar e a racionalizar o serviço público no país –, ele fez uso do órgão como exemplo da burocracia governamental. O papel, indício da atividade burocrática, é recusado pelo poeta como único deleite da

vida (única ambrosia). Em vez dele, o poeta deseja uma vida plena de prazeres (carne, frutas, sexo, amor). Quer aniquilar a burocracia, “matando” o Dasp, “incinerando” os arquivos. A ela o poeta se contrapõe, reafirmando sua condição humana: “Sou um homem, ou pelo menos quero ser um deles!”.

Resumo

Vamos, então, lembrar os pontos principais desta aula:

- A ação social é uma ação que, quanto ao seu sentido visado pelo agente ou agentes, refere-se ao comportamento de outros, orientando-se por ele.
- A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais é possível, mas os objetos de conhecimento são constituídos pelo sociólogo com base na significação que têm para ele, isto é, pela importância que tomam graças a sua vinculação a ideias de valor.
- A relação social é o comportamento reciprocamente referido quanto ao seu conteúdo de sentido por uma pluralidade de agentes, e se orienta por essa referência.
- A ação dos indivíduos em sociedade é orientada pela vigência de uma ordem que pode ser externa (pelo direito ou por convenção) ou interna (pelo afeto, por valores, pela religião).
- Nos dias de hoje, a dominação legal, representada pela organização burocrática moderna, é a dominação legítima mais importante por sua superioridade técnica (racional) na administração de pessoas e objetos.

Referências

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Tradução de Carmen C. Varriale *et al.* Coordenação de tradução de João Ferreira. Revisão geral de João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cascais. 11. ed. Brasília: Editora UnB, 1998. 2 v.

BOTTOMORE, Tom (ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

FERNANDES, Florestan. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1967.

FERRATER MORA, José. *Diccionario de Filosofia*. 3. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1981. 4 v.

GIDDENS, Anthony. *Capitalismo e moderna teoria social: uma análise das obras de Marx, Durkheim e Max Weber*. Tradução de Maria do Carmo Cary. Portugal: Editorial Presença; Brasil: Martins Fontes, 1976.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Tradução de Sandra Regina Netz. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIERUCCI, Antonio Flavio. *O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber*. 3. ed. São Paulo: USP; Editora 34, 2013.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Max Weber (1864-1920): entender o homem e desvelar o sentido da ação social. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.). *Sociologia para educadores*. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2004.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. Revisão técnica de Antonio Flavio Pierucci. 13. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2013a.

WEBER, Max. *A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais*. Tradução, apresentação e comentários de Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 2011.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Revisão técnica de Gabriel Cohn. 4. ed. v. 1. Brasília: UnB, 1998.

WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. Organização e introdução de H. H. Gerth e C. Wright Mills. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013b.

WEBER, Max. *Sociologia*. Organização de Gabriel Cohn. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010. (Coleção Grandes Cientistas Sociais). Coordenação de Florestan Fernandes.

Aula 7

A perspectiva sociológica de Weber e sua contribuição para a educação

Meta

Apresentar o homem como um ser cuja responsabilidade pela própria conduta não é assegurada pela extensão do seu conhecimento.

Objetivo

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

- identificar as potencialidades e os limites da racionalidade científica como instituintes da responsabilidade do homem no que se refere a suas ações, atitudes e decisões.

Introdução

A crescente intelectualização e racionalização *não* indicam, portanto, um conhecimento maior e geral das condições sob as quais vivemos. Significa mais alguma coisa, ou seja, o conhecimento ou crença em que, se quiséssemos, *poderíamos* ter esse conhecimento a qualquer momento. Significa principalmente, portanto, que não há forças misteriosas incalculáveis, mas que podemos, em princípio, dominar todas as coisas pelo cálculo. Isto significa que o mundo foi desencantado (WEBER, 2013b, p. 97).

O interesse de Max Weber pelos processos de intelectualização e racionalização que ocorreram nas sociedades modernas ocidentais levou-o a questionar a contribuição da ciência para a vida prática do homem e, por extensão, a pensar o significado do conhecimento e da educação em nosso tempo.

Para Weber, a intelectualização e a racionalização científicas tiveram como pré-condição o processo de racionalização religiosa realizado pelo protestantismo ascético (veja o Boxe sobre ascetismo, na Aula 6).

Ambos os processos de racionalização – a religiosa e a científica – levaram ao que o autor denominou *desencantamento do mundo* (uma adaptação do sociólogo à expressão utilizada pelo filósofo alemão Friedrich Schiller).



Figura 7.1

Friedrich Schiller (1759-1805)

A produção de Friedrich Schiller cobre um leque imenso de formas e temas. Schiller pode ser lido e discutido sob o ponto de vis-

ta da poesia e do teatro, mas também da história, da filosofia, da política, etc. [...] Pobre e sem padrinhos influentes, ao longo de seus 46 anos de idade manteve-se fiel a seus ideais em defesa da liberdade do indivíduo e em prol de um senso estético apurado (VOLOBUEF, 2005, p. 78-79).

É nesta ordem, da racionalização religiosa para a científica, que expõem esses processos aqui, antes de tratar propriamente da contribuição da sociologia de Weber para a educação.

A racionalização religiosa e o desencantamento do mundo

Vimos na aula anterior que, na perspectiva weberiana, valores ligados à religião puritana teriam influenciado o desenvolvimento do estilo de vida capitalista.

Agora vamos ver que a exigência de uma conduta de vida ascética também contribuiu para uma racionalização religiosa, trazendo o desencantamento radical do mundo pela perda da garantia da graça – advinda dos sacramentos – como meio de salvação do homem.

Explico: Weber observou que o protestantismo ascético se diferenciava do cristianismo católico no que se refere ao acesso à graça como meio de salvação:

O católico tinha à sua disposição a *graça sacramental* de sua Igreja como meio de compensar a própria insuficiência: o padre era um mago que operava o milagre da transubstanciação e em cujas mãos estava depositado o poder das chaves. Podia-se recorrer a ele em arrependimento e penitência, que ele ministrava expiação, esperança da graça, certeza do perdão e dessa forma ensinava a *descarga* daquela *tensão* enorme, na qual era destino inescapável e implacável do calvinista viver (WEBER, 2013a, p. 106).



Figura 7.2: Na imagem da esquerda, vemos um bispo orientando sacerdotes vítimas da lepra durante a Idade Média. Já a imagem da direita retrata fiéis indo ao confessionário, em uma pintura de 1750. Em ambas vemos católicos recorrendo a Deus por meio da Igreja como forma de solução de seus males.

Fontes: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Leprosy_victims_taught_by_bishop.jpg?uselang=pt-br e http://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_confession.jpg?uselang=pt-br

Em outras palavras: enquanto o cristianismo católico buscava a salvação do homem na ascese extramundana, isto é, na “celebração periódica de rituais religiosos extracotidianos e, portanto, extramundanos” (PIERUCCI, 2013, p. 202), o protestantismo ascético buscava a salvação do homem na ascese intramundana, ou seja, no “trabalho racional exercido cotidianamente como um dever moral querido por Deus” (PIERUCCI, 2013, p. 202).

Portanto, enquanto o cristianismo católico acreditava em um compromisso dos valores deste mundo com os do outro mundo (através da graça), o protestantismo ascético caminhava por outra via. Para esta vertente do cristianismo, a salvação do homem estava nas energias produtivas dedicadas ao trabalho cotidiano (uma ação racional com relação a fins): um trabalho que, legitimamente, acumulava bens, mas que condenava o ócio e o prazer – porque essa era a vontade de Deus.

Weber se refere à racionalização da religião realizada pelo protestantismo ascético com as seguintes palavras:

Mas uma união de princípio, sistemática e íntegra, entre a ética profissional intramundana e a certeza de salvação religiosa foi produzida, no mundo inteiro, somente pela ética profissional do protestantismo ascético. Pois, neste, o mundo, em seu estado pecaminoso de criatura, tem significação religiosa exclusivamente

como objeto do cumprimento dos deveres, por ações racionais, segundo a vontade de um deus absolutamente supramundano. O caráter racional, sóbrio das ações não entregues ao mundo, mas sim a certa finalidade, e seu êxito, indicam que repousa sobre eles a benção de Deus (WEBER, 1998, p. 373).

Diuturno

Algo que dura muito, que vive por muito tempo.

Para nosso autor, então, no protestantismo ascético, é a atividade profissional – o trabalho **diuturno**, o fazer ativo da vontade de Deus – que garante a salvação do homem no ato mesmo de trabalhar racionalmente. É isso que ele deixa claro quando discute o acesso à graça:

o decisivo para nossa consideração sempre foi a concepção do “estado de graça” religioso, encontrada em todas as denominações, precisamente como um estado (*status*) que separa o homem do estado de danação em que jaz tudo quanto é criatura, ou seja, separa do “mundo”, mas cuja posse só se pode garantir [não por um meio mágico-sacramental de qualquer espécie, nem pela descarga na confissão nem por obras pias isoladas, mas somente] pela *comprovação* de uma conduta de tipo específico, inequivocamente distinta do estilo de vida do homem “natural”. É daqui que provém para o indivíduo o *estímulo ao controle metódico* de seu estado de graça na condução da vida e, portanto, à sua impregnação pela *ascese*. Esse estilo de vida ascético significava, porém, como vimos, precisamente uma conformação *racional* de toda a existência, orientada pela vontade de Deus (WEBER, 2013a, p. 138-139).

Em resumo, para o protestantismo ascético, o estado de graça somente seria alcançado por uma conduta de vida específica: o trabalho cotidiano que acumula bens, mas recusa o ócio e o prazer.

Para Weber, a perda da garantia da graça como meio de salvação do homem – realizada pelo protestantismo ascético ao se contrapor ao cristianismo católico – representou o desencantamento radical do mundo. Por sua vez, o desencantamento radical do mundo pela racionalização religiosa preparou o caminho para o desencantamento radical do mundo pela racionalização científica. É o que vamos ver na seção a seguir.

A racionalização científica e o desencantamento do mundo

A importância da racionalização ética da conduta de vida para o posterior processo de racionalização ocorrido nas sociedades modernas ocidentais foi destacada por Max Weber como uma pré-condição do desencantamento do mundo que viria a se explicitar também com a ciência:

E não foi só o pensamento teórico [a intelectualização e a racionalização científicas] que desencantou o mundo, mas foi precisamente a tentativa da ética religiosa de racionalizá-lo no aspecto prático-ético que levou a este curso (WEBER *apud* PIERUCCI, 2013, p. 50).

Mas, uma vez colocada esta pré-condição, cabe, agora, expor o próprio desencantamento do mundo realizado pela racionalidade científica. Em “A ciência como vocação”, conferência apresentada a estudantes alemães, Weber caracteriza o trabalho científico como aquele que, “preso ao curso do progresso”, não se dá por satisfeito, estando sempre em movimento:

Toda “realização” científica suscita novas “perguntas”: *pede* para ser “ultrapassada” e superada. Quem deseja servir à ciência tem de resignar-se a tal fato. As obras científicas podem durar, sem dúvida, como “satisfações”, devido à sua qualidade artística, ou podem continuar importantes como meio de preparo. Não obstante, serão ultrapassadas cientificamente – repetimos – pois esse é o seu destino comum e, mais ainda, nosso objetivo comum. Não podemos trabalhar sem a esperança de que outros avançarão mais do que nós. Em princípio, esse progresso se faz *ad infinitum* (WEBER, 2013b, p. 96).

