



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

SOCIOLOGIA, CULTURA, EDUCAÇÃO E ESCOLA

João Valdir A. Souza

(EDITORAufmg)

**SOCIOLOGIA, CULTURA,
EDUCAÇÃO E ESCOLA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitor: Clélio Campolina Diniz
Vice-Reitora: Rocksane de Carvalho Norton

Pró-Reitoria de Graduação

Pró-Reitora: Antônia Vitória Soares Aranha
Pró-Reitora Adjunta: Carmela Maria Polito Braga
Coordenador do Centro de Apoio à Educação a Distância:
Fernando Fidalgo
Coordenadora do Sistema Universidade Aberta do Brasil:
Ione Maria Ferreira de Oliveira

EDITORA UFMG

Diretor: Wander Melo Miranda
Vice-Diretora: Silvana Cóser

Conselho Editorial

Wander Melo Miranda (presidente)
Flávio de Lemos Carsalade
Heloisa Maria Murgel Starling
Márcio Gomes Soares
Maria das Graças Santa Bárbara
Maria Helena Damasceno e Silva Megale
Paulo Sérgio Lacerda Beirão
Silvana Cóser

JOÃO VALDIR A. SOUZA

**SOCIOLOGIA, CULTURA,
EDUCAÇÃO E ESCOLA**

1ª reimpressão

Belo Horizonte
Editora UFMG
2006

© 2006, Os autores

© 2006, Editora UFMG

2010, 1ª reimpressão

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

S729s Souza, João Valdir A.
Sociologia, cultura, educação e escola / João Valdir A. Souza . – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2006.
61 p. : il.– (Educação a Distância)

Inclui referências
ISBN: 85-7041-545-1
ISBN: 85-7041-542-7 (de série)

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Educação – Finalidades e objetivos
3. Educação e Estado. I. Título. II. Série.

CDD: 370
CDU: 370

Ficha catalográfica elaborada pela CCQC - Central de Controle de Qualidade da Catalogação da Biblioteca Universitária da UFMG

Este livro recebeu apoio financeiro da Secretaria de Educação a Distância do MEC.

ASSISTÊNCIA EDITORIAL: Eliane Sousa e Euclídia Macedo

EDITORAÇÃO DE TEXTOS: Maria do Carmo Leite Ribeiro

REVISÃO, NORMALIZAÇÃO E REVISÃO DE PROVAS: Lílian de Oliveira

PRODUÇÃO GRÁFICA E FORMATAÇÃO: Warren Marilac

PROJETO GRÁFICO e CAPA: Eduardo Ferreira

EDITORA UFMG
Av. Antônio Carlos, 6.627 - Ala direita da Biblioteca Central - Térreo
Campus Pampulha - CEP 31270-901 - Belo Horizonte - MG
Tel.: +55 31 3409-4650 - Fax: +55 31 3409-4768
www.editora.ufmg.br / editora@ufmg.br

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
Av. Antônio Carlos, 6.627 - Reitoria - 6º andar
Campus Pampulha - CEP 31270-901 - Belo Horizonte - MG
Tel.: +55 31 3409-4054 - Fax: +55 31 3409-4060
www.ufmg.br - info@prograd.ufmg.br - educacaoadistancia@ufmg.br

SUMÁRIO

	Introdução.....	7
Aula 1	Sociedade.....	11
	Karl Marx.....	15
	Max Weber.....	19
	Émile Durkheim.....	24
Aula 2	Cultura.....	29
Aula 3	Educação.....	39
Aula 4	Escola.....	47
	Auto-avaliação.....	55

A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de ensino que busca promover inserção social pela disseminação de meios e processos de democratização do conhecimento. A meta é elevar os índices de escolaridade e oferecer uma educação de qualidade, disponibilizando uma formação inicial e/ou continuada, em particular, a professores que não tiveram acesso a esse ensino.

Não se pode ignorar que é fundamental haver, sempre, plena conexão entre educação e aprendizagem. A modalidade a distância é um tipo de aprendizagem que, em especial na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), já está concretizada como um ensino de qualidade. Hoje, a aprendizagem tornou-se, para todos os profissionais dessa universidade envolvidos no programa de Educação a Distância, sinônimo de esforço e dedicação de cada um.

Este livro visa desenvolver no curso a distância os mesmos conhecimentos proporcionados num curso presencial. Os alunos estudarão o material nele contido e muitos outros, que lhe serão sugeridos em bibliografia complementar. É importante terem em vista que essas leituras são de extrema importância para, com muita dedicação, avançarem em seus estudos.

Cada volume da coletânea está dividido em aulas e, em cada uma delas, trata-se de determinado tema, que é explorado de diferentes formas – textos, apresentações, reflexões e indagações teóricas, experimentações ou orientações para atividades a serem realizadas pelos alunos. Os objetivos propostos em cada uma das aulas indicam as competências e habilidades que os alunos, ao final da disciplina, devem ter adquirido.

Os exercícios indicados ao final de cada aula possibilitam aos alunos avaliarem sua aprendizagem e seu progresso em cada passo do curso. Espera-se que, assim, eles se tornem autônomos, responsáveis, críticos e decisivos, capazes, sobretudo, de desenvolver a própria capacidade intelectual. Os alunos não podem se esquecer de que toda a equipe de professores e tutores responsáveis pelo curso estará, a distância ou presente nos polos, pronta a ajudá-los. Além disso, o estudo em grupo, a discussão e a troca de conhecimentos com os colegas serão, nessa modalidade de ensino, de grande importância ao longo do curso.

Agradeço aos autores e à equipe de produção pela competência, pelo empenho e pelo tempo dedicado à preparação deste e dos demais livros dos cursos de EAD. Espero que cada um deles possa ser valioso para os alunos, pois tenho certeza de que vão contribuir muito para o sucesso profissional de todos eles, em seus respectivos cursos, na área da educação em geral do país.

Ione Maria Ferreira de Oliveira

Coordenadora do Sistema Universidade Aberta do Brasil
(UAB/UFMG)

Introdução

Prezado aluno,

Você está sendo convidado a realizar um exercício sistemático de reflexão sobre educação e escola. Mas para que esse exercício seja rico e proveitoso é necessário que a educação e a escola sejam vistas à luz das relações que estabelecem com a cultura e a sociedade nas quais estão inseridas.

Antes de realizarmos esse exercício, entretanto, queremos que você faça um exercício de memória. Comece pela sua infância. Tente se lembrar do ambiente no qual você nasceu e cresceu. Tente relembrar as primeiras imagens que você guardou na memória. Como eram a sua família, as relações de vizinhança, de parentesco, de vida religiosa, do mundo do trabalho? Que imagens você tem das primeiras vezes que foi à escola? Que imagens você tem do seu percurso escolar, do percurso escolar de pessoas do seu convívio?

Observe que a escola passou a fazer parte da sua vida desde tenra infância. Essa presença tão constante na sua vida, na vida das pessoas com quem você convive e nas discussões públicas sobre os projetos para o futuro fez com que a escola passasse a ser vista como coisa do mundo natural, e não como uma criação histórica da vida em sociedade. Parece ser coisa tão natural o fato de entrarmos na escola, estudar e fazer prova, ser aprovado, reprovado, alguns seguirem adiante, outros a abandonarem logo de início, enfim, tudo isso parece ser coisa tão natural que nem nos propomos à tarefa de perguntar: por que é assim?

Observe, também, que escola virou sinônimo de educação e que todos aqueles que apostam na educação como fator de reconstrução social é na escola que apostam. Observe, ainda, que tem sido muito comum associar países desenvolvidos ao investimento em educação, do mesmo modo que tem sido comum culpar o nosso atraso pela falta de educação, isto é, de escola. Mas qual escola? Que tipo de educação essa escola é capaz de garantir? O que devemos levar em conta quando adentramos no interior da escola? Que fatores extra-escolares devem ser considerados quando queremos conhecer a escola? Será que não existem escolas que deseducam? Mas o que é mesmo educação?

Essas são perguntas que qualquer observador atento da relação entre escola e sociedade deve fazer. Mas observe que a sua situação é especial. Além de aluno que foi nas escolas que já freqüentou, você já é um professor ou pretende sê-lo. E, para isso, volta a ser aluno, agora em nível superior, num curso de licenciatura, na modalidade a distância. Isso quer dizer que, além de aluno e professor, que já é ou que virá a ser, mais do que fazer o que todos — ou quase todos — fazem, que é realizar um percurso escolar, você vai tomar a própria escola como objeto do seu estudo. Em outras palavras, da mesma forma que você estuda os elementos do mundo natural, sejam eles fenômenos físicos, químicos ou biológicos, compostos orgânicos ou inorgânicos (Ciências Naturais); da mesma forma que você estuda o modo como o ser humano ocupou o espaço ao longo do tempo (História, Geografia); da mesma forma que você estuda o modo pelo qual a humanidade foi adquirindo a capacidade de decodificar os elementos da natureza e o de se expressar pela linguagem (Matemática, Línguas, Filosofia); enfim, da mesma forma que você se acostumou a associar a escola a um lugar onde se estudam os fatores que compõem o mundo natural, as sociedades humanas e a relação entre eles, assim também, a partir de agora, você vai tomar a própria escola como objeto de estudo.

Você pode fazer esse exercício por diversas óticas: pelo modo como a escola e a educação são organizadas ao longo do tempo (História da Educação); pelo modo como os bens simbólicos são produzidos e reproduzidos por meio da educação, escolar ou não (Antropologia da Educação); pelo modo como os processos de escolarização se relacionam com a produção de bens materiais (Economia da Educação); pelo modo como, ao longo do tempo, se constrói uma imagem de ser humano e de sociedade e se estabelecem os meios para formá-los (Filosofia da Educação); pelo modo como os sistemas de ensino se constituem como política de Estado (Política Educacional); pelo modo como os conteúdos são organizados em disciplinas específicas (Currículo); pelo modo como se estabelecem relações específicas entre escola, educação e sociedade (Sociologia da Educação) etc.

Em vários outros componentes curriculares do seu curso, você tomará contato com esses e outros elementos constitutivos daquilo que será necessário para que você adquira o título de licenciado, isto é, para que você obtenha a licença concedida pelo Ministério da Educação, através da Universidade Federal de Minas Gerais, para lecionar na Educação Básica. Mas neste componente você tomará contato com alguns dos fatores que compõem um campo disciplinar específico: a Sociologia da Educação. É para esta disciplina que nossa atenção se voltará agora.

Este texto será dividido em quatro itens, que você poderá estudar como “aulas”; cada um deles tratando de um dos temas selecionados anteriormente. Note que discutiremos temas com os quais você já está familiarizado. *Sociedade, cultura, educação e escola* são termos

que você certamente usa cotidianamente e expressam elementos da realidade na qual você está inserido(a). Porém, o nosso objetivo é permitir que você vá além do que já conhece sobre esses elementos. Ao final dos textos você encontra uma bibliografia para aprofundar a leitura sobre cada um deles.

SOCIEDADE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre as características da sociedade em que vivemos;
- Identificar diferentes concepções de sociedade entre alguns autores clássicos da Sociologia;
- Identificar os principais fatores constitutivos da sociedade capitalista e a “questão social” que fez emergir a Sociologia como ciência da sociedade.

Antes de entrar na discussão específica do tema proposto, observe o quadro a seguir. Ele pretende esclarecer por que em cada item são apresentados os objetivos.