Essa busca ininterrupta (*ad infinitum*) por mais e mais conhecimento, característica da ciência, mostra que não necessitamos mais recorrer a meios mágicos ou implorar aos espíritos para dominar (WEBER, 2013b); podemos dominar a qualquer momento, deixando que os meios técnicos e os cálculos façam o serviço:

Tudo, em princípio, absolutamente tudo, “sem resto”, diz Weber, pode ser cientificamente conhecido, e isso quer dizer: cientificamente explicado por nexos causais isolados e apenas parcialmente encadeados, jamais totalmente esgotados (PIERUCCI, 2013, p. 157).

Nas palavras de Weber: “Isto significa que o mundo foi desencantado” (2013b, p. 97). No entanto, há outra dimensão do desencantamento do mundo realizado pela ciência, também destacada pelo sociólogo: a perda de sentido da própria racionalidade científica. O autor levanta essa questão ao se perguntar pela *significação* da ciência:

Ora, esse processo de desencantamento, que continuou a existir na cultura ocidental por milênios e, em geral, esse “progresso”, a que a ciência pertence como um elo e uma força propulsora, terão qualquer significado que vá além do exclusivamente prático e técnico? (WEBER, 2013b, p. 97).

E ele próprio responde, mencionando Leon Tolstói:

Tolstói deu a resposta mais simples, com as palavras: “A ciência não tem sentido porque não responde à nossa pergunta, a única pergunta importante para nós: o que devemos fazer e como devemos viver?”. É inegável que a ciência não dá tal resposta (WEBER, 2013b, p. 99).

Portanto, podemos perceber que Weber constata que a ciência não nos diz o que fazer ou como viver, ou seja, que as nossas questões éticas humanas não podem ser respondidas por ela. Assim é que a racionalização intelectual, característica da ciência e da técnica, levada a suas últimas consequências, resulta em uma perda de sentido dela própria:

Nos tempos modernos, com efeito, andam juntas a ciência e a “falta de sentido”. A ciência, sendo “objetiva”, inevitavelmente termina por nos desvendar os olhos ante a “objetiva” ausência de “sentido objetivo”, tanto do mundo natural quanto da existência humana (PIERUCCI, 2013, p. 153).

Sim, ausência de sentido objetivo também do mundo natural, pois Weber ainda levanta essa questão ao se referir ao progresso *ad infinitum* da ciência:

E com isso chegamos à indagação da *significação* da ciência. Pois, afinal de contas, não é evidente que algo subordinado a essa lei seja sensato e significativo. Por que alguém se dedica a alguma coisa que na realidade jamais chega, e jamais pode chegar, ao fim? (WEBER, 2013b, p. 96).

Em resumo, para nosso autor, se a racionalidade científica desencanta o mundo pela possibilidade de tudo conhecer, ela também o faz pelos seus próprios limites: a ciência não dá resposta nem para a significação do mundo natural nem para a significação da existência humana.



A resposta para a pergunta fundamental sobre a vida, o universo e tudo mais



Figura 7.3

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Answer_to_Life.png?uselang=pt-br
Licença: Creative Commons (CC BY-SA 3.0)

Na série de livros *O guia do mochileiro das galáxias*, o autor Douglas Adams fala sobre uma civilização de seres hiperinteligentes que buscam a resposta para tudo e, para isso, constroem um supercomputador gigante chamado Pensador Profundo, que era capaz de responder a qualquer dúvida. Ao questionarem so-

bre qual o sentido da vida, o universo e tudo mais, ele demorou sete milhões e meio de anos para processar os cálculos e descobrir a resposta. Essa resposta foi apenas: 42.

Na história, o personagem principal é o azarado inglês Arthur Dent, que tem sua casa e seu planeta destruídos no mesmo dia, mas graças a seu amigo Ford Prefect, que acaba por se revelar um E.T., a dupla escapa da destruição da Terra pegando carona numa nave alienígena. A saga, em tom de humor, é altamente filosófica e cheia de questões sobre a vida e a existência humana. Vale a pena ler!

Dessa forma, se a ciência não dá resposta nem para a significação do mundo natural nem para a significação da existência humana, que importância teriam, para o homem, o conhecimento, a educação?

Para o nosso autor, ainda que a ciência não dê resposta para essas questões fundamentais, ela permanece sendo importante para o homem, e o professor tem um papel a desempenhar na transmissão do conhecimento.

O conhecimento, a educação e o papel do professor

Em primeiro lugar, para Weber, é preciso distinguir o político do professor. Em suas palavras, “Tomar uma posição política prática é uma coisa, e analisar as estruturas políticas e as posições partidárias é outra” (WEBER, 2013b, p. 101).

Em decorrência desse primeiro ponto, ele diz que é preciso que o professor não faça de sua cátedra uma tribuna: “Mas o verdadeiro professor evitará impor, da sua cátedra, qualquer posição política ao aluno, quer seja ela expressa ou sugerida” (2013b, p. 101).

Nosso autor justifica a separação de papéis por uma questão ética:

Não é possível demonstrar cientificamente qual o dever de um professor acadêmico. Só podemos pedir dele que tenha a integridade intelectual de ver que uma coisa é apresentar os fatos, determinar as relações matemáticas ou lógicas, ou a estrutura in-

terna dos valores culturais, e outra coisa é responder a perguntas sobre o *valor* da cultura e seus conteúdos individuais, e à questão de como devemos agir na comunidade cultural e nas associações políticas. São problemas totalmente heterogêneos. Se perguntarmos por que não nos devemos ocupar de ambos os tipos de problemas na sala de aula, a resposta será: porque o profeta e o demagogo não pertencem à cátedra acadêmica (WEBER, 2013b, p. 101).

No entanto, Weber admite como uma possibilidade que “o professor individual não consiga eliminar totalmente suas simpatias pessoais” (2013b, p. 101), por exemplo, na situação de se sentir chamado a agir como conselheiro da juventude. Nesse caso, o professor pode manifestar sua opinião desde que seja fora da sala de aula, no mercado, na imprensa, onde quer que o deseje, mas em lugar público, onde os seus oponentes não estejam condenados ao silêncio (CARVALHO, 2008).

Desse modo, é devido aos valores que cada um de nós necessariamente defende que o professor deve silenciar sobre sua inclinação política em sala de aula, com o propósito de preservar o conhecimento e sua transmissão. Weber nos mostra isso a partir do exemplo das devoções religiosas:

Apenas indago: como podem um católico devoto, de um lado, e um maçom, de outro, em um curso sobre as formas da Igreja e do Estado, ou sobre a história religiosa, vir a pensar de maneira semelhante sobre esses assuntos? Isto está fora de questão. Não obstante, o professor acadêmico deve desejar, e deve exigir de si mesmo, servir a um e a outro, com seu conhecimento e métodos (WEBER, 2013b, p. 101).

A ideia que Weber quer nos passar, portanto, é de que há “várias esferas de valor do mundo” e que elas “estão em conflito inconciliável entre si” (2013b, p. 102). Diante desse conflito, cabe ao professor proporcionar o esclarecimento do aluno para que ele possa “prestar a si mesmo *contas do significado último de sua própria conduta*” (2013b, p. 105).

Renarde Nobre assim se refere à condição trágica do homem na sociologia weberiana, condenado a prestar contas, ele mesmo, do significado de sua própria conduta e a fazer suas próprias escolhas:

Nos tempos modernos, a questão ética principal passa a se referir aos compromissos – e não mais às crenças – que os indivíduos assumem através das suas vivências, a partir do grau de esclarecimento propiciado pelos recursos da razão. O convite à responsabilidade não pode ser compreendido senão nas condições de uma maior reflexividade. Um homem responsável é aquele que busca conciliar a sua “consciência espiritual” com as “realidades do mundo” (NOBRE, 2000, p. 103-104).

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

O pai da bomba atômica



Department of Energy,
Office of Public Affairs

Figura 7.4

Fonte: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:JROppenheimer-LosAlamos.jpg?uselang=pt-br>

O físico americano Robert Oppenheimer entrou para a história como o cientista que, à frente do projeto Manhattan, foi responsável pela criação da bomba atômica, no final da II Guerra Mundial. A isso deveu o estigma do pesquisador que se curva às pressões do governo e põe o conhecimento a serviço da guerra. Já nos anos 1950, o pai da bomba se levantou contra a corrida armamentista, entrou em rota de colisão com o governo e passou a sofrer com outra pecha: a de “antiamericano”. Em ambos os casos, desempenhou papel decisivo e representou como poucos os impasses da ciência e da política no século XX (ROSA, 2016).

A partir do que foi exposto nesta aula, reflita: você concorda com o estigma dado a Oppenheimer? Justifique sua resposta.

Resposta comentada

O físico Oppenheimer desenvolveu um vasto conhecimento sobre a energia atômica e aceitou dirigir um laboratório secreto onde as bombas atômicas foram projetadas, testadas e construídas. Nesse caso, a racionalidade científica foi direcionada para armas de destruição em um contexto internacional de corrida armamentista no final dos anos 1930. Nos anos 1950, Oppenheimer disse em entrevistas que, “após aquele primeiro teste nas areias do deserto, sempre lhe vinha à mente um trecho de seu poema favorito, o épico hindu Bhagavad Gita: ‘E, então, tornei-me a Morte, o destruidor de mundos’” (BOTELHO; LIMA, 2011).

Assim, se, como vimos nesta aula, a ciência não dá resposta para a pergunta “O que devemos fazer?”, a decisão de Oppenheimer de dirigir o Projeto Manhattan tornou-o um dos responsáveis pelas mortes ocorridas em decorrência das armas de destruição.



Série de TV: Projeto Manhattan (2014)



Figura 7.5

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Manhattan_Project_emblem.png

Situada em Los Alamos, Novo México [Estados Unidos da América], no Projeto Manhattan, durante a corrida para se construir a primeira bomba atômica na Segunda Guerra Mundial, a série explora o custo dos segredos e o efeito corrosivo que isso tem sobre os indivíduos, as famílias e suas relações.

A história se passa no ano de 1943, focando na cidade sobre a qual ninguém no restante do mundo tinha conhecimento: “O nosso trabalho é tão secreto que nem o vice-presidente sabe que existimos”, avisa o *trailer*. O governo federal dizia aos cientistas apenas o que eles precisavam saber, enquanto os cientistas mantinham o grande segredo de suas famílias (BRASILEIRO, 2014).



Questão de honra (1992)



Figura 7.6

Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:A_Few_Good_Men_poster.jpg

O filme mostra a história de um soldado da marinha norte-americana que morre acidentalmente em decorrência de um “alerta vermelho” – uma punição extraoficial – aplicado por um colega cabo e ordenada por um oficial. Embora as ações dos militares estivessem apoiadas em uma hierarquia de comando (uma dominação legítima de caráter racional), esta não os eximiu da responsabilidade sobre a morte do soldado.

Busque pelo filme, para assistir e refletir sobre a condição trágica do homem, condenado a fazer suas próprias escolhas.