O objetivo é o estabelecimento da meta a ser alcançada, é a explicitação do aonde queremos chegar depois do estudo de um objeto. Neste caso, nosso objeto mais geral é a emergência da Sociologia como ciência da sociedade, e o mais específico são as diferentes concepções de sociedade elaboradas pelos clássicos da Sociologia. Queremos, porém, que você não apenas distinga essas concepções, mas que seja capaz de elaborar argumentos que permitam validar algumas como as mais consistentes.

O QUE É A SOCIEDADE?

Claro está que todos nós vivemos em sociedade. Pode-se dizer que a vida humana não é possível fora dela. Quando nasce uma criança, torna-se visível a sua fragilidade, o que exige cuidados especiais dos adultos que a cercam. Fica visível, também, que desde quando nascemos começamos a ser inseridos na vida em sociedade. A esse processo de inserção, de internalização dos modos de viver em cada sociedade particular, dá-se o nome de socialização, processo que se realiza pela educação.

Cada sociedade humana tem maneiras diferentes de socializar as novas gerações, vale dizer, de educar. De modo geral, essa socialização começa na família, ainda que não exista um único modelo de família entre as diferentes sociedades e que, da mesma forma, existam famílias organizadas de modo diferente dentro da nossa própria

sociedade. Essas famílias, também de modo geral, estão inseridas em outras formas de organização social, como a vida religiosa ou o mundo do trabalho, por exemplo. No caso das sociedades ocidentais, predomina a vida religiosa ordenada pelo Cristianismo, que tem as igrejas como lugar especialmente reservado para o culto. Mesmo as famílias que praticam outra religião ou não praticam religião alguma levam seus filhos desde cedo a lugares aos quais se atribui valor importante no processo de socialização das crianças. Um pouco mais tarde — e, com as mudanças verificadas na nossa sociedade, cada vez menos tarde — as crianças são mandadas à escola, lugar por excelência da segunda fase dessa socialização, ou, em outras palavras, lugar por excelência reservado à educação. A escola passou a ocupar um lugar tão relevante na nossa sociedade que a ela tem sido atribuída a responsabilidade pela formação da personalidade adulta e pela preparação para o mundo do trabalho.

No entanto, observe bem. A palavra sociedade é de uso corriqueiro e, mesmo neste texto, ela já foi usada várias vezes. Mas você sabe o que é a sociedade? Essa é uma pergunta para a qual existem várias respostas e você mesmo poderá ter a sua. Porém, queremos que você reflita sobre o seu entendimento de sociedade em geral, sobre a sociedade na qual você vive e sobre algumas elaborações teóricas sobre o assunto.

Mesmo se tratando de algo aparentemente simples — afinal cada um de nós tem idéias próprias sobre o que ela é —, não devemos nos iludir, pois a sociedade é algo bastante complexo. Essa complexidade foi sendo percebida sobretudo a partir do século XIX, o que fez emergir uma ciência social específica — a Sociologia — para tentar explicá-la. Antes que sejam apresentados a você alguns dos autores que se dedicaram a esse exercício, vamos tentar apontar algumas das principais características da sociedade na qual vivemos. Essas características devem ser identificadas no próprio local onde você vive e trabalha.

Mesmo que você viva numa sociedade do interior do estado de Minas Gerais, é inevitável que ela seja identificada como parte da sociedade capitalista. Essa sociedade capitalista foi se formando naquele período que a História identifica como Idade Moderna (século XVI ao XVIII) e se consolidou nos dois séculos seguintes a ponto de predominar em todo o mundo hoje. É por isso que falamos em globalização ou mundialização, isto é, expansão do modo capitalista de produzir para todas as fronteiras do globo, levando consigo um modo particular de organizar a vida em sociedade. Uma das principais características dessa sociedade é o fato de ela se organizar por elevado grau de divisão do trabalho. É importante reconhecer o modo como o trabalho está dividido na sociedade, porque só assim compreenderemos o modo como é dividido também o saber.

Existem duas formas básicas de divisão do trabalho. Uma delas diz respeito ao modo como o trabalho é dividido na sociedade, e a ela geralmente nos referimos como divisão social do trabalho. A outra diz respeito ao modo como um trabalho específico é dividido em tarefas particulares, e a ela nos referimos como divisão técnica do trabalho. A primeira é própria de todas as sociedades. Por mais elementar que seja uma sociedade, sempre encontraremos uma divisão por sexo, por idade, por setor de atividade produtiva etc. A outra é própria das sociedades capitalistas. Ela diz respeito ao modo como o trabalho é dividido no interior da empresa ou ao modo como a fabricação de um produto é dividida em etapas, cada qual sob a responsabilidade de um trabalhador especializado.

A divisão social do trabalho expressa a maneira como ele é dividido na sociedade; a divisão técnica do trabalho expressa a maneira como um trabalho particular é dividido, tanto na fábrica quanto na escola.

Não é tarefa fácil explicar os mecanismos de funcionamento dessa sociedade. A Sociologia foi se constituindo e construindo métodos de análise que se sustentavam em critérios científicos de validação do conhecimento produzido. À medida que ela foi se desenvolvendo, foi também se diversificando, isto é, os sociólogos foram percebendo que cada problema da sociedade merecia uma abordagem específica. Ao longo do tempo, a Sociologia foi se subdividindo em Sociologia da Cultura, Sociologia do Trabalho, Sociologia da Religião, Sociologia do Conhecimento, Sociologia da Educação etc. É desta última que vamos tratar aqui.

Pode-se dizer, genericamente, então, que a Sociologia é a ciência que estuda a sociedade e que a Sociologia da Educação é o ramo da Sociologia que estuda as formas como a educação, escolar ou não, acontece nas sociedades. Em outras palavras, a Sociologia é a ciência que estuda os mecanismos de funcionamento das instituições sociais, e a Sociologia da Educação é o ramo da Sociologia que estuda os modos como são formadas as novas gerações. Com a ampliação dos sistemas de ensino, ao longo do século XX, a Sociologia da Educação passou a estudar sistematicamente os mecanismos de funcionamento das instituições especialmente voltadas para o ensino e o modo como essas instituições se relacionam com a sociedade.

Na próxima Aula, analisaremos como a escola vai adquirindo, ao longo dos últimos três séculos, grande centralidade como instituição educadora. Ao mesmo tempo, analisaremos como diversas teorias sociológicas foram explicando as relações entre escola e sociedade. Por enquanto, nesta Aula, vamos nos limitar à busca de um entendimento mais elaborado dos termos identificados anteriormente. Para análise da sociedade, vamos remeter a discussão a três autores clássicos do pensamento sociológico: Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim.

Por que se diz que esses autores são clássicos? Porque eles elaboraram *análises sociológicas* fundamentais para o entendimento de como se constitui a vida em sociedade. Eles produziram suas análises no final do século XIX e no início do século XX, no momento em que se consolidava a sociedade capitalista. Cada um deles trouxe contribuições fundamentais ao entendimento dessa sociedade. Suas idéias foram amplamente debatidas a partir de então e contribuíram para que outros autores, ao longo do século XX, elaborassem novas teorias explicativas da vida social. A seguir, esses autores serão apresentados a você, na tentativa de pontuar algumas das suas contribuições. Veremos que eles tinham diferentes explicações para a vida em sociedade. Nesse caso, mais importante do que elaborar uma teoria “verdadeira” sobre a sociedade é entender como cada um fundamentou a sua análise.

Karl Marx

Karl Marx nasceu em 1818 na Alemanha e morreu em 1883 na Inglaterra, onde viveu a maior parte da sua vida. Foi, portanto, contemporâneo da segunda fase da Revolução Industrial, momento de consolidação do modo de produção capitalista. Embora não tenha sido o primeiro a escrever sobre a sociedade capitalista, foi, certamente, quem mais influência exerceu nas análises críticas posteriores. Como observador atento dos problemas do seu tempo, Marx elaborou uma teoria geral do capitalismo, que estava acima das fronteiras disciplinares que se constituíam naquela época. Sua análise foi, ao mesmo tempo, filosófica, econômica, histórica e sociológica. E o que caracterizou toda a sua obra foi o esforço de compreender o mundo do trabalho e uma profunda análise crítica do capitalismo. Como Marx via a sociedade capitalista? E o que ele criticava nela?



Marx dizia que o modo de produção capitalista havia desenvolvido uma extraordinária capacidade de produzir mercadorias. Nenhum outro tempo foi mais eficiente, e em nenhum outro momento da história os homens foram tão capazes de usar sua capacidade física e intelectual para trabalhar. As forças produtivas do capitalismo eram de tal modo revolucionárias que tendiam a superar todos os outros modos de produção, expandindo-se para o mundo todo. Quanto mais elas se expandiam, mais o capitalismo transformava tudo em mercadoria, convertendo o mundo num grande mercado. A sociedade capitalista é uma sociedade de mercado. Mas o que isso quer dizer?

Observe que há um mercado, que é aquele lugar onde você vai fazer a feira. Seja numa cidade grande, média ou pequena, ele é um lugar concreto, fervilhante, visível, onde pessoas vão trocar seu produto por outro produto, vender seu produto para comprar outro, vender seu produto para acumular algum dinheiro ou simplesmente comprar algum produto, fruir seu tempo livre na companhia de alguém, observar o modo de vida que ali se constitui. Esse tipo de mercado existe desde os tempos antigos. Inicialmente, as pessoas trocavam sempre produto por produto, numa modalidade de troca conhecida por escambo. Como foi ficando cada vez mais difícil realizar trocas de produtos tão diversos, com o tempo, desenvolveram-se mecanismos para facilitar essas trocas. Criou-se o dinheiro. Isso quer dizer que o dinheiro passou a ser o equivalente geral de trocas.

No entanto, existe um outro mercado mais amplo, genérico, invisível. É o mercado capitalista. Apesar de se sustentar em trocas concretas, esse é um mercado de difícil apreensão, porque não se limita a um

lugar específico e vai se tornando, com o tempo, cada vez mais complexo. Mercadorias produzidas na China são vendidas, legal ou ilegalmente, em todas as partes do mundo. Veículos são montados em um país com peças fabricadas em outros a partir de tecnologias desenvolvidas em outros países. Empresas captam dinheiro no mercado vendendo suas ações na Bolsa de Valores, os bancos emprestam dinheiro para investimento na atividade produtiva ou para ampliar o crédito direto ao consumidor, as taxas de juros são aumentadas pelos governos como forma de conter o consumo, os lucros tanto podem ser reinvestidos ou simplesmente remetidos para a matriz, empresas são deslocadas para lugares onde o valor dos salários é menor etc.

Esse tipo de mercado, um mercado capitalista mundial, ganhou forma naquele longo período que a História identifica como Idade Moderna, isto é, do século XVI ao XVIII, e se consolidou nos dois séculos seguintes. A Idade Moderna foi a época das grandes navegações, dos grandes descobrimentos, da incorporação das Américas ao Velho Mundo, das revoluções filosóficas, científicas e tecnológicas (telescópio, microscópio), das mudanças nas relações de trabalho, da formação dos Estados Nacionais modernos e das chamadas Revoluções Burguesas, entre elas a Independência Norte-americana (1776) e a Revolução Francesa (1789-1798). Além disso, não se pode esquecer da Revolução Industrial que, uma vez desencadeada em meados do século XVIII, continua revolucionando o modo de vida nos dias atuais.