Conclusão

Ao término desta aula, você deve ter compreendido que, embora a ciência não dê resposta para a questão fundamental “O que devemos fazer?”, ela permanece sendo importante para o homem. Nesse contexto, o professor tem um papel a desempenhar na transmissão do conhecimento.

A concepção de educação, para Weber, é ampla: diz respeito ao papel do professor em seu compromisso com o conhecimento e sua transmissão e, também, aos limites da racionalidade científica quanto ao que o homem deve fazer.

Atividade final

Atende ao objetivo 1

Em um artigo publicado na revista *Cult*, o sociólogo José Sergio Leite Lopes destacou a trajetória profissional do também sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002), mostrando que este inovou na articulação entre ciência e política.

Relata Leite Lopes a respeito de Bourdieu:

Uma dessas características [de seu percurso intelectual] é o fato de ter incorporado ao longo de sua obra um trabalho reflexivo permanente e sutil sobre os efeitos de sua origem, incorporados à sua trajetória escolar e profissional, assim como à sua percepção dos processos sociais (LOPES, 2008).

Assim é que Bourdieu, neto de camponeses e filho de funcionário dos correios, desvendou os mecanismos mais sutis de dominação social e fez desse conhecimento um instrumento de libertação.

Após ter conseguido realizar um percurso acadêmico bem-sucedido que, ao final, habilitou-o ao ensino secundário e universitário no sistema público de educação nacional francês, o filósofo, na obra *Esboço de autoanálise*, revelou “sua vivência das agruras entre os alunos internos da província e de origem popular, dos quais ele fazia parte, e os alunos externos parisienses de alta origem” (LOPES, 2008), proporcionando a seus leitores uma visão das desigualdades sociais no acesso à educação e à cultura francesas.

Do mesmo modo, em relação à situação socioeconômica da Argélia, na época da guerra pela independência do país em relação à França, em meados dos anos 1950, Bourdieu não deixou de tomar posição política, por meio da valorização dos instrumentos de libertação que puderam ser fornecidos pela pesquisa científica. Convocado, aos 25 anos, pelo

serviço militar para servir na então colônia africana, o sociólogo decidiu fazer pesquisa de campo, ainda que isso o sujeitasse aos perigos da situação extrema de guerra colonial contra a insurreição nacionalista argelina. A partir dessa decisão, pôde revelar ao público “processos sociais desconhecidos das autoridades coloniais, bem como dos intelectuais críticos franceses, assim como de boa parte da rede de militância e de apoio dos revoltosos”, colocando-se “contra as posições de princípio destituídas do mínimo de conhecimento empírico dos processos sociais em questão da parte de intelectuais franceses críticos à guerra colonial” (LOPES, 2008).

A partir do que foi exposto nesta aula, como você pode descrever a relação que Pierre Bourdieu estabeleceu entre o conhecimento do sociólogo e sua posição política?

Resposta comentada

No artigo mencionado da revista *Cult*, o sociólogo Leite Lopes destacou a trajetória profissional de Pierre Bourdieu, com o objetivo de mostrar que sua posição política esteve “diretamente associada aos instrumentos de libertação fornecidos pela pesquisa científica” (LOPES, 2008).

Nesta aula, você deve ter compreendido que não importa o nível de conhecimento que uma pessoa possa obter, proporcionado pela racionalidade científica, isso não a habilitará a saber o que deve fazer.

Isso significa que, embora o conhecimento que adquirimos possa abrir novas alternativas para nossa existência no mundo, ele apresenta uma limitação, porque não nos diz como devemos fazer nossas escolhas de vida.

O francês Pierre Bourdieu encontrou um meio de tornar seu estudo um norte para sua vida: decidiu fazer do conhecimento científico, sociológico, um meio de libertação, politizando, desta maneira, o ofício do sociólogo.

Como muito bem sintetizou Leite Lopes, Bourdieu deu

importância aos imponderáveis da vida real, que acabam fazendo da necessidade virtude, baseado em sua própria trajetória pessoal. Assim foi com o fato de fazer dos prolongamentos de seu serviço militar a ocasião de seus primeiros trabalhos científicos de peso, de fazer de sua falta de capital cultural herdado um estímulo à análise crítica dos intelectuais e dos artistas após um enorme esforço de aquisição dos instrumentos de conhecimento necessários; assim foi também transformar suas posições de desvantagem social vividas no impulso de desvendamento das dominações e na sensibilidade que tem com os dominados (LOPES, 2008).

Resumo

Vamos, então, relembrar os pontos principais desta aula:

- A ética puritana do protestantismo ascético trouxe a perda de garantia da graça como meio de salvação do homem.
- A potencialidade e os limites da racionalidade científica trouxeram a perda de significação do mundo natural e da existência humana.
- O professor tem um importante papel a desempenhar na transmissão do conhecimento.
- Sem o amparo da religião e da ciência, cabe ao homem a responsabilidade por seus atos.

Referências

BOTELHO, José F.; LIMA, Eduardo. Bombas atômicas. *Superinteressante*, São Paulo, out. 2016. Seção Ciência. Disponível em: <http://super.abril.com.br/ciencia/bombas-atomicas-686374.shtml>. Acesso em: 28 ago. 2017.

BRASILEIRO, Bárbara. Prévia de Manhattan: série sobre construção da bomba atômica estreia domingo. *Minha Série*, jul. 2014. Disponível em: <http://www.minhaserie.com.br/novidades/18053-previa-de-manhattan-serie-sobre-construcao-da-bomba-atmica-estreia-domingo>. Acesso em: 28 ago. 2017.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. Educação moderna e o Brasil. *Cult*, São Paulo, n. 124, maio 2008. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/educacao-moderna-e-o-brasil/>. Acesso em: 28 ago. 2017.

LOPES, José Sérgio Leite. Articulações inovadoras entre ciência e política. *Cult*, São Paulo, n. 128, set. 2008. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/articulacoes-inovadoras-entre-ciencia-e-politica>. Acesso em: 28 ago. 2017.

NOBRE, Renarde Freire. Racionalidade e tragédia cultural no pensamento de Max Weber. *Tempo Social*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-108, nov. 2000.

PIERUCCI, Antonio Flavio. *O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber*. 3. ed. São Paulo: USP; Editora 34, 2013.

ROSA, Guilherme. Em livro, o gênio e os demônios do pai da bomba atômica. *Veja*, São Paulo, maio 2016. Seção Ciência. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/ciencia/em-livro-o-genio-e-os-demonios-do-pai-da-bomba-atmica>. Acesso em: 28 ago. 2017.

VOLOBUEF, Karin. Friedrich Schiller e Gonçalves Dias. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, n. 9, p. 77-90, dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/73567>. Acesso em: 25 ago. 2017.

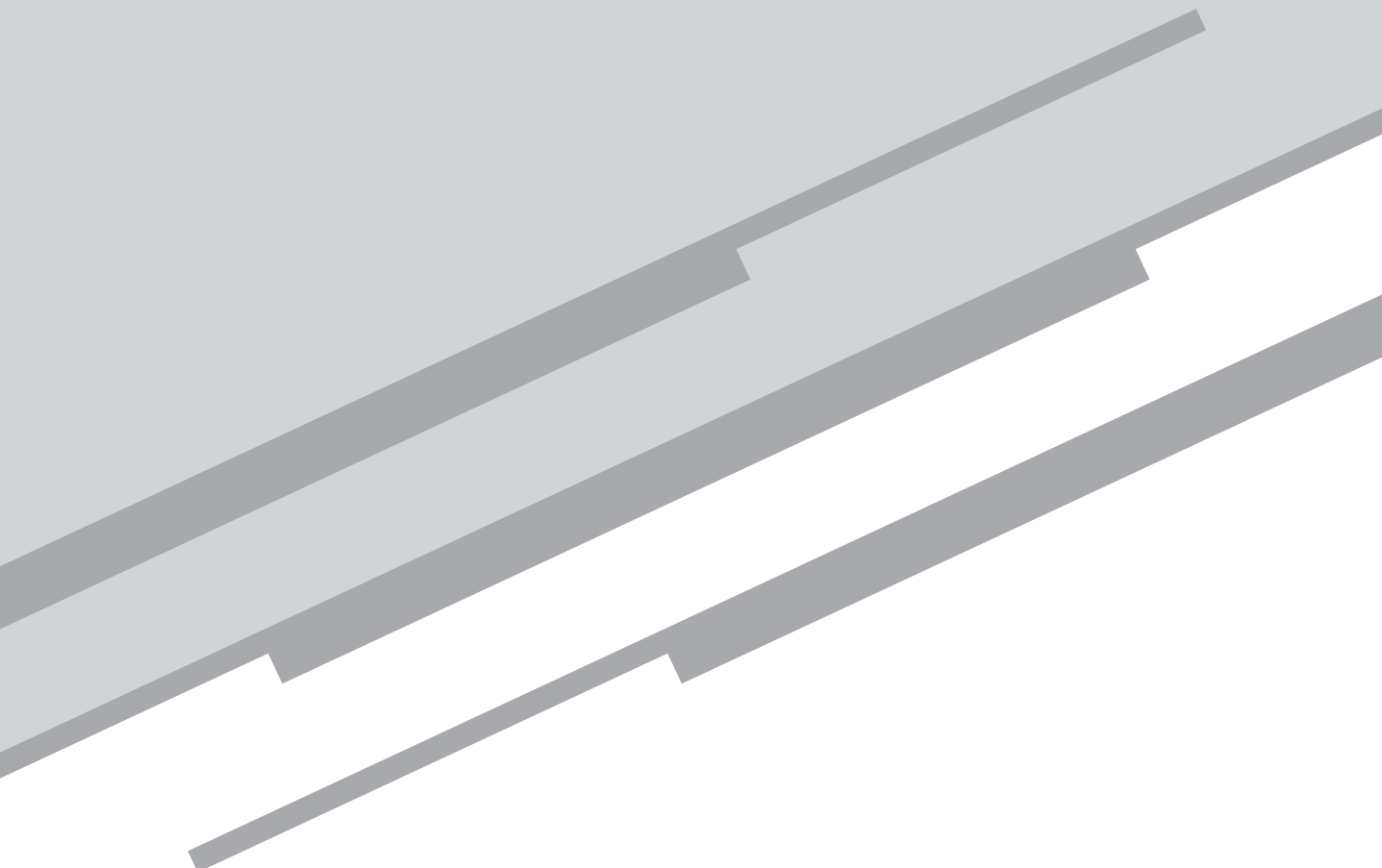
WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Revisão técnica de Gabriel Cohn. 4. ed. v. 1. Brasília: Editora UnB, 1998.

WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. Revisão técnica de Antonio Flavio Pierucci. 13. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2013a.

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Organização e introdução de H. H. Gerth e C. Wright Mills. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013b.

Aula 8

A perspectiva sociológica de Karl Marx



Meta

Apresentar a sociedade moderna ocidental como uma formação social cuja característica mais importante é o modo capitalista de produção de bens.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. descrever como as leis, na história, levam à substituição de um modo de produção por outro;
2. descrever como o trabalho alienado leva o homem a ter uma representação falsa sobre si mesmo;
3. definir o socialismo científico.

Introdução

Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 2014, p. 87).