Como será visto em outro momento, foi na época da Revolução Francesa que os ideais de liberdade, igualdade, democracia, cidadania adquiriram força, por meio da luta revolucionária da burguesia. Porém, com a consolidação do capitalismo, no século XIX, a miséria dos trabalhadores foi ficando cada vez mais evidente. A industrialização e a urbanização promoveram transformações profundas no modo de vida de grandes parcelas da população, mas a maioria não pôde se beneficiar do progresso que, então, se alcançava. Marx analisou profundamente as contradições do capitalismo, denunciou a situação de desigualdade social gerada por esse modo de produção e propôs um projeto de luta revolucionária para superar as contradições e as desigualdades que denunciava.

Quais eram as principais características dessa sociedade capitalista em formação segundo Marx? É impossível resumir, em poucas palavras, a sofisticada elaboração que o autor de *O Capital* fez da sociedade capitalista. Mas o pressuposto básico dessa elaboração é que essa sociedade está dividida em classes sociais que têm interesses opostos. Os donos dos meios de produção — máquinas, ferramentas, indústrias — têm interesse em preservar e ampliar a sua propriedade, enquanto os trabalhadores têm interesse em reivindicar benefícios, como salário, diminuição da jornada de trabalho, melhores condições

de vida e trabalho etc. Os primeiros são identificados como classe burguesa; os outros compõem o proletariado. Mesmo havendo os camponeses e as classes médias, Marx afirmava que burguesia e proletariado formavam as duas classes fundamentais do capitalismo e que caberia a este último conduzir a luta revolucionária que deveria promover a emancipação humana e o estabelecimento da igualdade entre todos os homens.

Ao analisar as relações de trabalho, Marx destaca três momentos fundamentais da sua organização: o artesanato, a manufatura e a grande indústria. Nas sociedades em que predomina a produção artesanal — uma sociedade pré-capitalista ou uma tribo indígena no interior da Amazônia, ou, ainda, uma comunidade rural no interior do país —, a população vive praticamente em torno e em função da aldeia. É muito pequeno o grau de divisão do trabalho, em ambos os sentidos apontados anteriormente (divisão social e divisão técnica do trabalho). O artesão independente, que faz seus produtos para levar ao mercado, é o responsável pela fabricação deles. Ele prepara a matéria-prima, realiza todas as etapas da fabricação e comercializa o produto na feira.

O artesão é, por assim dizer, autônomo. É ele quem decide o *que* fazer, o *quando* fazer e o *como* fazer. A educação, nesse caso, está ligada a procedimentos práticos e globais, uma vez que o aprendiz necessita aprender a dominar todo o processo de produção, inclusive desenvolvendo novas ferramentas que porventura venha a utilizar na fabricação do seu produto. É muito valorizada a figura dos mais velhos, que são os guardiões do conhecimento acumulado. Esse conhecimento, que é passado de geração a geração, refere-se tanto aos modos de fazer quanto aos valores, hábitos e costumes que devem ser preservados. Predomina, portanto, uma *educação informal*, isto é, que não tem um tempo determinado para se realizar ou um currículo específico, como acontece na educação escolar.

Entretanto, historicamente, à medida que mais artesãos vão fabricando mercadorias e os excedentes permitem ampliar as relações de comércio, mudanças sucessivas vão acontecendo no modo de produzir. Produtores enriquecidos pelo comércio se fixam nas cidades nascentes e, em vez de fazerem eles mesmos os produtos, passam a comprar as ferramentas, as matérias-primas, os cômodos onde possam trabalhar e a pagar um salário em troca do trabalho dos outros. Surge, dessa forma, o trabalho parcelado, especializado, assalariado, e os *burgueses* — habitantes dos burgos, cidades — começam a comprar a *força de trabalho* — capacidade física e mental — daqueles que não conseguem ter o seu próprio negócio.

O trabalho parcelado, em que cada trabalhador cuida apenas de uma etapa da fabricação do produto, é o elemento que constitui a divisão técnica do trabalho. A adoção em larga escala do trabalho parcelado revoluciona, verdadeiramente, a produção, uma vez que os trabalhadores

se especializam na realização de apenas parte do processo produtivo. A educação começa a ser modificada, passando a ser exigida do trabalhador uma aprendizagem ligada às atividades específicas que ele vai realizar. Ainda que o aprendiz esteja ligado diretamente ao processo produtivo, sua educação passa a exigir o desenvolvimento de habilidades particulares e peculiares em função dessa nova organização do trabalho. Essa é a fase de predomínio da manufatura, isto é, trabalho feito à mão ou com a utilização de ferramentas. A escola começa a ser considerada importante lugar da educação, onde todos devem aprender a ler, escrever e contar.

A manufatura revolucionou a produção ao modificar a forma de produzir mercadorias. Porém, nada se compara ao que estava por vir nos séculos seguintes, com a Revolução Industrial, que combinou a mudança no modo de produzir com a maquinaria na grande indústria. Em linhas gerais, o que caracteriza a grande indústria, além da divisão técnica do trabalho e o uso crescente da maquinaria, é a submissão do trabalhador à máquina e ao dono dos meios de produção. Marx faz uma severa crítica a essa divisão do trabalho, porque ela não permite a todos os trabalhadores desenvolverem suas potencialidades. Ele atribuía grande importância tanto ao trabalho manual quanto ao trabalho intelectual. O grande problema, para ele, era que, na sociedade capitalista, aqueles que se ocupavam do trabalho manual estavam impedidos de se dedicarem ao trabalho intelectual. Era necessário, portanto, superar as condições adversas que impediam os trabalhadores de refletirem sobre suas condições de existência. Para Marx, caberia ao proletariado a tarefa histórica de romper com o processo de expropriação dos trabalhadores e a exploração de uns pelos outros.

O capitalismo passou a ser o modo de produção dominante na maior parte do mundo. Entretanto, não extinguiu a produção artesanal e a manufatura. Ele as modificou e as submeteu à lógica do mercado que impôs no mundo todo.

Max Weber

Outro pensador que trouxe uma grande contribuição para se refletir sobre a sociedade foi Max Weber (1864-1920). Weber também era alemão e, assim como Marx, era economista, historiador e sociólogo. Porém, além de uma concepção de sociedade muito diferente da de Marx, ele tinha uma expectativa muito diferente em relação às possibilidades humanas. Marx acreditava que o proletariado promoveria as transformações necessárias à superação das desigualdades sociais. Weber, pelo contrário, era pessimista em relação a essas possibilidades, porque, segundo ele, os conflitos são resultantes de interesses que nunca serão superados.



Um dos conceitos básicos com os quais Weber constrói sua idéia de sociedade é o de *ação social*. Uma ação é social quando aquele que age o faz em função de um sentido previamente atribuído a sua relação com outro ou outros. O sentido dessa ação é estabelecido em função do significado que ela tem para o agente. A realidade social é uma *teia de significados* construída pelos indivíduos em ação. Max Weber elaborou uma sociologia da ação social, demonstrando que a sociedade resulta das múltiplas interações de indivíduos num determinado meio.

Segundo Weber, os trabalhadores podem até agir de modo semelhante, visando a defender os mesmos interesses, quando, por exemplo, fundam um sindicato ou um partido; porém, nem todos os trabalhadores se sindicalizam e nem todos os que se sindicalizam lutam pelos interesses da categoria, porque nem sempre os interesses em jogo têm o mesmo significado para todos. Esses trabalhadores agem de modo diferente porque as coisas têm significados diferentes para eles. Pode ser também que, durante o dia, os trabalhadores protestem por melhores salários e, à noite, cada um vai rezar numa Igreja diferente, vai qualificar-se melhor para o trabalho numa escola ou para o clube se divertir com os amigos. Não havia, segundo Weber, nada que pudesse mover o proletariado a lutar pela transformação da realidade, porque nunca haveria um sentido único a orientar suas ações.

Weber identifica quatro tipos de ação social:

1) Ação racional referente a fins.

É a ação pensada, calculada, planejada, orientada, especificamente, por uma finalidade que se deseja atingir. Quando fazemos um projeto, apontamos os objetivos, isto é, os fins, as metas que pretendemos

atingir e os meios através dos quais pretendemos atingir tais fins. Exemplos: há objetivos claramente estabelecidos para você atingir ao final do estudo desta unidade; o professor elabora seu plano de aula estabelecendo, antes de ir para a sala, os objetivos a serem atingidos; ao elaborar um projeto de pesquisa, os objetivos constituem um dos pontos principais que o pesquisador deve explicitar.

2) Ação racional com relação a valores

É uma ação também pensada, planejada, orientada. Porém, quem age orientado pelos valores não está interessado em criar algo novo. Age em função de algo que está na moda. Exemplo: Vamos à loja e compramos não uma roupa qualquer, mas aquela que nos deixa em sintonia com os hábitos do vestuário naquele momento; adotamos a perspectiva construtivista não porque a conhecemos suficientemente bem para adotá-la como um recurso a mais na prática pedagógica, mas porque se tornou moda falar em construtivismo no ambiente pedagógico.

3) Ação afetiva, especialmente emocional

É a ação movida por um estado puramente emocional, seja demonstrando afeição, alegria, seja demonstrando tristeza, ódio, rancor etc. Exemplos: Tanto o indivíduo que chora a perda de um ente querido ou um amor não correspondido quanto aquele que vibra com o gol do seu time agem movidos pela emoção.

4) Ação tradicional

É a ação motivada pelo valor da tradição, pelo costume arraigado. Algo é tradicional num meio quando é repetido ao longo do tempo, com pouca ou nenhuma modificação. Exemplos: Um professor é tradicional quando não produz inovação na sua forma de trabalhar; você vai à missa ou ao culto não por atribuir a esse ato um valor em si, mas porque não fica bem não fazer aquilo que todos fazem e que sua tradição religiosa exige.

Duas observações devem ser feitas a respeito da ação social. A primeira é que, ainda que as ações sociais possam ser concretamente verificáveis, o resultado delas somente pode ser pensado como probabilidade. Há uma probabilidade de que nossos projetos se realizem; se não, não faríamos projetos. Entretanto, mesmo as ações racionais bem planejadas, calculadas e orientadas podem resultar exatamente no oposto do que se desejava. A segunda é que uma mesma ação pode ser lida de modos diferentes quanto à caracterização acima. Por exemplo, alguém pode agir em conformidade com a moda ao comprar uma roupa, mas o seu objetivo final é apresentar-se com maiores chances de conquista diante de um(a) pretendente. Alguém pode realizar um ato de violência porque foi movido por um sentimento instantâneo de cólera ou pode calcular metodicamente os meios de realizar uma vingança. Ou pode simplesmente agir à maneira tradicional porque reconhece nesse gesto maior eficácia que outras tentativas bem calculadas e reconhecidamente mal-sucedidas.

Em relação à divisão do trabalho, Weber é reconhecido como o teórico da burocracia. Não que ele a visse com bons olhos, uma vez que, já naquela época em que viveu, a burocracia apresentava os mesmos vícios que possui hoje. Porém, para Weber, é impossível organizar o trabalho em grandes empresas, nas repartições públicas ou nas grandes máquinas partidárias se não for entregue a profissionais especializados a realização de tarefas específicas. O problema, para ele, não está na divisão do trabalho em si, ou na hierarquização de funções, ou seja, o problema não está na burocracia em si. O problema está é nas condições em que se realiza o trabalho ou no modo como são recrutados os funcionários. No momento em que este texto é escrito, há um amplo debate nacional sobre a proibição do nepotismo no Poder Judiciário, exatamente o Poder que deveria resguardar o princípio que estabelece que os funcionários públicos somente podem ser recrutados por concurso público.

Dessa forma, Weber é um autor que nos ajuda a entender o modo como se organiza o aparato institucional do Estado brasileiro. Seus estudos sobre o poder trazem grande contribuição para entendermos os vícios que impregnam a máquina estatal. Ou, ainda, Weber nos ajuda a entender as formas como o poder está distribuído na sociedade. Mas o que é o poder? Segundo Weber, poder é a capacidade que alguém (indivíduo ou grupo) tem de impor sua vontade sobre outros, mesmo contra resistências. Há uma probabilidade de que, numa relação de hierarquias, uns mandem, outros obedeçam. Mas por que uns mandam e outros obedecem?

Para responder a essa pergunta é preciso que consideremos a questão da distribuição do poder na sociedade. Se todos os indivíduos têm algum poder, de alguma forma, eles podem ser levados a estabelecer uma relação de mando em determinadas circunstâncias. E se todos têm o mesmo propósito de mandar, a luta pelo poder instaura um estado de guerra de todos contra todos, como dizia o filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679). Mesmo sendo a sociedade perpassada de contradições e interesses opostos, somos levados a reconhecer que há esforços notáveis para fazer prevalecer um estado de paz e concórdia sobre o estado de guerra e conflito.

A principal pergunta a ser respondida, aqui, portanto, é: por que existe obediência a ordens dadas por terceiros? A resposta não é tão simples, mas é possível responder, inicialmente, que há obediência porque, em determinadas circunstâncias, alguém está investido de uma autoridade que é reconhecida e legitimada individual ou coletivamente. Weber chamou a essa legítima relação de mando de dominação. Segundo ele, poder e dominação são duas faces da mesma moeda. Como já foi dito anteriormente, poder é a capacidade que alguém tem de impor sua vontade sobre outros. Por sua vez, dominação é a probabilidade de que esses outros obedeçam às ordens dadas, isto é, esses outros aceitam e, por isso, legitimam as ordens dadas por alguém. Por isso, Weber fala em *dominação legítima*.

Às vezes Weber fala em dominação, às vezes em autoridade. Então, a dominação legítima está para a autoridade assim como a dominação ilegítima está para o autoritarismo. Essa é uma questão relevante à qual voltaremos adiante para falar da relação entre professores e alunos e da situação dos profissionais do ensino como mediadores da cultura. Ao contrário do autoritarismo, que é imposição pura e simples, a autoridade é a capacidade de direção fundamentada no consenso, isto é, na aceitação. Cabe, agora, verificar qual é a base desse consenso. Em outras palavras, qual é o fundamento da legitimidade da dominação ou por que a dominação é legítima?

Segundo Weber, existem três “tipos puros” de dominação legítima: a tradicional, a carismática e a racional-legal. Vamos analisar cada uma delas, tentando verificar como elas podem ser reconhecidas no nosso cotidiano. Mais uma vez queremos reforçar: a dominação é legítima porque há a aceitação do poder de mando de alguns sobre outros. Quando as bases da legitimidade se quebram, estabelecem-se novas lutas pela conquista ou pela manutenção do poder. Uma das questões mais discutidas sobre a escola atualmente é exatamente a quebra da autoridade dos professores.

Nas palavras do próprio Weber, a *dominação tradicional* se estabelece “em virtude da crença na santidade das ordenações e dos poderes senhoriais de há muito existentes” (*apud* Cohn, 1986, p. 131). Como o próprio nome indica, é um tipo de relação de mando que se assenta na tradição, assegurado por laços de fidelidade entre senhor e súditos. A história do Brasil é rica em exemplos desse tipo de dominação. Desde os tempos de colônia estabeleceu-se uma sociedade patriarcal centrada na figura do senhor de escravos e terras, que atendia geralmente pela alcunha de coronel. O coronelismo entrou em crise, mas ainda é forte a presença de influentes coronéis de norte a sul do país.

A *dominação carismática* é uma forma de exercício do poder típica dos momentos de crise, uma vez que descontentamento e desequilíbrio social podem desregulamentar as formas rotineiras de vida, desintegrando as instituições ou o poder de mando do chefe tradicional. Os momentos de crise são propícios para o surgimento de líderes carismáticos, porque eles são vistos como personagens extraordinários, portadores de qualidades sobrenaturais ou excepcionais. Segundo o sociólogo inglês Anthony Giddens (1990, p. 223), o líder carismático pode se manifestar nos mais diferentes contextos sociais e históricos. As personalidades carismáticas tanto podem ser profetas religiosos ou líderes políticos — Cristo, Maomé, Napoleão, cujas ações influenciaram o curso da evolução de civilizações inteiras —, como ainda toda espécie de demagogos que tenham obtido uma adesão temporária. A legitimidade da autoridade carismática baseia-se sempre, e qualquer que seja o contexto em que esta tenha surgido, no fato de todos acreditarem na autenticidade da missão do líder.

Já a dominação *racional-legal* requer uma forma particular de autoridade. Ao contrário do caráter pessoal das relações de mando tradicional e carismático, na dominação racional-legal, o indivíduo que exerce esse tipo de autoridade o faz em nome de “regras impessoais” que foram conscientemente instituídas como produto de um debate coletivo. É racional porque tende a expressar o esforço coletivo de estabelecer, a partir de critérios racionais, normas às quais todos devem obedecer. E é legal porque essas normas são expressas em leis, questão que será abordada posteriormente.

Algo é legal quando se sustenta num regulamento ordenado por lei. É o império da legalidade. Seu contraponto é a ilegalidade. Algo é legítimo quando se sustenta na aceitação consentida das pessoas em determinado contexto. Seu contraponto é a ilegitimidade.

Émile Durkheim



Se movermos a nossa atenção para o terceiro dos clássicos identificados anteriormente, vamos encontrar no francês Émile Durkheim (1858-1917) uma perspectiva inteiramente diferente de sociedade, tanto em relação a Marx quanto em relação a Weber.

Durkheim é o sociólogo por excelência, pai da Sociologia geral e da Sociologia da Educação em particular. Para ele, *a sociedade é um conjunto integrado de fatos sociais*. E o que é fato social? É tudo aquilo, no contexto das relações sociais, que tem existência própria, independente das manifestações e juízos individuais, e que exerce sobre os indivíduos uma coerção exterior. E como se manifesta essa coerção?

Quando nascemos, diz Durkheim, encontramos todo um sistema de crenças, normas e valores já constituído ao qual devemos ser incorporados através da educação. Por isso, ele afirma que a sociedade exerce uma coerção sobre os indivíduos. A educação é uma das formas de exercício dessa coerção, porque toda atividade pedagógica supõe um esforço de permitir aos indivíduos internalizarem algo já constituído. A língua, as leis, as normas da convivência coletiva, diz Durkheim, precedem ao nascimento dos indivíduos. É tarefa da educação permitir aos indivíduos a apropriação dessas normas. Esse é um motivo que, como veremos, implicava uma crença nas instituições de ensino, uma vez que caberia a elas difundir valores que proporcionassem a coesão social.

Coerção social e *coesão social* são conceitos muito diferentes. Coerção ou coação é força, imposição, é manifestação de poder. O grau de intensidade da coerção é muito variável. Até algum tempo atrás, os professores exerciam essa coerção sobre os alunos com palmatória, os pais com vara de marmelo e chicote. Esses instrumentos de punição foram banidos da escola e há uma ampla campanha para que sejam banidos da educação doméstica. Porém, a menos que sejamos muito permissivos, tanto como pais quanto como professores, nós coagimos nossos filhos e nossos alunos a adotarem certas condutas que consideramos as mais adequadas, seja em casa, na casa do vizinho, na rua ou na escola. Ou você deixa seu filho ou seus alunos fazerem o que bem entendem em qualquer lugar a qualquer hora que desejarem? Ao cobrar deles uma postura adequada ao entendimento das instruções, você está exercendo uma coerção. Ninguém nasce disciplinado no exercício de ouvir, falar, ver, trabalhar etc. Socializar a criança significa fazer com que ela incorpore determinados modos adequados à convivência em sua sociedade.

Há determinadas coerções que são universais, por exemplo, aquelas expressas nos mandamentos do cristianismo, como não matar, não roubar etc. Diríamos que são coerções que a civilização estabelece como meio de conter as pulsões. Outras são localizadas e variam de sociedade para sociedade. São elas que definem os bons hábitos que devem ser cultivados, de acordo com os critérios que cada sociedade estabelece. Na nossa sociedade, ser cortês, respeitoso e estudioso são hábitos geralmente muito valorizados, mas ninguém nasce com eles. Eles constituem valores os quais entendemos que devem ser difundidos pela educação. E todos nós, pais e/ou educadores, nos sentimos constrangidos quando não conseguimos difundir-los.

A coesão social, por outro lado, resulta dessas relações coercitivas. Vamos discutir um pouco mais essa questão tomando como referência a divisão do trabalho que apontamos anteriormente. Segundo Durkheim, a coerção é um instrumento fundamental para que haja coesão social, isto é, integração dos indivíduos à sociedade. Quando acham que podem agir sem obedecer aos regulamentos, as pessoas podem ser punidas pela transgressão. Há transgressões “leves” necessárias ao próprio processo de mudança social, e há transgressões graves, que podem ser consideradas crimes, cabendo a cada sociedade definir o que constitui crime, e a pena que deve ser imposta ao criminoso. Para Durkheim, a vida social é regulada pela *solidariedade social*, um conceito que não deve ser confundido com o do sentido atual da expressão “ser solidário”, geralmente remetida a um ato generoso de ajuda aos mais necessitados. A solidariedade social é um fator de coesão social, que vai se diferenciando de acordo com o grau de divisão do trabalho.

Nas sociedades nas quais é baixo o grau de divisão do trabalho, os principais laços de coesão se baseiam numa “solidariedade mecânica”, isto é, no compartilhamento coletivo de valores e normas de conduta muito semelhantes. Pense numa sociedade indígena ou numa tribo que habita uma localidade distante, que ainda não estabeleceu contato com outros povos. É muito baixo o grau de diferenciação entre os indivíduos. Todos os membros da comunidade partilham um mesmo conjunto de crenças e sentimentos muito firmes e aceitos coletivamente. A educação, nesse caso, também é pouco variável, porque ela consiste em difundir sempre os mesmos padrões de comportamento, os mesmos valores e os mesmos hábitos. Além das semelhanças no modo de os indivíduos se comportarem, a mudança social é extremamente lenta nessas sociedades.

Porém, à medida que vai aumentando o grau de divisão do trabalho, o nível de diferenciação social aumenta progressivamente, em decorrência da especialização de funções que os indivíduos têm que desempenhar. Essa é uma tendência das sociedades modernas, diz Durkheim, que consiste em produzir maior cooperação no trabalho. A cooperação resulta da divisão do trabalho, que passa a exigir indivíduos cada vez mais especializados para cumprir funções sociais cada

vez mais específicas. À coesão que resulta desse tipo de cooperação Durkheim chama *solidariedade orgânica*, que exige aumento do grau de escolarização, cabendo à escola formar os trabalhadores que essa divisão do trabalho exige.