Alberto Tosi Rodrigues (2011) destacou um importante aspecto do pensamento de Karl Marx, que o diferencia tanto de Durkheim quanto de Weber: ele não se limitou apenas a analisar a realidade, mas antecipou como ela deveria ser.

Isso quer dizer que ele não se limitou a adotar uma perspectiva sociológica, desconstruindo e reconstruindo conceitualmente a sociedade capitalista, mas adotou também uma perspectiva filosófica, mostrando como a sociedade poderia ser: uma sociedade socialista. Mais ainda: Marx foi um militante político que pretendia colaborar para a emergência dessa nova sociedade.

Vejamos, então, a perspectiva sociológica de Karl Marx.

Marx e as leis na história

Para que pudesse desconstruir a sociedade capitalista, Marx percebeu que precisava compreender o modo como se instituiu o capitalismo na história da humanidade, isto é, precisava descobrir possíveis **leis** na história que explicassem suas mudanças.

Ele, então, chegou a uma questão básica: a de que o homem é um ser de relações, assim, a história humana é a história da relação do homem com a natureza, e dos homens com outros homens, mediada pelo trabalho.

Explico melhor. Marx percebeu que, para a sua própria sobrevivência material, o homem teve a necessidade de retirar da natureza aquilo que ela podia lhe dar como bens de consumo, e que esse processo aconteceu por intermédio do seu trabalho, da sua prática produtiva.

Lei

“Espécie de norma; implica regularidade”
(DICIONÁRIO..., 1986, p. 675).



Judy Baxter

Figura 8.1: Pelo trabalho, o ser humano se diferencia dos animais. Com sua autonomia, ele modifica a natureza externa e extrai dela recursos para a sua sobrevivência. O trabalho surge como resposta às necessidades do homem.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/judybaxter/109921094/in/photolist-aHnHh>
Licença: Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.0).

Divisão do trabalho

“Divisão de um processo ou tarefa em partes, cada qual desempenhada por uma pessoa diferente” (DICIONÁRIO..., 1986, p. 365).

Nosso autor percebeu, também, que o modo como o homem organizava seu trabalho orientava o modo como ele se relacionava com seus semelhantes. Em outras palavras, uma determinada **divisão do trabalho** fazia com que se criassem posições na hierarquia da sociedade, ou seja, criava-se uma divisão social do trabalho.

Marx observou que todo esse processo havia se transformado ao longo do tempo. No início, havia tão somente uma divisão sexual do trabalho (entre homens e mulheres), mas, com o aumento natural da população, a divisão foi se tornando social, até culminar no capitalismo, em que burguesia (simplicadamente, os donos das fábricas) e proletariado (os operários) ocupam posições diferentes na hierarquia social devido a seu confronto no processo de produção.



George Catlin, Biblioteca Digital Curt Nimuendaju

Figura 8.2: Índios Mura. Nas sociedades indígenas brasileiras do século XIX, havia uma divisão sexual do trabalho, em que os homens caçavam e as mulheres cuidavam das crianças.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/nimuendaju/6172520768> Licença: Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.0).



J.D. Filarski/ Nationaal Archief

Figura 8.3: Foto tirada em torno de 1919. Mostra uma linha de produção industrial de cápsulas, que bem ilustra o conceito de divisão social do trabalho.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/nationaalarchief/2838951379/>

Historicamente, a mudança na divisão do trabalho acompanhou o que Marx chamou de desenvolvimento das “forças produtivas”. Elas compreendem os meios de produção e a força de trabalho.

Os meios de produção são os recursos empregados para se obter a produção. Portanto, podem ser meios de produção em sentido estrito: os instrumentos de trabalho, as máquinas, ou em sentido amplo: as diferentes fontes de energia (hidráulica, eólica, elétrica, termoeleétrica, nuclear etc.). Já a força de trabalho diz respeito ao ser humano.

Desse modo, quando Marx fala em desenvolvimento das forças produtivas, ele está se referindo ao fato de que o homem esteve (e está) sempre se empenhando em desenvolver condições de trabalho cada vez mais potencializadoras da força de trabalho humana:

O desenvolvimento das forças produtivas compreende, portanto, fenômenos históricos como o desenvolvimento da maquinaria e outras modificações do processo de trabalho, a descoberta e exploração de novas fontes de energia e a educação do proletariado [trabalhador]. (BOTTOMORE, 1988, p. 157).

Ao estudar a transformação do feudalismo para o capitalismo, Marx notou que a divisão social do trabalho na sociedade feudal era diferente da que existia (existe) na sociedade capitalista, e que essa diferença se justificava pelo desenvolvimento das forças produtivas, que era mais baixo na primeira do que na segunda.



Feudalismo

O sistema feudal pode ser definido como “um sistema sociopolítico baseado numa economia rural e caracterizado pela dispersão do poder através de uma variedade de domínios semi-independentes chamados feudos, mantidos sob condição de prestação de serviço.” (DICIONÁRIO..., 1986, p. 474). Trata-se de um “fenômeno tipicamente europeu-ocidental, que viu sua aurora concreta na época ca-

rolíngia (séculos VIII-IX) e conheceu seu definitivo ocaso – como sistema de Governo local – na época da Revolução Francesa [...]” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 490).



Capitalismo

Por sua vez,

O termo capitalismo designa um sistema econômico no qual a maior parte da vida econômica, particularmente o investimento em bens de produção e sua propriedade, se desenvolve em caráter privado (i.e., não governamental), através do processo de concorrência econômica, tendo como incentivo o lucro. (DICIONÁRIO..., 1986, p. 145);

[...] é certo que a decolagem definitiva do Capitalismo acontece em concomitância com a chamada Revolução Industrial. Ela inicia primeiramente na Inglaterra na segunda metade do século XVIII, na França e nos Estados Unidos da América a partir dos primeiros decênios do século XIX, e somente na segunda metade do mesmo século na Alemanha (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 144).



Na sociedade feudal, o modo como se produziam os bens era artesanal, em que o produtor (artesão) tinha a posse e o controle dos instrumentos de trabalho. Portanto, ele tinha o controle do processo de produção, realizando todas as etapas sozinho ou com a família, de forma que não havia divisão social do trabalho.

Já na sociedade capitalista, o modo como se produzem os bens é industrial, em que o produtor (operário; proletário nos termos de Marx) não tem a posse nem o controle dos instrumentos de trabalho e, por conseguinte, não tem o controle do processo de produção. Dessa forma, ele realiza apenas uma parte desse processo, o que configura a divisão social do trabalho.



Tempos modernos (1936)

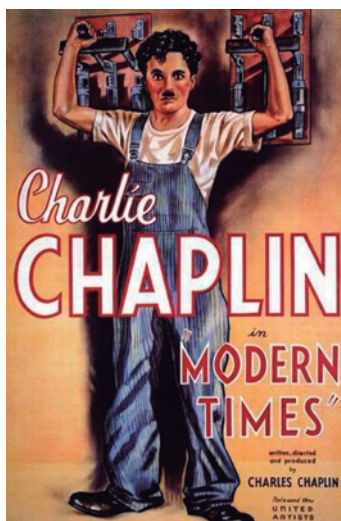


Figura 8.4

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tempos_Modernos#/media/File:Modern_Times_poster.jpg

Nesse filme de Charles Chaplin, um operário da linha de montagem de uma fábrica tem um colapso nervoso em decorrência de seu trabalho frenético, repetitivo e monótono.

As más condições de trabalho, as manifestações operárias e o desemprego são mostrados na obra como representações do confronto entre burguesia e proletariado, isto é, entre os donos das fábricas e os operários.

Assista e reflita sobre o modo de produção capitalista retratado no filme e sua relação com a teoria de Marx.

Marx também conceituou o que chamou de “relações sociais de produção”, isto é, relações que se estabelecem entre os que detêm a propriedade dos meios de produção e os que não a detêm.

Na sociedade feudal, as relações sociais de produção se estabeleceram entre os senhores de terra (senhores feudais) e os servos. Já na sociedade capitalista, duas novas classes sociais estiveram no centro de tais relações: a burguesia e o proletariado. Conforme podemos ler na passagem a seguir:

As relações de produção são constituídas pela propriedade econômica das forças produtivas. No capitalismo, a mais fundamental dessas relações é a propriedade que a burguesia tem dos meios de produção, ao passo que o proletariado possui apenas a sua força de trabalho (BOTTOMORE, 1988, p. 157).



Classe social

Ensinam Wilton Carlos Lima da Silva e Alonso Bezerra de Carvalho que:

O contraste criado pela relação direta entre os proprietários dos meios de produção e os produtores diretos revela a estrutura [...] de todo edifício social, ou seja, a classe social passa a ser entendida como a posição ocupada na estrutura social a partir da apropriação privada dos meios de produção (SILVA; CARVALHO, 2006, p. 45).

Marx chamou, então, de modo de produção o conjunto das forças produtivas e das relações sociais de produção que se correspondem:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais (MARX; ENGELS, 1989, p. 432-433).

Em uma carta a Paul V. Annenkov, de dezembro de 1846, Marx esclarece por que as relações de produção são “relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade [da vontade dos homens]”, destacando a correspondência das relações de produção “a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais”:

Não é preciso acrescentar que os homens não escolhem livremente as suas *forças produtivas* – a base de toda a sua história –, pois toda força produtiva é uma força adquirida, o produto da atividade anterior. As forças produtivas são, portanto, o resultado da energia aplicada dos homens, mas essa mesma energia é limitada pelas circunstâncias em que os homens se encontram, pelas forças produtivas já obtidas, pela forma social preexistente, que eles não criam e que é produto da geração precedente. Devido ao simples fato de que toda nova geração encontra as forças de produção já obtidas pela geração anterior e que lhe servem de matéria-prima para uma nova produção, surge um encadeamento na história dos homens, surge a história da humanidade, que é tanto mais história da humanidade quanto mais crescem as forças produtivas dos homens e, por conseguinte, as suas relações sociais. A consequência necessária: a história social dos homens nada mais é que a história do seu desenvolvimento individual, tenham ou não consciência disso. Suas relações materiais são a base de todas as suas relações. Essas relações materiais não são mais do que as formas necessárias em que se realiza a sua atividade material e individual (MARX, 1989, p. 432-433).

Assim, se, na sociedade feudal, ocorreu uma correspondência entre um nível X de desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção, na sociedade capitalista, que a sucedeu, houve mudança para um nível Y de desenvolvimento dessas forças e a que corresponderam novas relações sociais de produção.

O que, então, explicaria a transformação da sociedade feudal na sociedade capitalista? O que explicaria a transformação do modo de produção feudal no modo de produção capitalista na Europa Ocidental? Quais seriam as leis na história que explicariam essas mudanças?

A resposta se encontra no contínuo desenvolvimento das forças produtivas, já destacado pelo nosso autor. Assim, um patamar mais elevado desse desenvolvimento leva a um descompasso, a uma não correspondência, entre as forças produtivas e as relações sociais de produção:

Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social (MARX, 2011, p. 5).

Na Europa Ocidental, a revolução social de que fala Marx – a transição do feudalismo para o capitalismo – durou vários séculos (VILAR, 1975).