Temos aqui, portanto, um ponto de vista radicalmente distinto do de Marx no que refere à divisão do trabalho na sociedade. Ao contrário de Marx, que analisa a sociedade sob a perspectiva da contradição e do conflito, Durkheim centra-se na questão do consenso, perguntando como a ordem e a estabilidade sociais são possíveis e como a educação deverá estar a seu serviço. Além de teórico, ele tentou realizar, na prática, as suas idéias e criou a disciplina Sociologia da Educação, que ministrou, por muitos anos, em diversos cursos de formação de professores na França. Além de propor uma definição de educação, ele analisou, entusiasticamente, o lugar dela na conformação de relações sociais estáveis e duradouras. Na próxima Aula, voltaremos a essa questão para analisar a centralidade que a instituição escolar passa a adquirir no mundo moderno, isto é, num mundo cada vez caracterizado pela divisão do trabalho.

A coerção está ligada ao conjunto de limites que as instituições sociais impõem aos indivíduos, regulando o comportamento de todos na sociedade. A coesão diz respeito aos laços de solidariedade social que ligam os indivíduos uns aos outros.

Feita a apresentação desses autores, resta dizer que o que une todos eles é o interesse em dar uma resposta à “questão social” que emergiu na Europa com a passagem do modo de produção feudal ao capitalista. Essa passagem durou um longo período, pelo menos três séculos, e foi caracterizada por várias revoluções que produziram profundas transformações em todos os planos da existência. No plano econômico, a Revolução Industrial ampliou as condições de produção da manufatura ao introduzir a maquinaria e instalar a grande indústria. No plano demográfico, o crescimento populacional e a intensa urbanização deslocaram o eixo da vida social do campo para as cidades. No plano político, a Revolução Francesa instaurou um novo modo de organizar o poder, trazendo a lume as idéias de cidadania, democracia, direitos etc. No plano social, sobretudo a partir do século XIX, tudo isso desencadeou a “questão social” que fez emergir a Sociologia como ciência da sociedade.

No plano educacional, houve também uma revolução. A partir de então, a escola passou a ser reivindicada para a educação do povo. A educação, cada vez mais associada à escola, passou a ser vista como um direito do cidadão e um dever do Estado. Aqui, fala-se de *educação formal*, isto é, trata-se de concentrar o ensino de conteúdos específicos, organizados num currículo, num tempo determinado, seqüencial, com avaliações, notas, aprovações, reprovações, certificados e diplomas

para aqueles que completam determinados níveis de escolarização. O novo modo de produção passou a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados para o exercício de funções cada vez mais exigentes. A Sociologia emergiu como uma ciência voltada para a tentativa de compreender a natureza dessas transformações. Mas ela pretendia, também, trazer uma resposta aos problemas apresentados. A Sociologia da Educação deveria identificar os problemas relativos às instituições de ensino e encontrar uma solução para esses problemas.

Para finalizarmos este item, vamos trazer mais alguns elementos de comparação entre esses autores, verificando em que medida são possíveis algumas aproximações, mas também quais são os distanciamentos. Vamos, então, destacar os seguintes pontos:

Marx analisava a sociedade observando principalmente suas contradições e seus conflitos, manifestos nas lutas de classes, enquanto Durkheim analisava a sociedade observando principalmente o consenso, isto é, como é possível que a ordem e a integração nela existam. Marx era crítico severo da divisão técnica do trabalho porque via nela um impedimento para que os trabalhadores desenvolvessem todas as suas potencialidades. Durkheim celebrava a divisão do trabalho como instrumento de cooperação e defendia que a educação consistia em desenvolver as aptidões individuais e permitir a formação de trabalhadores especializados. Marx era otimista em relação à sociedade e acreditava que a revolução do proletariado seria a única solução possível para o problema da desigualdade entre os homens. Durkheim também era otimista em relação à sociedade, porém acreditava que as mudanças desejadas seriam alcançadas através da educação.

Ao contrário de Marx, que centrava sua análise nas relações entre as classes sociais, e de Durkheim, que analisava a sociedade tomando-a como um conjunto integrado de fatos sociais (instituições), Weber analisava o significado das ações dos indivíduos. É uma postura metodológica bastante diferente, o que resulta numa explicação também diferente para as relações sociais. No primeiro caso, tem-se o entendimento de que a sociedade é dividida em classes, que estão em conflito em decorrência da relação de posse e não posse dos meios de produção (Marx), ou que o que constitui objeto de análise sociológica são as instituições, porque somente elas têm uma dinâmica própria que pode ser tomada como um fato independente dos juízos de valor dos indivíduos. No segundo caso, também há o entendimento de que a sociedade vive sob conflito endêmico, com distribuição desigual do poder. Porém, isso não deriva das relações de propriedade, mas dos interesses divergentes que motivam as ações dos indivíduos.

Bibliografia

BAUDELOT, Christian. A sociologia da educação: para quê? *Teoria e Debate*, Porto Alegre, Pannonica, n. 3, p. 29-42, 1991.

COHN, Gabriel (Org.). Introdução. In: *Weber: Sociologia*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

CUIN, Charles-Henry; GRESLE, François. *História da Sociologia*. São Paulo: Editora Ensaio, 1994.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERTH, H. Hans; MILLS, C. Wright. Introdução: o homem e sua obra. In: WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982. p. 15-94.

GIDDENS, Anthony. *Capitalismo e moderna teoria social*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

PETITAT, André. *Produção da escola / produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos na evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SÁNCHEZ, Antonio Hernández. *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Thex Editora, 2001.

SARUP, Madan. *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SOUZA, João Valdir A. Sociedade, educação e sociologia da educação. In: SALGADO, M. U. C.; MIRANDA, G. V. (Org.). *Veredas – Formação Superior de Professores: módulo 1*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002. p. 91-120. v. 1.

TORRES, Carlos Alberto. *Sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

TURA, Maria de Lourdes R. (Org.). *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

WEBER, Max. *Metodologia das ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1995. 2 v.

CULTURA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar a cultura como objeto de análise sociológica;
- Identificar diferentes concepções de cultura;
- Identificar as relações existentes entre sociedade, cultura e escola, verificando como os profissionais do ensino atuam como mediadores nessas relações.

Feita a discussão inicial sobre a sociedade e apresentados os três autores clássicos da Sociologia, vamos agora discutir os outros três temas propostos para esta primeira unidade: cultura, educação e escola.

Da mesma forma que a “questão social” fez emergir a Sociologia como ciência da sociedade, pode-se dizer, também, que há uma questão cultural que se constitui objeto de estudo da Antropologia ou da Sociologia da Cultura. Não há uma fronteira muito nítida entre esses dois campos do conhecimento, mas é possível dizer que, enquanto a primeira trata da constituição dos sistemas simbólicos próprios de cada sociedade ou da cultura como um atributo puramente humano, a segunda trata dos modos através dos quais esses sistemas simbólicos circulam entre sociedades diferentes ou dentro de uma mesma sociedade. Essa é uma idéia que nos interessa, porque, apesar de não tratarmos aqui especificamente do primeiro caso, é preciso entender o que é a cultura para analisar os modos pelos quais os professores atuam como mediadores culturais nas escolas.

Mas o que é a cultura? Em *Interpretação das Culturas*, Clifford Geertz (1989, p. 14) afirma que a dificuldade que esse tema apresenta não se liga ao fato de não existir um conceito apropriado, mas sim pelo fato de existirem muitos. Ele cita a antropóloga Clyde Kluckhohn, que em seu livro *Um espelho para o homem*, definiu o termo cultura de onze maneiras diferentes. Depois de fazer uma ampla discussão do tema e suas definições, Geertz afirma que, por haver tantas definições, é preciso escolher. E escolhe uma definição sustentada em Weber, para quem a cultura é uma teia de significados construída pelos próprios homens em ação.

Segundo um outro autor, Roque de Barros Laraia — em seu livro *Cultura: um conceito antropológico* —, “no final do século XVIII e

no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo” (Laraia, 2002, p. 25). Esses termos, diz ele, foram sintetizados pelo antropólogo inglês Edward Tylor no vocábulo *Culture*, que “tomado em seu sentido etnográfico, é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (Tylor, *apud* Laraia, 2002, p. 25). Com essa definição, Tylor atribuía ao termo cultura duas de suas características básicas: diz respeito a todas as possibilidades de realização humana e é algo que somente existe como expressão da aprendizagem pela educação.

Em outras palavras, pode-se dizer que a cultura é, ao mesmo tempo, expressão da capacidade humana de criar, no plano material e no simbólico, de recriar historicamente sua própria criação e de transmiti-la às novas gerações através da educação. Se podemos dizer que os animais vivem em sociedade, inclusive com sofisticados sistemas de organização, não se pode dizer o mesmo em relação à cultura, que somente existe nas sociedades humanas. O modo como os animais vivem em sociedade é derivado única e exclusivamente dos condicionantes biológicos da espécie, transmitidos hereditariamente às novas gerações. O modo como os humanos vivem em sociedade é derivado dos condicionantes biológicos que os definem como espécie (*Homo sapiens*), mas é sobretudo resultado da capacidade exclusivamente humana de produzir as normas que regulam a sua convivência (segundo o antropólogo Lévi-Strauss) ou de gerar símbolos que expressem significado (segundo o antropólogo Leslie White).

Quando se constituiu ao final do século XIX, contemporaneamente à Sociologia, a Antropologia se distinguiu dela pela pergunta fundamental que pretendia responder. Enquanto a Sociologia pretendia dar uma resposta à “questão social” que emergiu na Europa pós-Revolução Industrial e, com isso, permitir entender o que se passava dentro de suas próprias fronteiras, a Antropologia pretendia dar uma resposta à questão da descoberta do “outro”, isto é, do não-europeu. Enquanto os sociólogos se perguntavam sobre “quem somos nós?”, os antropólogos perguntavam “quem são os outros?”.

Em decorrência desse tipo de questionamento formou-se uma imagem, conservada por muito tempo, da Antropologia como ciência dos povos primitivos. Mas é verdade, também, que além dessa pergunta pelo outro, a Antropologia se constituiu numa perspectiva evolucionista, imaginando que, em nome da igualdade, seria necessário que os povos ditos primitivos evoluíssem ao estágio alcançado pelos povos civilizados, isto é, os próprios europeus. Apesar da amplitude de abordagens evolucionistas, pode-se dizer que o que as unificava era a “idéia de que a cultura desenvolve-se de maneira uniforme, de tal forma que era de

se esperar que cada sociedade percorresse as etapas que já tinham sido percorridas pelas ‘sociedades mais avançadas’. Dessa maneira era fácil estabelecer uma escala evolutiva que não deixava de ser um processo discriminatório, através do qual as diferentes sociedades humanas eram classificadas hierarquicamente, com nítida vantagem para as culturas européias. Etnocentrismo e ciência marchavam então de mãos juntas” (Laraia, 2002, p. 34).

Essa visão etnocêntrica, isto é, que tinha a própria cultura européia como referência, como centro, perdurou até as primeiras décadas do século XX. Essa visão de uma cultura européia superior foi associada a um ideal de educação que consistia em difundir para além das fronteiras européias sua própria cultura como se fosse a única cultura portadora de valor e, assim, merecer os esforços de uma organização escolar realizá-la. A isso se dá o nome de difusionismo cultural, isto é, o entendimento de que a tarefa da educação é difundir a cultura “superior” como modo de realizar a evolução cultural. Foi a partir das primeiras décadas do século XX que alguns antropólogos começaram a contestar essa visão de cultura.

Um deles foi o próprio Émile Durkheim — ah, sim, Durkheim era também antropólogo — que questionava severamente as idéias evolucionistas de autores com quem dialogou, como Auguste Comte e Herbert Spencer. Se você é um estudante das Ciências da Natureza e já ouviu falar em darwinismo social, pode ter a certeza de que foi Spencer quem formulou esse conceito. Ele pretendeu elaborar uma teoria da evolução social à maneira da teoria da evolução das espécies que Darwin havia elaborado e publicado no livro *A Origem das Espécies*, em 1859. O outro foi um polonês de nome complicado, Bronislaw Malinowski, que viveu na Inglaterra e fez pesquisa na Melanésia. Ele publicou, em 1922, *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, um livro que foi um marco da nova Antropologia.

Na apresentação de Malinowski para a coleção *Os Pensadores* afirma-se que “com *Os Argonautas*, desfaz-se definitivamente a visão das sociedades tribais como fósseis vivos do passado do homem, equivalentes humanos das peças de museu, aglomerados de crenças e costumes irracionais e desconexos. Os costumes e as crenças de um povo exótico adquirem agora plenitude de significado e o comportamento nativo aparece como ação coerente e integrada. A etnografia adquire a capacidade de reconstruir e transmitir uma experiência de vida diversa da nossa, mas nem por isso menos rica, ou menos humana” (p. VII). Mas, certamente, quem deu a maior contribuição para o rompimento decisivo da Antropologia com seu passado evolucionista foi o alemão Franz Boas. Boas viveu a maior parte da sua vida nos Estados Unidos e ajudou a formar toda uma geração de antropólogos. Ele desenvolveu uma teoria conhecida como particularismo histórico, ou ainda Escola Cultural Americana, mais conhecida como relativismo cultural. Segundo essa perspectiva de análise, diz Laraia, “cada cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes

eventos históricos que enfrentou. A partir daí a explicação evolucionista da cultura só tem sentido quando ocorre em termos de uma abordagem multilinear” (Laraia, 2002, p. 36). É esse relativismo cultural que se apresenta hoje como fundamento do debate que reivindica o direito à diferença e a luta pelo reconhecimento da diversidade cultural.

Observe, então, que a sociedade é o lugar onde a cultura habita. Essa cultura se expressa pelos diversos níveis de conhecimento próprio dos componentes de determinada sociedade. A educação é o meio através do qual esse conhecimento é reproduzido e recriado a cada nova geração. A escola é um lugar especial de produção e reprodução de um tipo particular de conhecimento. Logo adiante veremos como, no contexto do capitalismo, a escola moderna seleciona determinados componentes da cultura para ensinar aos seus alunos. Nossa tarefa agora é compreender como os profissionais do ensino estabelecem uma mediação na relação sociedade, cultura e escola. Em outras palavras, trata-se de responder aos questionamentos: O que é a cultura? O que é o conhecimento? Como a escola se posiciona frente à cultura e ao conhecimento? Como os professores se constituem como mediadores culturais na escola?

Você e seus colegas de curso são pessoas que conhecem várias coisas e sabem que o conhecimento de cada um é diferente do conhecimento dos professores que já tiveram, do conhecimento dos autores dos textos que lêem, do conhecimento dos seus vizinhos etc. Vocês sabem que o conhecimento das pessoas que moram na cidade é diferente do conhecimento das pessoas da zona rural; que o conhecimento dos brasileiros é diferente do conhecimento dos norte-americanos; que o conhecimento prevalecente na média das pessoas do mundo ocidental é muito diferente do conhecimento que circula no oriente.

Vocês sabem que há um tipo de conhecimento ligado particularmente ao exercício de atividades práticas (conhecimento empírico) e um conhecimento ligado às atividades do pensamento (conhecimento teórico). Há um conhecimento que circula no conjunto da população (senso comum) e um conhecimento que circula entre grupos específicos de pessoas (conhecimento restrito). Este vai do modo como as benzedadeiras manipulam seus poderes mágicos (magia) às mais refinadas elaborações científicas e filosóficas (conhecimento científico, filosofia). E há tipos de conhecimento que cabe à escola difundir (humanístico, científico, técnico, artístico etc.) e que é necessariamente recortado da diversidade cultural de que se falou anteriormente.

De tudo o que você já sabe e de tudo o que se disse anteriormente sobre a cultura, salta aos olhos o quanto é complexa a abordagem do tema. Diversa é a cultura e diversas são as formas de abordá-la. No livro *Escola e Cultura*, o sociólogo francês Jean-Claude Forquin identifica e discute cinco diferentes acepções do termo cultura: a tradicional, a descritiva, a identitária, a universalista-unitária e a filosófica. Vejamos cada uma

delas. O entendimento dessa discussão é fundamental para se atingir o objetivo proposto para esta Aula.

1) Acepção tradicional

Na acepção *tradicional*, a cultura é considerada como o “conjunto das disposições e das qualidades do espírito ‘cultivado’” (Forquin, 1993, p. 11). Isso diz respeito à posse de um amplo conjunto de conhecimentos e de competências diversas. Essa é uma acepção individualista e elitista da cultura, referindo-se ao indivíduo ilustrado, erudito, portador de um saber enciclopédico, formado na tradição da melhor educação humanística e filosófico-científica. É muito comum dizer que um indivíduo é “culto”, isto é, um sujeito que “cultivou o espírito” e acumulou um vasto conjunto de conhecimentos. O contrário do indivíduo culto é o sujeito rude, isto é, rudimentar, primitivo. Cultivar o espírito significa superar esse estado de rudeza e tornar-se um erudito.

Segundo a filósofa brasileira Marilena Chauí, em mais uma contribuição para o entendimento da questão, o termo cultura deriva do latim *colere* e se referia originalmente ao cuidado com a terra, as plantas e os animais (agricultura); por extensão, referia-se, também, ao cuidado com as crianças e a sua socialização (puericultura); era, ainda, expressão da adoração aos deuses (culto), termo que passou a designar o indivíduo de espírito cultivado. (Chauí, 1994, p. 11). A partir do final do século XVIII, o cultivo do espírito transformou-se no ideal de cultura da Ilustração. Cabia à escola que hoje é chamada de tradicional, portanto, ilustrar os indivíduos, mesmo que fosse a poder de palmatória. Era esse ideal de cultura que constituía a visão difusionista de que se falou anteriormente, isto é, a escola ideal era aquela capaz de difundir essa cultura erudita.

2) Acepção descritiva

A segunda acepção destacada por Forquin, exatamente no pólo oposto à primeira, é a acepção *descritiva*, desenvolvida pelas ciências sociais contemporâneas, tanto a Sociologia quanto a Antropologia. Isto é, trata-se aqui do relativismo cultural de que se falou anteriormente. Nesse caso, “a cultura é considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais ‘inconfessáveis’” (Forquin, 1993, p. 11). Você é capaz de identificar traços do modo de vida do povo da sua comunidade que são “inconfessáveis”?

Sob essa perspectiva, constituem a cultura todas as manifestações de um povo, desde os aspectos mais sofisticados aos mais banais, os mais requintados pensamentos e os mais folclóricos, os mais elevados

ideais e as mais elementares idéias do senso comum. Nesse sentido, não há povo nem indivíduo sem cultura. Há culturas diferentes, níveis diferenciados de cultura, da erudita à popular, da cultura sofisticada das elites metropolitanas às culturas dos povos que habitam os pontos mais distantes da Terra. Essas culturas são constituídas a partir de relações recíprocas, tanto entre pessoas de uma mesma comunidade quanto entre comunidades humanas diferentes.

Poderíamos ir além. Vamos tomar um aspecto da cultura mineira, a culinária, por exemplo. Você sabia que a comida mineira tem fama nacional? Pois é, *Feijão, Angu e Couve* é o nome de um livro que o escritor Eduardo Frieiro (1966) escreveu para falar da comida mineira. E que comida! Tutu de feijão com torresmo, angu com quiabo e frango caipira, pequi com arroz e carne de sol, lombo de porco... Paremos por aqui. Todos nós sabemos que, para o nosso gosto, tudo isso é uma delícia.

Porém, veja como a culinária pode trazer riscos à diplomacia! Você já pensou no problema que causaria se oferecesse a um judeu o nosso delicioso lombo de porco? E a um indiano um suculento bife de boi? Agora, pensemos no contrário. Imagine-se em viagem pela China, tomando, como aperitivo, o sangue daquela serpente que você acabou de escolher para o almoço. Ou comendo cérebro de macaco na própria cumbuca do crânio. Que tal, em algum país do interior da África, comer fritas de lagarta em vez dos nossos crocantes torresmos? Procure você mesmo mais alguns exemplos dessas “esquisitices” e verá que tudo não passa de uma questão de gosto definido pela cultura. Vamos em frente.

3) Acepção identitária

Entre o sentido restritivo da primeira acepção e o global e relativista da segunda, diz Forquin, há outras três acepções. Uma delas é a *identitária*, que entende a cultura como “um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular” (Forquin, 1993, p. 12). Qual é o “patrimônio de conhecimentos e competências” da sua comunidade e como esse patrimônio é passado de geração a geração? Quem são os responsáveis pela reprodução desse patrimônio, isto é, quem são os mediadores que permitem às novas gerações o conhecimento desse patrimônio?

Por isso é que se fala em identidade cultural. Há um “patrimônio de conhecimentos e competências” que distinguem as pessoas do campo daquelas que vivem nas cidades; os brasileiros dos norte-americanos; os ocidentais dos orientais etc. Porém, não se iluda com a idéia, muito difundida entre nós, de que há um traço distintivo no povo brasileiro, que é a cordialidade, a generosidade etc. Não há nada que assegure a um povo um estado de natureza que se incline para a bondade e o espírito conciliador ou para a maldade e a violência bruta. A iden-

tidade cultural de um povo depende da sua própria história. Existe uma identidade cultural do povo brasileiro? E dos mineiros?

4) Acepção universalista-unitária

A acepção *universalista-unitária* da cultura se refere “à idéia de que o essencial daquilo que a educação transmite (ou do que deveria transmitir) sempre, e por toda a parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade” (Forquin, 1993, p. 12). Pense bem. Nós vivemos no Brasil, em Minas Gerais. Temos aquilo que nos distingue, como brasileiros e mineiros, é claro. Mas a nossa “memória comum”, que transcende as fronteiras do estado e do país, remete-nos à Civilização Judaico-Cristã e não ao Budismo ou ao Hinduísmo, por exemplo. Do Cristianismo emergiu o Islamismo, o Catolicismo Ortodoxo, o Catolicismo Apostólico e o Protestantismo. E deste emergiram as centenas de igrejas protestantes dos nossos dias. O que há de universal na cultura do seu meio? E o que há de particular, unitário, que talvez só aí seja encontrado?

O trabalho educativo — em qualquer lugar onde ele se realiza e sob quaisquer condições — diz respeito a uma seleção feita pelos educadores (pais, pregadores, professores) daqueles bens culturais que eles julgam necessário e/ou interessante repassar às novas gerações. Claro que isso não se dá de forma espontânea. Há todo um sistema político e ideológico que cria regulamentações e estabelece critérios que restringem a liberdade desses educadores. De qualquer forma, eles são mediadores. Na escola, aquilo que é selecionado como relevante e necessário aos estudantes deriva de recortes de conteúdos diversos feitos por profissionais do ensino e distribuídos nas disciplinas que compõem o currículo. Em algum momento do curso, você terá a oportunidade de verificar essa questão em maiores detalhes, quando for tratar da questão do Currículo.