A história da humanidade seria, então, uma sucessão de modos de produção, em que:

a transformação [...] de um modo de produção a outro se dá pelos conflitos abertos por causa da luta entre a classe dominada e a classe dominante em cada época. Marx diz que as relações sociais de produção, isto é, as formas de propriedade, quando se estabelecem funcionam como uma forma de desenvolvimento das forças produtivas, mas chega um momento em que as forças produtivas não mais conseguem se desenvolver sob a vigência daquelas relações de propriedade. Abre-se então um período de convulsão social, no qual as relações de propriedade vigentes são contestadas. A classe oprimida, política e/ou economicamente dominada, se insurge contra o domínio da classe dominante. É por isso que nossos autores [Marx e Engels] afirmam que aquilo que move a história é a luta entre as classes (RODRIGUES, 2011, p. 35-36).



Yves Tannevin

Figura 8.5: Estátua de Karl Marx e Friedrich Engels em Berlim, na Alemanha.

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Statues_of_Karl_Marx_and_Friedrich_Engels_-_Berlin_-_2012-0603-_P1400446.jpg Licença: Creative Commons (CC BY-SA 3.0).



Karl Marx (1818-1883)

Vejamos a definição de Marx presente no *Dicionário do pensamento marxista*:

Cientista social, historiador e revolucionário, Marx foi certamente o pensador socialista que maior influência exerceu sobre o pensamento filosófico e social e sobre a própria história da humanidade. Embora, em grande parte ignorado pelos estudiosos acadêmicos de sua época, o conjunto de ideias sociais, econômicas e políticas que desenvolveu conquistou, de forma cada vez mais rápida, a aceitação do movimento socialista após sua morte, em 1883 (BOTTOMORE, 1988, p. 238-239).



Friedrich Engels (1820-1895)

O encontro entre Engels e Marx se deu a partir da influência causada neste último pela publicação de um artigo do primeiro, denominado “Esboço de uma crítica da economia política”, nos *Anais Franco-Alemães* em 1844. Juntos, escreveram *A sagrada família*, *A ideologia alemã* – mencionada nesta aula – e o *Manifesto comunista*, cujo texto começa com uma análise da luta de classes e termina convocando os operários do mundo inteiro a se unirem (MARX, 1973).

Para que você possa compreender melhor como ocorreram as mudanças e as leis na história descobertas por Marx, vou expor agora, de forma sucinta, como se deu a transição do feudalismo para o capitalismo na Europa Ocidental.

A transição do feudalismo para o capitalismo na Europa Ocidental

Podemos abordar essa transição por um duplo aspecto, seguindo Francisco Falcon e Gerson Moura (1989): pela acumulação de capital e pela formação da mão de obra. Em outras palavras, a constituição de uma classe social – a burguesia, que acumulou capital – ocorreu de forma complementar à constituição de outra classe – o proletariado, que formou a mão de obra.

Vamos começar pela acumulação de capital, processo que se deu na agricultura, na **indústria**, e no comércio.

A acumulação de capital

Na agricultura, com o fenômeno histórico conhecido como cercamento dos campos (*enclosure*), os servos foram expulsos das terras onde trabalhavam pelos senhores feudais.

Indústria

Conjunto de artes de produção, em oposição à agricultura e ao comércio.



Enclosure

Observe a seguinte definição do termo, por Ellen Meiksins Wood:

O *enclosure* é frequentemente visto simplesmente como a privatização e o cercamento [feito pelos senhores de terra, senhores feudais] de terras comunais, ou dos “campos abertos” caracteristicamente presentes em algumas regiões do campo inglês. Mas *enclosure* significou, mais precisamente, a extinção (com ou sem o cercamento das terras) dos direitos de uso baseados nos costumes dos quais muitas pessoas [servos] dependiam para tirar seu sustento (WOOD, 2000, p. 22).

Antes do cercamento dos campos, eles eram “abertos”, cada um arrendado a uma família de servos. Com o cercamento, as terras foram retomadas pelo senhor feudal, que expulsou os trabalhadores.

A expulsão dos servos dos domínios dos senhores feudais e a extinção de seus direitos de uso da terra – de que fala Wood (2000) – acarretaram dois outros fenômenos históricos:

1. a liberação da mão de obra (representada pelos servos expulsos);
2. a utilização das terras pelos senhores feudais como pasto, uma vez que, na época, revelava-se lucrativa a criação de ovelhas.

Esses dois novos fenômenos possibilitaram, respectivamente:

1. a formação da mão de obra operária (proletariado) para a nascente indústria;
2. a utilização da lã como matéria-prima para a fabricação de tecidos.



Vimos, então, que a acumulação de capital na agricultura ocorreu com a capitalização das terras pelos senhores feudais.

Por sua vez, a acumulação de capital na indústria se deu pela transformação do modo de produzir os bens de consumo. Na sociedade feudal, a produção dos bens era artesanal, oriunda das *corporações de ofício*.



Corporações de ofício

No feudalismo, os bens eram produzidos de forma bem diferente em relação ao modo de produção capitalista:

Quanto à produção industrial da época feudal, sabemos que era obtida quase que exclusivamente sob a forma *artesanal e corporativa*. O mestre-artesão compromete, por sua vez, seu capital e seu trabalho, e alimenta em sua casa seus companheiros e seus aprendizes. Não há a *separação entre os meios de produção e o produtor*, não há uma redução das relações sociais a simples laços de dinheiro: portanto, *não há capitalismo*. (VILAR, 1975, p. 36).

Com o desenvolvimento das atividades comerciais com o Oriente, a necessidade de bens que pudessem ser comercializados levou à desestruturação das corporações de ofício, uma vez que o que os comerciantes desejavam naquele momento era o aumento da produtividade, isto é: mais bens, mais produtos, em menos tempo.

Como esse processo ocorreu e por que razões? Vejamos o que observou Pierre Vilar (1975) sobre a desestruturação das corporações de ofício realizada pelos comerciantes:

É no curso do século XVII, menos favorável aos lucros extraídos das colônias, que os mercadores, aproveitando as dificuldades do artesanato corporativo e o excesso de mão de obra existente no campo, põem-se a distribuir primeiro matéria-prima e logo após instrumentos de produção (matérias têxteis), tanto a domicílio entre os camponeses, quanto às grandes oficinas (em geral privilegiadas pelo Estado). É a época da “manufatura”, importante etapa em direção ao capitalismo: 1º) porque realiza, na indústria, a separação entre produtor e meio de produção; 2º) porque concorre mortalmente com o artesanato corporativo; 3º) porque organiza a *divisão do trabalho*, que aumenta de modo considerável a produtividade do trabalho individual (VILAR, 1975, p. 44).

Você conseguiu perceber o alcance da transformação do modo de produzir os bens, que deixaram de ser fabricados artesanalmente para passarem a ser manufaturados?

Veja, então: ao promoverem a divisão do trabalho e a separação entre o produtor e o meio (os instrumentos) de produção, os comerciantes, além de terem logrado o aumento da produção, transformaram os mestres e aprendizes em operários das manufaturas e, mais tarde, das nascentes fábricas.



Deve-se notar, a partir do que vimos até então na aula, que a acumulação de capital na indústria ocorreu com a capitalização das atividades produtoras de bens de consumo.

Por fim, a acumulação de capital no comércio se realizou com o saque e a exploração colonial, com a pirataria e com o comércio de africanos para trabalharem nas colônias.



Com a acumulação de capital, constituiu-se uma nova classe social: a burguesia, como classe dominante.

A formação da mão de obra

Como dissemos anteriormente, a formação da mão de obra, na transição do feudalismo para o capitalismo, ocorreu de modo complementar à acumulação de capital. Ela se deu na agricultura e na indústria.

Na agricultura, os *enclosures* levaram à expulsão dos camponeses (servos) das terras dos senhores feudais – processo que Wood chamou de “extinção dos direitos de uso baseados nos costumes dos quais muitas pessoas [servos] dependiam para tirar seu sustento” (2000, p. 22), e que representou aquilo que Vilar chamou de “excesso de mão de obra no campo” (1975, p. 44).

Com a expulsão dos camponeses dos feudos (terras do senhor), aquele excesso de mão de obra ficou disponível para o trabalho nas manufaturas, e, mais tarde, nas nascentes fábricas.

Na indústria, a divisão do trabalho e a separação entre o produtor (mestre e aprendizes das corporações de ofício) e o meio de produção (instrumentos de produção), promovidas pelos comerciantes, instituíram o que seria, nas futuras fábricas, a mão de obra operária.



Com a formação da mão de obra, constituiu-se uma nova classe social: o proletariado, como classe dominada.

Para finalizar este tópico – sobre as leis na história descobertas por Marx, que explicam as mudanças na estrutura social, tendo como refe-

rência o desenvolvimento das forças produtivas –, vou reproduzir um trecho de Pierre Vilar que é muito esclarecedor:

Foi precisamente ao longo da crise geral do feudalismo (como reação a ela, sem dúvida) que numerosas invenções vieram modificar o nível das forças de produção. Recentes estudos precisaram que no século XV o número de inventos foi maior que no século XVII. O uso da artilharia obrigou a impulsionar a produção de metal. O primeiro alto forno data do século XV. A difusão do pensamento humano, com a invenção da imprensa, o progresso da ciência da navegação desempenharam um papel não menos importante. Observamos que, pela primeira vez, técnicas industriais e técnicas de comunicação ultrapassam a técnica agrícola. É o começo de um processo que colocará a indústria no primeiro plano do progresso (VILAR, 1975, p. 38).

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Ao tratar sobre as leis na história, procurei mostrar que Marx compreende a história da humanidade como uma sucessão de modos de produção. Para exemplificar, mostrei como se deu a transição do feudalismo para o capitalismo na Europa Ocidental.

Inspirado pelo texto a seguir, descreva, em linhas gerais, as leis na história de acordo com a perspectiva marxista.

Em todas as obras econômicas da maturidade de Marx está presente a ideia de que uma contradição entre as forças produtivas e as relações de produção subjaz à dinâmica do modo de produção capitalista. De maneira mais geral, essa contradição explica a existência da história como uma sucessão de modos de produção, já que leva ao colapso necessário de um modo de produção e à sua substituição por outro (BOTTOMORE, 1988, p. 157).

Se achar necessário, releia a seção 2 desta aula, “Marx e as leis da história”.

Resposta comentada

As leis na história reveladas por Marx explicam a história da humanidade como uma sucessão de modos de produção ocasionada pelo desenvolvimento das forças produtivas. A partir de um determinado nível de desenvolvimento, as relações sociais de produção, que àquelas forças correspondiam, passam a se constituir um entrave ao seu desenvolvimento. Começa, então, um período de revolução social para que um novo modo de produção se estabeleça, com novas relações sociais de produção entre duas novas classes sociais.

Marx e as formas de consciência

Associado ao destaque dado às condições materiais de existência dos homens, Marx ainda ressaltou o que seriam suas formas de consciência, isto é, suas ideias, crenças e opiniões.

O filósofo observou que, no capitalismo, a prática produtiva do homem levava-o a uma representação falsa de si mesmo, a uma falsa consciência, porque o seu trabalho era um trabalho alienado.