5) Acepção filosófica

Há, ainda, a acepção *filosófica*, que afirma ser a cultura, “antes de tudo, um estado especificamente humano”, ou seja, “aquilo pelo qual o homem distancia-se da natureza e distingue-se especificamente da animalidade” (Forquin, 1993, p. 12). Lembre-se: os animais vivem em sociedade, mas somente os seres humanos recriam intencionalmente seu ambiente. Do ponto de vista puramente biológico, você sabe qual é a distância entre o homem e o chimpanzé? E a distância cultural que os separa?

Os animais reagem a estímulos externos, são domesticados e realizam trabalho inclusive de acordo com as exigências humanas. Somente ao homem, porém, é permitido criar, isto é, ir além daquilo

que é dado pela natureza ou desenvolvido pelo adestramento. Isso constitui um campo complexo há muito discutido pela Antropologia e que genericamente pode ser identificado no tema “natureza e cultura”. Em um de seus livros mais famosos, Marx afirma que “uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade”. (Marx, 1985, p. 202).

Mas atenção! Agora é que se tirará a conclusão da discussão anterior. Segundo Forquin, quando se fala da função de transmissão cultural da educação, que cabe mais precisamente à escola, é preciso verificar duas coisas. A primeira é que a aceção *tradicional* é “demasiado unilateral”, por supor que existe um componente valorativo unificador da cultura tomada como sinônimo de erudição. Em outras palavras, é como se existisse um único modelo de cultura que a escola deveria impor a todos indistintamente. A segunda é que a aceção *descritiva* é demasiado genérica, por não supor nenhuma referência a partir da qual pudesse mobilizar as pessoas para avançarem em relação ao seu próprio nível cultural. Em outras palavras, é como se houvesse um vale-tudo em que todos os bens culturais fossem tomados como se tivessem o mesmo valor.

Ora, diz Forquin, “é preciso reconhecer que sempre, e por toda parte, a educação implica um esforço voluntário com vistas a conferir aos indivíduos (ou ajudar os indivíduos a adquirir) as qualidades, competências, disposições, que se têm por (...) desejáveis, e que para isso nem todos os componentes da cultura no sentido sociológico são de igual utilidade, de igual valor” (Forquin, 1993, p. 11). Isso significa que, quando uma instituição, como a escola, está a serviço da transmissão cultural, é preciso que certos aspectos da cultura sejam reconhecidos como mais relevantes do que outros, para que possam ocupar um lugar privilegiado como objeto de ensino.

Mas é exatamente aí que residem problemas fundamentais, que serão apenas apontados por enquanto. Quem define o que é mais relevante para compor os currículos e os respectivos conteúdos que se ensinam nas escolas? Que relações de poder se estabelecem entre aqueles que definem a constituição das redes de escolarização? Que possibilidades e limites têm os praticantes no interior das estruturas sociais, sobretudo numa sociedade de classes como a nossa? Qual é o papel dos professores nessa relação?

Questões como essas não têm respostas fáceis, mas não há dúvida de que é nesse momento que deve ser valorizado o papel do professor como mediador cultural na escola. Ele deve ter a competência para analisar criticamente não apenas os conteúdos que ensina, mas o próprio lugar da escola no contexto das relações sociais mais amplas. Como se vê, não é uma tarefa fácil para o professor. Dele se espera que, além de dominar bem os conteúdos que cabem à escola difun-

dir, seja capaz de ter clareza do significado mais amplo da sua ação pedagógica.

Pode-se supor que os instrumentos dos quais se lança mão para formar os profissionais da educação os legitimam, também, perante a sociedade, para tomar as decisões acerca do que deve e do que não deve ser ensinado nas escolas. Mas isso significaria a possibilidade de supor também que haveria meios de se estabelecer um consenso quanto à escola ideal, se a da República, a confessional (escolas religiosas) ou a empresa educacional privada. Longe, entretanto, de se encontrar aí qualquer consenso quanto à legitimidade dos especialistas do ensino e à eficácia das redes de escolarização, o amplo debate pedagógico não deixa escapar qualquer postura que não se submeta ao crivo da crítica.

Então, atenção!

Mesmo reconhecendo e respeitando como válidas todas as manifestações culturais, cabe aos profissionais do ensino recortar e selecionar aquilo que pode ser considerado mais relevante para ser ensinado nas escolas. Isso, porém, não deriva de um posicionamento neutro desses profissionais. O que define a prática pedagógica no interior das escolas são as relações sociais, que são perpassadas de interesses econômicos, sociais, políticos, culturais, ideológicos etc.

Bibliografia

- CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DARWIN, Charles. *A origem das espécies*. São Paulo: Hemus, 1981.
- DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRIEIRO, Eduardo. *Feijão, Angu e Couve: ensaio sobre a comida dos mineiros*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Mineiros, 1966.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2002.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Difel, 1985. v. 1.
- SOUZA, João Valdir A. Estrutura social e desempenho escolar. In: SALGADO, M. U. C.; MIRANDA, G. V. (Org.). *Veredas – Formação Superior de Professores: módulo 1*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002. p. 103-130. v. 4.

EDUCAÇÃO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar a especificidade do olhar sociológico sobre a educação;
- Identificar os principais elementos constitutivos da Sociologia da Educação;
- Identificar as principais demandas por educação na sociedade contemporânea.

O QUE É EDUCAÇÃO?

Ao longo do tempo, a educação tem sido definida de muitas formas. Essa diversidade dos modos de abordá-la decorre da diversidade dos modos como ela é realizada. Segundo o educador Carlos Rodrigues Brandão, lembrando Durkheim, há tantos tipos de educação quantas forem as sociedades existentes. Melhor seria referir-se a ela no plural, como educações, já que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (Brandão, 1995, p. 9).

Brandão começa sua discussão citando um trecho de uma carta de índios norte-americanos. Nessa carta, os índios agradeciam, mas recusavam uma proposta “para que enviassem alguns de seus jovens às escolas dos brancos”. A recusa tinha como argumento o fato de que as escolas que serviam para educar os brancos, na realidade, deseducavam os índios. E essa é uma das questões mais complexas com as quais os educadores trabalham. A educação ideal para alguns pode não ter o menor sentido para outros.

A educação varia muito de acordo com o lugar e o tempo em que é realizada. Ela existe em todos os lugares e é exercida de modo diferente de acordo com os tipos de sujeitos que cada sociedade deseja formar. Mas ela existe, também, de modo desigual entre os diversos tipos de sociedade e os diversos tipos de sujeitos que as compõem. Reconhecer a diferença é perceber que existem diferentes sociedades

e diferentes culturas. A educação não só é o meio através do qual cada uma dessas culturas pode ser reproduzida de geração a geração, como também é o meio através do qual as trocas simbólicas podem ocorrer entre diferentes sociedades. Essa é a força da educação, diz Brandão, porque ela permite a ampliação do repertório cultural de uma sociedade, recriando valores e normas, idéias e saberes, hábitos e crenças etc.

Entretanto, não podemos deixar de reconhecer que existem relações de desigualdade social, que permitem a alguns povos e/ou classes sociais exercerem a dominação sobre outros, fazendo da educação o instrumento fundamental dessa dominação. A educação do colonizador não serve para ser a educação do colonizado, diz Brandão. Além disso, há situações de desigualdade que não permitem a pessoas e/ou grupos de pessoas o acesso aos bens culturais mais valorizados em determinada sociedade. O próprio educador, muitas vezes, pensando que age por si próprio e em nome da liberdade que imagina transmitir a quem educa, pode estar, na realidade, legitimando as condições em que a dominação é exercida. E essa é a fraqueza da educação.

Essa discussão tomada de Carlos Rodrigues Brandão vem a propósito das representações sobre educação cristalizadas no senso comum e que atribuem à escola um poder de transformação que, na maioria das vezes, ela não tem. Observe no seu meio social o modo como as pessoas se referem à educação. Elas podem até não saber elaborar uma definição de educação, mas certamente dizem aquilo que se convencionou repetir, como uma oração repetida ao longo do tempo — um *mantra* —, que cabe à educação a tarefa de resolver os nossos problemas sociais. Lembra-se do que escrevemos na Introdução?

De onde vem essa crença na educação como fator de reconstrução social?

Na realidade, ela vem de longa data, pelo menos desde o Iluminismo. Mas foi no século XIX, sobretudo com o positivismo, que ganhou força a idéia de que razão e ciência modernas não apenas permitiriam o conhecimento do mundo, mas, principalmente, permitiriam fazer desse conhecimento um instrumento de intervenção na realidade. E mais, que essa racionalidade e essa ciência modernas deveriam ser difundidas através da escola que, como foi dito, a partir desse momento passou a se confundir com a própria educação. Você deve se lembrar de que até recentemente o ensino médio que não era formação técnica era identificado como Científico.

Pois bem, deve-se ao sociólogo Émile Durkheim boa parte desse entusiasmo pela educação. Como vimos, ao contrário de Marx, que analisa a sociedade sob a perspectiva da contradição e do conflito, Durkheim centra-se na questão do consenso, perguntando como a ordem e a estabilidade sociais são possíveis e como a educação de-

verá estar a seu serviço. Além de teórico, ele tentou realizar, na prática, as suas idéias e criou a disciplina Sociologia da Educação, que ministrou, por muitos anos, em diversos cursos de formação de professores na França. Além de propor uma definição de educação, ele analisou, entusiasticamente, o lugar dela na conformação de relações sociais estáveis e duradouras.

Para Durkheim, como já vimos, educação é o mesmo que socialização e tem por objeto formar o ser social, isto é, tornar o ser egoísta que somos ao nascer em um indivíduo socialmente ajustado. Toda criança deseja que o mundo seja seu. É através da educação que ela aprende a conviver na sociedade, reconhecendo o *outro*. Esse ser social é produto da coerção exercida pela sociedade, que tende a moldar a criança à sua imagem, “pressão de que tanto os pais quanto os mestres não são senão representantes e intermediários” (Durkheim, 1990, p. 5).

Vimos também que Durkheim vê a sociedade como um conjunto integrado de fatos sociais. Esses fatos sociais, as instituições, exercem sobre o indivíduo uma coerção exterior. Dessa forma, família, Igreja, escola e Estado são instituições que, através dos seus intermediários ou mediadores — pais, pregadores, professores e governo —, impõem-se sobre os indivíduos, moldando-os à sua imagem. Todas elas são instituições socializadoras. Socializar, segundo Durkheim, é fazer com que os indivíduos partilhem as idéias e as normas vigentes numa sociedade.

Em sociedades em que é baixo o grau de divisão do trabalho, a socialização se dá lentamente no cotidiano do trabalho e no convívio com os mais velhos. À medida que aumenta tal divisão, a escola passa a assumir a tarefa específica de ampliar os processos de socialização e qualificar os indivíduos para assumirem tarefas cada vez mais especializadas. *É com a divisão do trabalho, portanto, que a escola adquire centralidade como instituição educadora.* Durkheim atribuía à escola uma importância fundamental, por dois motivos principais. Um deles é que caberia a ela desenvolver as aptidões individuais, permitindo aos indivíduos se adequarem à divisão do trabalho. O outro se relaciona ao importante papel da escola no processo de socialização, criando e difundindo idéias que reforçam as estruturas da sociedade. Segundo Durkheim, *educação é:*

A ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (Durkheim, 1987, p. 42)

Durkheim chega a essa definição a partir de um diálogo crítico com outros autores e com uma abordagem histórica das práticas pedagógicas. Ele reconhece a influência das coisas e do ambiente sobre os indivíduos e a influência que as crianças exercem umas sobre as outras. Porém, diz que essa é uma influência diferente daquela “que os adultos exercem sobre as crianças e adolescentes”. É unicamente para esse tipo particular de influência, ou, melhor dizendo, de *ação deliberada*, que ele reserva o termo *educação*.