Explico melhor. Com a divisão do trabalho e com a separação do produtor (trabalhador, operário) dos meios de produção, o objeto produzido (o produto) aparece para o trabalhador como algo que independe dele, isto é, “o trabalhador se relaciona com o *produto do seu trabalho* como com um objeto *alheio*” (MARX; ENGELS, 1989, p. 150) . Assim, o trabalhador se aliena do produto de seu trabalho.

E não apenas isso: não lhe restando alternativa de sobrevivência, o trabalhador (o operário, o proletário) tem de colocar sua força de trabalho à disposição do proprietário dos meios de produção (o capitalista, o burguês) em troca de um salário. Nessa atividade de produzir, ele também se aliena, porque não se realiza nela, percebendo-a “como uma

atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele”. (MARX; ENGELS, 1989, p. 154).

Destituído, assim, do saber e do sabor sobre sua própria atividade, o trabalhador é levado a acreditar que a divisão social do trabalho é algo natural, e, portanto, a desenvolver formas “invertidas” de consciência, uma vez que não percebe as condições reais em que se produz (e se re-produz) a existência material dos homens.

É esse elo entre as formas “invertidas” de consciência e a existência material dos homens que o conceito de ideologia expressa:

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias, e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde [as relações sociais de produção], até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico (MARX; ENGELS, 2014, p. 94).



Ideologia é um conceito extremamente importante na teoria marxista, referindo-se a uma distorção do pensamento que nasce das contradições sociais e que as oculta, manifestando-se nas próprias ideias, concepções, gostos, crenças e categorias do conhecimento. A ideologia impede que o proletário tenha consciência da própria submissão, porque camufla a luta de classes ao representar, de forma ilusória, a sociedade, mostrando-a como uma e harmônica. Além disso, segundo Marx, a ideologia esconde que o Estado, longe de representar o bem comum, é a expressão dos interesses da classe dominante (SILVA; CARVALHO, 2006, p. 43).

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

Inspirado pela leitura do trecho a seguir de *A ideologia alemã*, descreva como o trabalho alienado leva o homem a ter uma representação falsa sobre si mesmo.

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2014, p. 94).

Leia a seção 3 desta aula, “Marx e as formas de consciência”, antes de responder à questão.

Resposta comentada

Na obra *A ideologia alemã*, Marx e Engels rejeitam uma concepção fantasiosa sobre o homem (“os homens pensados, imaginados e representados”), chamando a atenção para a sua existência real, material (“os homens de carne e osso”). Isso se dá justamente porque, na realidade material do processo produtivo capitalista, esse homem, o trabalhador, se encontra separado do produto de seu trabalho e percebe a atividade de produção como uma atividade que se volta contra ele próprio, que desenvolve formas “invertidas” de consciência: uma representação falsa

sobre si mesmo, que o conceito de ideologia expressa. É para denunciar essa falsa representação que o trabalhador faz de si mesmo que nossos autores dizem que “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Marx e o socialismo científico

Na introdução a esta aula, afirmei que, para mostrar que a sociedade deveria ser socialista, Marx havia adotado, além de uma perspectiva sociológica, uma filosófica.



Socialismo

Veja o que encontramos no *Dicionário do pensamento marxista*:

Ao contrário do que representava para a maior parte de seus antecessores, para Marx e Engels o socialismo não era um ideal para o qual se podia fazer planos atraentes, mas o produto das leis do desenvolvimento do capitalismo que os economistas clássicos haviam sido os primeiros a descobrir e procurar analisar. A forma ou as formas que o socialismo poderia assumir só se revelariam, portanto, em um processo histórico que ainda estava se desdobrando. Tendo isso em vista, Marx e Engels abstiveram-se, muito logicamente, de qualquer tentativa de descrição detalhada, ou mesmo de definição, do socialismo (BOTTOMORE, 1988, p. 339).

Essa perspectiva, com a descoberta, realizada por Marx, das leis na história e da mais-valia, deu ao socialismo uma dimensão científica – o socialismo científico –, cuja crítica ao modo de produção capitalista mostrou de forma clara em que consiste e como surgiu a exploração da classe operária.

Já estudamos as leis na história – que são o núcleo da concepção materialista da história, a qual, por sua vez, mostra como surgiu a exploração da classe operária. A seguir, veremos a mais-valia, que vai mostrar em que consiste essa exploração.



Materialismo histórico

O próprio Friedrich Engels explica o que é o materialismo histórico:

Eu uso [...] o termo para designar aquela concepção do curso da história que busca a causa última e a grande força que movimentam todos os eventos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações do modo de produção e de troca, na consequente divisão da sociedade em classes distintas e nas lutas dessas classes uma contra a outra (MARX; ENGELS, 1989, p. 112).



Figura 8.6: Marxismo: a teoria do proletariado.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/gerardstolk/8249301345/in/photolist-dyXPTx> Licença: Creative Commons (CC BY-NC 2.0).

Marx conceitua a mais-valia mostrando que ela deriva do fato de a força de trabalho, no capitalismo, ser uma mercadoria como os demais bens produzidos e comprados:

Ao comprar a força de trabalho do operário e ao pagá-la pelo seu valor, o capitalista adquire, como qualquer outro comprador, o direito de consumir ou usar a mercadoria comprada. A força de trabalho de um homem é consumida, ou usada, fazendo-o trabalhar, assim como se consome ou se usa uma máquina fazendo-a funcionar. Portanto, o capitalista, ao comprar o valor diário, ou semanal, da força de trabalho do operário, adquire o direito de servir-se dela ou de fazê-la funcionar durante *todo o dia* ou *toda a semana* (MARX, 1973, p. 88).

Assim, “por ficar disponível todo o tempo, o trabalhador produz mais do que foi calculado [mais valor, mais-valia], ou seja, a força de trabalho pode criar um valor superior ao estipulado inicialmente” (SILVA; CARVALHO, 2006, p. 44).



Explica Paulo Sandroni: “A mais-valia é trabalho não pago. É tempo de trabalho que o trabalhador entrega gratuitamente depois de haver trabalhado o suficiente para reproduzir o valor de sua própria força de trabalho” (SANDRONI, 1995, p. 82-83).

Uma vez que a exploração da classe operária, no modo de produção capitalista, ocorre pela apropriação de trabalho não pago (do proletariado), que explica a formação do capital (pela burguesia), o socialismo científico, além de ter exposto o processo histórico do qual se originaram essas classes, descobre na própria situação econômica a solução para acabar com ela: a luta de classes.

Portanto, as lutas políticas entre essas duas classes têm por objetivo a emancipação econômica do proletariado em relação à burguesia; em outras palavras: o fim da exploração.



O socialismo científico é, então, “o produto necessário da luta de duas classes surgidas historicamente, do proletariado e da burguesia” (MARX; ENGELS, 1989, p. 408)

Conclusão

Ao término desta aula, você deve ter compreendido que, na perspectiva de Marx, são as condições materiais de existência que determinam o modo como os homens pensam. Vimos, também, que, na sociedade capitalista, a luta entre as classes sociais tem por objetivo acabar com a exploração econômica do proletariado pela burguesia.

Atividade final

Atende aos objetivos 1 e 3

Marx e Engels demonstraram que o socialismo é uma decorrência das leis na história da humanidade; por esse motivo, ele é científico.

Recapitulando essa história, nossos autores começam assim o texto do *Manifesto do Partido Comunista*:

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes.

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta.

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez senão substituir novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta às que existiram no passado (MARX; ENGELS, 1989, p. 365-366).

Por esse motivo, por terem constatado esse fato, Marx e Engels concluem que:

As armas que a burguesia utilizou para abater o feudalismo voltam-se hoje contra a própria burguesia.

A burguesia, porém, não forjou somente as armas que lhe darão morte; produziu também os homens que manejarão essas armas – os operários modernos, os *proletários*. (MARX; ENGELS, 1989, p. 370).

Baseado na perspectiva marxista, defina o socialismo científico, explicando-o.

Resposta comentada

A partir da descoberta das leis da história, Marx e Engels chegaram à conclusão de que a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. E que, embora o capitalismo não houvesse abolido os conflitos de classe, seria dele que surgiria o socialismo, com a luta política entre a burguesia e o proletariado. Por esse motivo, o socialismo seria, então, “o produto necessário da luta de duas classes surgidas historicamente, do proletariado e da burguesia”, para acabar com a exploração econômica da segunda sobre a primeira.

Resumo

Vamos, então, relembrar os pontos principais desta aula.

- A característica mais importante de uma sociedade é o modo como ela produz seus bens.

- O modo de produção (de bens) implica uma correspondência entre as relações sociais de produção e um determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas.
- O contínuo desenvolvimento das forças produtivas acarreta, em certo momento, um descompasso (uma não correspondência) com as relações sociais de produção.
- A história da humanidade é uma sucessão de modos de produção, o que inclui lutas entre as classes sociais.
- O trabalho, no modo capitalista de produção, é um trabalho alienado.
- O trabalho alienado leva o trabalhador a ter uma representação falsa de si mesmo, em que não se reconhece nem no próprio trabalho, nem no produto dele.
- A mais-valia é o trabalho não pago ao trabalhador.
- No modo de produção capitalista, as lutas políticas entre as duas classes sociais (o proletariado e a burguesia) têm por objetivo a emancipação econômica do primeiro em relação à segunda.

Referências

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Tradução de Carmen C. Varriale *et al.* Coordenação de tradução de João Ferreira. Revisão geral de João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cascais. 11. ed. Brasília: Editora UnB, 1998. 2 v.

BOTTOMORE, Tom (ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

DICIONÁRIO de Ciências Sociais. Fundação Getulio Vargas, Instituto de Documentação. Coordenação geral de Benedicto Silva. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1986.

ENGELS, Friedrich. O materialismo moderno. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *História*. Organização de Florestan Fernandes. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

FALCON, Francisco José Calazans; MOURA, Gerson. *A formação do mundo contemporâneo*. 16. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. (Coleção Clássicos WMF).

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. In: Marx. v. 35. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

MARX, Karl. Capítulo 51: livreto sobre Marx. In: Marx. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. 2. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *História*. Organização de Florestan Fernandes. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SANDRONI, Paulo. *O que é mais-valia*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Wilton Carlos Lima da; CARVALHO, Alonso Bezerra de. Contribuições do materialismo histórico para a educação. In: SILVA, Wilton Carlos Lima da; CARVALHO, Alonso Bezerra de (org.). *Sociologia e educação: leituras e interpretações*. São Paulo: Avercamp, 2006.

VILAR, Pierre. A transição do feudalismo para o capitalismo. In: *Capitalismo: transição*. SANTIAGO, Theo Araujo (org.). 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1975.

WOOD, Ellen Meiksins. As origens agrárias do capitalismo. *Crítica Marxista*, São Paulo, v. 1, n. 10, p. 12-29, 2000. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo6612_merged.pdf. Acesso em: 4 set. 2017.

Aula 9

A perspectiva sociológica de Marx e sua contribuição para a educação

Metas

Apresentar o homem como um ser cuja práxis pode mudar as circunstâncias e a si próprio, bem como apresentar a práxis educativa como um campo onde ocorre a luta de classes, ou seja, as lutas políticas entre as classes sociais.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. descrever como a superação prática da alienação pode ocorrer pela formação integrada;
2. descrever como essa mesma superação pode ocorrer pela práxis;
3. descrever como a educação pode ser uma práxis educativa.

Introdução

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2014, p. 94).

Embora Marx não tenha se dedicado a estudar a educação, seu pensamento, cujas contribuições aos campos da História, da Sociologia, da Filosofia, e da Economia são inegáveis, teve repercussões também no âmbito educacional.

De acordo com o autor, temos, como decorrência de uma sociedade capitalista, além da exploração econômica, a alienação do trabalhador em relação ao processo e ao produto de seu trabalho. Em virtude de seu compromisso com a causa proletária, Marx acaba por atribuir uma parte da responsabilidade desse quadro à educação do trabalhador, com o objetivo de emancipá-lo.

Vamos conferir, então, a contribuição que a educação pode dar à emancipação do trabalhador.

A formação integrada e a superação prática da alienação

Como vimos na aula anterior, os processos de divisão do trabalho e de separação entre o trabalhador e os meios de produção fazem com que o objeto produzido (o produto) apareça para esse indivíduo como algo que é independente dele, isto é, como algo que não se relaciona com o seu esforço. Assim, o trabalhador se aliena do produto de seu trabalho.

Da mesma forma, aqueles dois processos obrigam o trabalhador a colocar sua força de trabalho à disposição do proprietário dos meios de produção, em troca de um salário. Nessa atividade de produzir, ele também se aliena, porque não se realiza nela, percebendo-a “como uma

atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele” (MARX; ENGELS, 1989, p. 154).

Portanto, destituído do saber e do sabor sobre sua própria atividade, o trabalhador é levado a:

- acreditar que a divisão social do trabalho é algo natural;
- desenvolver uma representação falsa de si mesmo.



Robert Scoble

Figura 9.1: Fábrica de produtos eletrônicos. Ao alienar-se do trabalho, o trabalhador pode acreditar que a divisão do trabalho é algo natural e ter uma representação falsa de si mesmo, que o impede de ter consciência da própria submissão.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/scobleizer/3009516045/in/photostream/> Licença: Creative Commons (CC BY 2.0).

Assim, a representação falsa de si mesmo, sob a forma da ideologia, impede que o trabalhador tenha consciência da própria submissão, porque camufla a exploração econômica decorrente da divisão social do trabalho e representa, de forma ilusória, a sociedade, mostrando-a como una e harmônica (SILVA; CARVALHO, 2006, p. 43).

Nesse contexto, o que se pode fazer para neutralizar o poder da ideologia, a fim de superá-la?

Leandro Konder considera que a ideologia só pode ser superada, de fato, com uma tomada de consciência por parte do trabalhador que o torne capaz de enfrentar a exploração econômica decorrente do modo capitalista de produção:

A ideologia, como consequência da alienação, só pode ser superada em suas raízes por meio de uma transformação desalienadora, prática, capaz de mudar as condições socioeconômicas, de modo a permitir que os produtores em geral possam se reapropriar de todas as suas produções (KONDER, 2004, p. 16).

Mas o que Konder quer dizer com o termo *prática*, no sentido de uma transformação desalienadora, prática?

Ele quer dizer que a ideologia só poderá ser superada na medida em que o trabalhador puder:

- recuperar a dimensão criativa do seu trabalho;
- conciliar a concepção e a execução do seu trabalho, porque, só assim, ele poderá se reapropriar de todas as suas produções.



Peter Lee

Figura 9.2: Um artesão que faz o *design* e fabrica tubas com o auxílio de seus aprendizes. A superação da ideologia só poderá se dar quando o trabalhador se reapropriar de todas as suas produções.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/oldpatterns/19535105323/> Licença: Creative Commons (CC BY-NC 2.0).

Nesse caso, será que a educação teria alguma contribuição a dar para recuperar a integral potencialidade do trabalho humano, possibilitando um trabalho que pudesse reunir o pensar sobre o fazer e o próprio fazer?

Uma possível contribuição da educação está na formação integrada, na educação profissional do trabalhador. Vejamos o que é isso.

Em um artigo no qual se propõe a refletir sobre o que é ou o que poderia vir a ser a *formação integrada*, Maria Ciavatta, sob a inspiração de Gramsci, esclarece que, no caso do ensino médio integrado ao ensino técnico (na educação profissional), se busca:

enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2010, p. 84).



Antonio Gramsci

Vejamos uma breve biografia de Gramsci:

Cofundador do Partido Comunista Italiano, Antonio Gramsci (1891-1937) foi uma das referências essenciais do pensamento de esquerda no século XX. [...] Uma parte importante das reflexões de Gramsci sobre educação foi motivada pela reforma empreendida por Giovanni Gentile, ministro da Educação de Benito Mussolini, que reservava aos alunos das classes altas o ensino tradicional, “completo”, e aos das classes pobres uma escola voltada principalmente para a formação profissional. Em reação, Gramsci defendeu a manutenção de “uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa”. Para ele, a Reforma Gentile visava predestinar o aluno a um determinado ofício, sem dar-lhe acesso ao “ensino desinteressado” que “cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo, liberta de toda magia ou bruxaria (FERRARI, 2008a).

Com isso, temos que:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, **escoimado** dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2010, p. 85).

Escoimar

Livrar de impureza,
limpar.



Paulo Freire e a leitura de mundo

A referência à “leitura do mundo” remete ao que Paulo Freire diz em seu texto “A importância do ato de ler”:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).



O que você sabe sobre Paulo Freire?

Paulo Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido prin-

principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político.

Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação (FERRARI, 2008b).

Suas reflexões sobre a educação mostram que o pedagogo valorizava a postura crítica do educador – sua capacidade de questionar –, mas também uma postura autocrítica – a capacidade de questionar a si próprio. Nesse sentido, tinha um profundo respeito pela cultura do aluno:

Freire dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. Os homens se educam entre si mediados pelo mundo, escreveu. Isso implica um princípio fundamental para Freire: o de que o aluno, alfabetizado ou não, chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor. Em sala de aula, os dois lados aprenderão juntos, um com o outro – e para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar (FERRARI, 2008b).

Sua biografia nos mostra, ainda, que a práxis educativa pode encontrar obstáculos em outros âmbitos da sociedade, pois, em 1964, o Golpe Militar interrompeu o trabalho que Freire coordenava no Plano Nacional de Alfabetização do presidente João Goulart. Depois de ficar 72 dias preso, foi convencido a se exilar, tendo se dirigido, primeiramente, para o Chile. Foi lá que escreveu seu livro mais conhecido, *Pedagogia do oprimido*.

Para saber mais sobre o educador, visite a página do Instituto Paulo Freire: <http://www.paulofreire.org/>

O que Ciavatta defende é uma formação que não restrinja o trabalhador apenas às funções operacionais, instrumentais, mas que o habilite à compreensão mais abrangente do processo produtivo – uma

formação integrada: técnica e humanista, tendo o trabalho como princípio educativo.

Gramsci associava essa formação integrada a uma escola única porque, em sua época, o ensino era dual – um para a burguesia, outro para o proletariado:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1978, p. 118).



A escola única de Gramsci

Para que você possa compreender melhor a concepção de formação integrada de Maria Ciavatta, vejamos por que Antonio Gramsci defende uma escola única, em oposição às escolas profissionais especializadas. Em suas próprias palavras:

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar (GRAMSCI, 1978, p. 13).

Como você pode ver, Gramsci faz uma série de considerações a respeito das escolas profissionais, mostrando que, embora possa parecer que elas representam uma tendência democrática da sociedade (pelas especializações que criam), elas não fornecem aos trabalhadores a formação geral, humanista, de que eles necessitam. Por esse motivo, o autor defende, para os trabalhadores, uma escola única, de cultura geral, com disciplinas de formação universal – e não apenas estritamente profissionais, operacionais – porque, desse modo, os trabalhadores poderão desenvolver a capacidade de trabalhar tecnicamente, sim, mas intelectualmente também.

Em outras palavras, na escola única, o trabalhador (governado) estará se preparando também para se tornar governante, porque ele terá condições para isso.

Portanto, vemos que, tendo o trabalho como princípio educativo, a formação integrada representaria a superação prática da alienação, porque agregaria à formação profissional a formação política. Desse modo, concorreria para a humanização do trabalho, isto é, para “uma formação completa para a leitura do mundo”, e para a formação do cidadão.

Mas de que modo poder-se-ia garantir uma formação integrada, no caso do ensino médio integrado ao ensino técnico da educação profissional do trabalhador? Ciavatta apresenta uma série de pressupostos para que essa educação do trabalhador pudesse se realizar como formação integrada. Dentre elas, destacamos:

- a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso;
- a adesão de gestores e professores, responsáveis pelas formações geral e específica, empenhando-se em articular a teoria e a prática dos conteúdos;
- a adesão de professores abertos à inovação, buscando disciplinas e temas mais adequados à integração;
- a garantia de investimentos na educação (CIAVATTA, 2010).



Greg Aylsworth \ Ohio Sea Grant

Figura 9.3: O investimento, no âmbito educacional, em infraestrutura e em profissionais da educação com disposição para articular a teoria e a prática são pressupostos para que a formação possa ocorrer de maneira integrada.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/ohioseagrant/9564594058/> Licença: Creative Commons (CC BY-NC 2.0).

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Em toda a sua vida, Gramsci esteve preocupado com a educação dos trabalhadores. Para ele, o sistema dual de ensino de sua época era injusto porque o ensino tradicional, humanista, destinado às classes altas (à burguesia) tornava possível que elas se perpetuassem como classe dirigente, enquanto o ensino profissionalizante, instrumental, destinado às classes pobres (o proletariado) apenas as habilitava ao trabalho técnico, impedindo-lhes o acesso ao âmbito das decisões no processo produtivo.

Considerando o que você estudou até aqui, explique de que modo a formação integrada pode contribuir para a superação prática da alienação dos trabalhadores.

Resposta comentada

A alienação do trabalho tem origem na divisão do trabalho e na separação do trabalhador dos meios de produção. Com essa divisão, o objeto produzido (o produto) aparece para o trabalhador como algo independente dele, isto é, algo que não se relaciona com o seu trabalho. Dessa forma, separando-se o trabalhador dos meios de produção, o indivíduo não se realiza na atividade de produzir, percebendo-a como uma atividade voltada contra si mesmo.

A formação integrada, conjugando a dimensão técnica e a dimensão política, permitiria que o trabalhador, além do exercício de uma atividade técnica, pudesse participar da gestão da empresa, participando dos processos decisórios acerca da produção.

A práxis e a superação prática da alienação

Conforme vimos na aula anterior, o materialismo histórico mostrou que o desenvolvimento econômico, as transformações dos modos de produção e de troca, e as lutas entre as classes sociais fundamentais levam a uma revolução social, à emergência de um novo modo de produzir bens e ao surgimento de novas classes sociais.

Vimos, ainda, que o socialismo científico, ao revelar como surgiu e em que consiste a exploração da classe operária no capitalismo, deu suporte às lutas políticas do proletariado contra a burguesia como solução para acabar com a submissão econômica dos trabalhadores.

No entanto, poder-se-ia questionar se as lutas políticas acabariam, de fato, com a exploração econômica dos trabalhadores. Isso porque parece haver uma contradição no pensamento do próprio Marx. Vejamos.

Afirmou Marx que os homens:

estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais (MARX, 2011, p. 5).

Tendo isso em vista, a pergunta que não quer calar é: como eles poderão alterar radicalmente essas relações, uma vez que, novamente, como o próprio Marx afirmou: “os homens não escolhem livremente as suas *forças produtivas* [...], pois toda força produtiva é uma força adquirida, o produto da atividade anterior” (MARX; ENGELS, 1989, p. 432)?

Em outras palavras: se os homens são produto das circunstâncias (são reféns do nível de desenvolvimento das forças produtivas), como concebê-los como produtores dessas mesmas circunstâncias (criadores de novas relações de produção através das lutas políticas)?

Como resposta a essa (pretensa) contradição, encontramos, entre as 11 Teses contra Feuerbach, escritas por Marx, um novo conceito elaborado por ele: o conceito de *práxis*. *Práxis* como uma *ação* “por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo” (BOTTOMORE, 1988, p. 292):

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na prática [*práxis*, termo presente em Marx, 1973, p. 57-58] que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior de seu pensamento (2ª Tese). A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática (práxis) revolucionária* (3ª Tese). Toda vida social é essencialmente *prática* (8ª Tese) (MARX; ENGELS, 2014, p. 533-534).

O que Marx quer destacar com essas teses – principalmente com a 8ª – é que é pela ação revolucionária (pela *práxis*/pela *prática* revolucionária) que o homem altera as circunstâncias sociais, ao mesmo tempo que se automodifica. Em resumo, é pela *práxis* que os trabalhadores podem acabar, de fato, com a sua exploração.



Práxis

Para se aprofundar um pouco mais sobre esse conceito na visão de Marx, veja a citação a seguir:

A expressão práxis refere-se, em geral, à ação, à atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis” (BOTTOMORE, 1988, p. 292).

Leandro Konder (2004) mostra a importância que o conceito de práxis tem no pensamento marxista, porque é ele que permite conjugar a vontade de mudar que move o homem às restrições impostas pelas circunstâncias nas quais este vive:

Apoiado nele [o conceito de práxis] Marx repele sistematicamente tanto a perspectiva idealista, que superestima o papel das ideias e da consciência nas ações históricas dos homens (subestimando a força do condicionamento material) como a perspectiva materialista, que minimiza (ou até ignora) a importância da intervenção dos sujeitos humanos na constante modificação da realidade objetiva (e deles mesmos) (KONDER, 2004, p. 15).

Em outras palavras, os homens não devem subestimar as restrições impostas por um certo nível de desenvolvimento das forças produtivas, mas também não devem minimizar a importância de sua própria intervenção na modificação dessa realidade. É a práxis que vai lhe dar a medida de sua ação.

Concluindo, é tão somente pela práxis que os trabalhadores podem saber até que ponto é possível modificar a realidade, sendo capazes de acabar definitivamente com a exploração econômica de que são vítimas.

Quer ver um exemplo de práxis? Leia, a seguir, sobre a práxis educativa.

A práxis educativa

A educação poderia ser uma práxis educativa, em que o compromisso do educador com a emancipação do trabalhador, ou seja, a vontade de mudar que move o educador, confrontasse a ideologia decorrente da submissão econômica do trabalhador (as restrições impostas pelas circunstâncias em que ele vive).



Li Wenying / World Bank

Figura 9.4: Todos os anos, trabalhadores das áreas rurais da China migram para as cidades em busca de trabalho. Sendo o homem produto das circunstâncias, a práxis educativa pode contribuir para a emancipação do trabalhador, ao confrontar a ideologia decorrente de sua submissão econômica.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/worldbank/9576308025/> Licença: Creative Commons (CC BY-NC-ND 2.0).

Para Leandro Konder (2004):

[...] a educação, a formação de quadros, constitui um campo de batalha importante, onde se podem inculcar hábitos conservadores, cultivar tendências conservadoras, acomodaticias, resignadas ou meramente pragmáticas, mas onde se pode também fortalecer disposições críticas, estimular o inconformismo e a

inquietação, incentivar o desenvolvimento da capacidade questionadora. Nas instituições educacionais pode prevalecer tanto a formação de súditos como a formação de cidadãos (KONDER, 2004, p. 21).

Nesse sentido, a práxis do educador se insere no campo da luta de classes, das lutas políticas entre as classes sociais, mas não podemos esquecer que ela é um âmbito da vida social, entre outros âmbitos, influenciando-os e sendo por eles influenciada.

Essa situação de dependência mútua entre a educação e outros âmbitos da sociedade, no pensamento de Marx, é destacada por Piletti e Praxedes:

No pensamento de Marx, fica claro como os acontecimentos no interior de uma sociedade podem influenciar uns aos outros, e apenas mediante o estudo desse relacionamento recíproco é que se pode chegar a um conhecimento satisfatório sobre a totalidade social (PILETTI; PRAXEDES, 2010, p. 49).

No conjunto da totalidade social, para Marx, como nos lembra Konder, “a atividade do educador era *parte* do sistema e, portanto, não podia encaminhar a superação efetiva do modo de produção entendido como um *todo*.” (KONDER, 2004, p. 19). Assim, embora a práxis educativa seja importante para a formação de cidadãos quando confronta a ideologia decorrente da submissão econômica dos trabalhadores, ela também pode encontrar limitações oriundas de outros âmbitos da sociedade.

É por esse motivo que Konder alerta os educadores quanto à pretensão de transformarem revolucionariamente a sociedade apenas com suas ações:

O educador não deveria nunca ser visto como o sujeito capaz de se sobrepor à sua sociedade e capaz de encaminhar a revolução e a criação de um novo sistema. A atividade do educador tem seus limites, porém é atividade humana, é práxis. É intervenção subjetiva na dinâmica pela qual a sociedade existe se transformando. Contribui, portanto, em certa medida, para o fazer-se da história (KONDER, 2004, p. 19-20).

Essa contribuição, de acordo com Konder, inclui a postura crítica do educador – sua capacidade de questionar –, mas também uma postura autocrítica – a capacidade de questionar a si próprio. Com a postura crítica, o educador afirma valores, assume convicções; já com a autocrítica, ele leva em conta o que dizem seus interlocutores, levanta dúvidas.

Conclusão

Ao término desta aula, você deve ter compreendido que a educação pode contribuir para a emancipação do trabalhador, por meio de uma formação integrada que supere sua alienação, desfazendo a falsa representação que o trabalhador tem de si mesmo.

Atividade final

Atende aos objetivos 2 e 3

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do oprimido* (1991), faz uma distinção entre a educação bancária (que ele condena) e a educação libertadora (que defende). Vejamos o que diz sobre a primeira forma de educação: “Na visão *bancária* da educação, o *saber* é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1991, p. 58);

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é *encher* os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 1991, p. 57).

Já sobre a educação libertadora, diz o autor:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir *conhecimentos* e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação *bancária*, mas um ato **cognoscente** (FREIRE, 1991, p. 68);

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando

Cognoscente

Aquele que conhece ou que tem a capacidade de conhecer.

que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os *argumentos de autoridade* já não valem (FREIRE, 1991, p. 68).

Para Paulo Freire, cujo pensamento pedagógico tinha um compromisso político com a emancipação do homem do campo, “a libertação autêntica [...] não é uma coisa que se deposita nos homens. [...] É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1991, p. 67).

Após ter lido sobre a concepção de educação libertadora de Paulo Freire, descreva o que seria a prática educativa verdadeiramente comprometida com a libertação do homem (práxis).

Resposta comentada

Para Paulo Freire, a práxis é uma prática educativa problematizadora, porque permite que os educandos percebam que existe uma coerência entre o que o educador diz que se deve fazer e o que ele está fazendo. Quando o educador tem uma atitude respeitosa com os educandos e se dispõe a aprender com eles, está mostrando que o mundo não é uma realidade estática, em que o conhecimento deve ser depositado nos educandos, mas uma realidade em transformação, em processo.

Para que você saiba mais sobre esse conceito, veja o que diz o verbete *práxis*, na página eletrônica do Instituto Paulo Freire:

É a união que se deve estabelecer entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz. A reflexão sobre o que fazemos em nosso trabalho diário, com o fim de melhorar tal trabalho, pode-se denominar com o nome de práxis. É a união entre a teoria e a prática. Conceito comum no marxismo, que é também chamado filosofia da práxis, designa a reação do homem

às suas condições reais de existência, sua capacidade de inserir-se na produção (práxis produtiva) e na transformação da sociedade (práxis revolucionária). Para Paulo Freire, práxis é “a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (PRÁXIS, 2017).

Resumo

Vamos, então, relembrar os pontos principais desta aula:

- O trabalho alienado leva o trabalhador a ter uma representação falsa de si mesmo, sob a forma da ideologia.
- A ideologia só será superada na medida em que o trabalhador puder conciliar a concepção e a execução do seu trabalho no próprio trabalho.
- Na educação profissional do trabalhador, uma formação integrada contribui para a superação da ideologia.
- A práxis é um conceito criado por Marx para representar uma ação “por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo”.
- A práxis educativa pode contribuir para a formação de cidadãos, quando confronta a ideologia decorrente da submissão econômica dos trabalhadores, mas ela também pode encontrar limitações oriundas de outros âmbitos da sociedade.

Referências

BOTTOMORE, Tom (ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRARI, Márcio. Antonio Gramsci, um apóstolo da emancipação das massas. *Nova Escola*, São Paulo, 1 out. 2008a. Disponível em: <https://>

novaescola.org.br/conteudo/1380/antonio-gramsci-um-apostolo-da-
-emancipacao-das-massas. Acesso em: 5 set. 2017.

FERRARI, Márcio. Paulo Freire, o mentor da educação para a consciên-
cia. *Nova Escola*, São Paulo, 1 out. 2008b. Disponível em: <https://nova-escola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>. Acesso em:
5 set. 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se com-
pletam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Ter-
ra, 1991.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradu-
ção de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Bra-
sileira, 1978.

KONDER, Leandro. Marx e a Sociologia da educação. In: TURA, Ma-
ria de Lourdes Rangel (org.). *Sociologia para educadores*. 3. ed. Rio de
Janeiro: Quartet, 2004.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de
Maria Helena Barreiro Alves. Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 4.
ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. (Coleção Clássicos WMF).

MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. In: *Marx*. São Paulo: Abril Cultu-
ral, 1973. (Coleção Os Pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Ru-
bens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. 2ª reimpr.
São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *História*. Organização de Florestan
Fernandes. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. (Coleção Grandes Cientistas
Sociais).

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. *Sociologia da educação*. 1. ed.
São Paulo: Ática, 2010.

PRÁXIS. In: PAULO Freire: educar para transformar. *Glossário*. 2017.
Disponível em: [http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/glossa-
rio/index.jsp](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/glossario/index.jsp). Acesso em: 6 set. 2017.

SILVA, Wilton Carlos Lima de; CARVALHO, Alonso Bezerra.
Contribuições do materialismo histórico para a educação. In: SILVA,
Wilton Carlos Lima de; CARVALHO, Alonso Bezerra (org.). *Sociologia
e educação: leituras e interpretações*. São Paulo: Avercamp, 2006.