É muito importante compreender bem essa definição de educação de Durkheim, porque dificilmente vamos encontrar algum sistema de ensino que não se sustente nos aspectos *uno* e *múltiplo* que ele discute. Numa perspectiva muito diferente da de Marx, que critica a divisão técnica do trabalho, Durkheim celebra essa divisão e vê exatamente nela as condições necessárias ao bom funcionamento da sociedade.

De acordo com Durkheim, “não existe sociedade na qual o sistema de educação não apresente o duplo aspecto: o de ser, ao mesmo tempo, uno e múltiplo”. No primeiro caso, aspecto uno, universal, a educação constitui uma “base comum” de conhecimentos compartilhados indistintamente por todos os indivíduos, o que remete ao conceito de solidariedade mecânica discutido anteriormente. Segundo ele, “não há povo em que não exista certo número de idéias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam”. Como esse aspecto uno se manifesta na escola? Ele se manifesta no ensino da língua, da matemática e das ciências. Mesmo havendo variações lingüísticas regionais, ensina-se uma língua padrão em todas as escolas do país. O mesmo acontece com a matemática, que supõe uma lógica universal, e com as ciências exatas, que também têm um padrão universal de classificação. Na legislação, tais noções aparecem, no currículo do sistema de ensino brasileiro, como *núcleo comum*.

Entretanto, a diferenciação social e a especialização de funções no âmbito da crescente divisão do trabalho fazem com que a educação não possa ser a mesma para todos os indivíduos em todo o período educacional. Para atender à diversidade de funções provocada pela divisão do trabalho, ou solidariedade orgânica, faz-se necessário que haja uma educação diferenciada. Cabe à escola moderna, com suas múltiplas formas de organização, promover essa educação diferenciada, de acordo com essa diversidade cultural e com a diversidade provocada pela divisão do trabalho. Esse aspecto múltiplo da educação se refere, portanto, não apenas às diversidades regionais ou das culturas, mas também às opções diferenciadas que os indivíduos fazem ao escolher, quando podem, suas carreiras profissionais. Na legislação, isso aparece como *parte diversificada*, remetendo determinados conteúdos a áreas específicas de conhecimento.

É por essa via, portanto, que a educação exerce uma função *homogeneizadora* (aspecto uno, solidariedade mecânica) e *diferenciadora* (aspecto múltiplo, solidariedade orgânica). Durkheim tinha uma grande expectativa em relação ao papel da escola como instituição educadora, encarregada de desenvolver as aptidões individuais numa sociedade que exige, cada vez mais, qualificação de seus trabalhadores. Ela deveria impedir a desagregação social, à medida que permitisse a realização social dos indivíduos, engrandecendo-os e tornando-os verdadeiramente humanos. Para Durkheim, a educação é essencialmente boa. Tão boa que os indivíduos se sujeitam à submissão social, “porque o ser novo que a ação coletiva, por intermédio da educação, assim edifica, em cada um de nós, representa o que há de melhor no homem, o que há em nós de propriamente humano” (Durkheim, 1987, p. 45). O quadro a seguir pretende visualizar como Durkheim estabelece as conexões conceituais entre educação e coesão social.

Solidariedade mecânica	Coesão pelas semelhanças	Preponderância do direito penal ou repressivo	Aspecto uno da educação	Função homogeneizadora	Núcleo comum da lei
Solidariedade orgânica	Coesão pelas diferenças	Preponderância do direito cooperativo ou restitutivo	Aspecto múltiplo da educação	Função diferenciadora	Parte diversificada da lei

É muito amplo o debate sobre educação e escola no Brasil e, de modo geral, a parte mais visível desse debate é a da dimensão comparada. Essas comparações consistem em nos colocar numa situação bastante desconfortável quando os resultados das avaliações dos nossos alunos são postos diante dos resultados de avaliações de alunos de outros países, ou quando se comparam os anos de estudo da nossa população com a de outros países, ou mesmo quando se comparam dados relativos a diferentes regiões do país. Você pode notar, portanto, que há em todo esse debate uma questão fundamental: quanto mais se fala na educação como fator de reconstrução social mais se fala também dos nossos precários indicadores educacionais.

Se tomarmos como objeto da discussão a complexa diversidade cultural de que se reveste nossa sociedade, torna-se necessário reconhecer que a educação deve corresponder a essa diversidade. De acordo com Brandão, podemos dizer que o reconhecimento das diferenças culturais é condição fundamental para a realização de uma educação rica em trocas simbólicas entre diferentes sociedades e culturas. Torna-se necessário, entretanto, reconhecer que, para além da diversidade cultural, há sérios problemas de desigualdade social e econômica e que a educação existe, também, de modo desigual entre os diversos

tipos de sociedade e os diversos grupos sociais que as compõem. Essa discussão sobre a desigualdade fica para a próxima aula.

Então, grave bem!

A educação é uma prática social que acontece em todos os lugares onde exista uma sociedade. Ela é a condição da continuidade da vida social. A Sociologia da Educação é a ciência que analisa as instituições de ensino, verificando as relações existentes entre escola e sociedade.

Bibliografia

ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 4. ed. São Paulo, 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: FORACCHI, Marialice; PEREIRA, Luiz. *Educação e sociedade: leituras de Sociologia da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

_____. *As regras do método sociológico*. 14. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História geral da civilização brasileira*. tomo III: O Brasil Republicano. v. 2: Sociedade e instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Difel, 1977. p. 259-291.

SOUZA, J. V. A. Política, educação e cidadania. In: SALGADO, M. U. C.; MIRANDA, G. V. (Org.). *Veredas – Formação Superior de Professores: módulo 2*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002. p. 113-140. v. 1.

ESCOLA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as relações de trabalho que se estabelecem na escola;
- Analisar como se estabelecem as relações horizontais (professores e seus colegas, funcionários e seus colegas, alunos e seus colegas) e verticais (direção/ professores/ funcionários/ alunos);
- Analisar a relação que a escola estabelece com a comunidade local.

Feita a discussão sobre a sociedade, a cultura e a educação vamos agora discutir a escola. Vamos tentar entrar no cotidiano da escola e analisar como se dão as relações entre os públicos escolares e as comunidades que a escola atende.

Primeiramente, vamos olhar para a escola e entendê-la em suas relações de trabalho. Posteriormente, vamos olhar para os públicos escolares e como se dão as relações entre eles e entre eles e a sociedade mais ampla. Por último, perguntaremos sobre o lugar da escola e dos profissionais do ensino na educação, isto é, como mediadores da cultura na escola.

Observe como, de modo geral, as pessoas se referem à escola em relação ao trabalho. Certamente você mesmo já perguntou a alguém ou alguém já perguntou a você: “você trabalha ou estuda?” Pode ser que, em resposta, você possa dizer que só “trabalha” ou só “estuda”. Mas para muita gente o batente é mais pesado: “trabalha” e “estuda”.

É curioso como o senso comum criou historicamente uma concepção de “estudo” como não-trabalho. A palavra “trabalho” vem do latim vulgar *tripaliare*, que é o mesmo que torturar, que por sua vez deriva de *tripalium*, que quer dizer instrumento de tortura composto de três paus. O sentido original da palavra “trabalho”, portanto, diz respeito ao sofrimento, à tortura. De fato, eram torturados no *tripalium* os escravos que, por um motivo ou outro, não cumprissem as atividades a eles determinadas como tarefa. Mas você pode encontrar essa visão de trabalho como sofrimento e castigo também na matriz religiosa da nossa cultura. Afinal, não está nas Sagradas Escrituras a descrição de que Deus, por punição pelo pecado, condenou sua criação a ganhar o seu pão com o suor do seu rosto?

Já a palavra “escola”, vulgarmente conhecida como lugar onde se “estuda”, tem sentido bem diferente. Originária do latim *schola*, que por sua vez deriva do grego *scholé*, escola significava ócio dedicado ao estudo, ocupação literária. Ou seja, somente podia ir para a escola quem fosse ocioso, isto é, aquele que estivesse livre do *tripalium*.

O tempo passou, e a idéia de “trabalho” mudou radicalmente. Do sentido original de sofrimento e tortura ficou a crítica marxista à forma alienada de trabalho no sistema capitalista. Foi com a ética calvinista, a partir da Reforma Protestante, no século XVI, que começou a haver um descolamento do sentido original de castigo e tortura para a idéia de trabalho como esforço, luta e recompensa. Para os calvinistas a recompensa do trabalho incessante e da riqueza acumulada pelo trabalho era o Reino dos Céus. O trabalho, dizem eles, dignifica e enobrece o homem, e o resultado do trabalho bem realizado poderia ser a manifestação da Graça divina. Ao trabalho, portanto, porque o ócio é o maior dos pecados.

Entretanto, apesar de a escola moderna nascer na mesma época em que o calvinismo se afirmava na Europa, de essa escola estar se constituindo como um espaço de disciplina, organização e método, ela não se livrou do entendimento original de lugar do ócio, o avesso do trabalho. Essa imagem ainda é bastante atual. Quais as implicações disso?

Em primeiro lugar, é preciso entender que o exercício de reflexão, produção e sistematização de conhecimento é trabalho — e trabalho pesado, trabalho intelectual-braçal! Você deve ter notado que, como nem todo mundo percebeu isso, o resultado é uma sumária desvalorização do trabalho intelectual e pedagógico. Observe que há um paradoxo no debate sobre educação e escola no Brasil manifesto num amplo discurso que diz valorizar a educação como instrumento fundamental de reconstrução social, mas num contexto de intensa precarização nas relações de trabalho combinada com um brutal estado de desigualdades sociais e econômicas.

Em segundo lugar, como é bem mais cômodo buscar atalhos que levem a respostas imediatas, o exercício de reflexão sistemática não tem sido levado a sério como deveria. Há o predomínio de uma visão impregnada de um pragmatismo mecanicista que não vê sentido em se ocupar com questões que não dêem respostas imediatas aos problemas. É preciso entender que no mundo das sociedades sem escolas a educação está voltada para o entendimento e solução dos problemas imediatos, mas as sociedades modernas exigem mais que a solução de problemas imediatos. Quanto maior o espaço de mobilidade geográfica (trânsito entre ambientes diferentes) e de mobilidade social (trânsito entre diferentes esferas sociais) menor é o domínio do tipo de problema que vamos enfrentar no futuro. No mundo globalizado esses problemas estão sempre se renovando, e a reflexão sistemática é a única forma de se preparar para enfrentá-los.

Em terceiro lugar, é preciso entender que o trabalho é ação e reflexão sobre a natureza e sobre nós mesmos. Ora concentramos os componentes do trabalho nas atividades físicas e mecânicas, ora os concentramos nos elementos intelectuais, ou, ainda, acumulamos as duas dimensões do trabalho. Não se pode diminuir a importância do trabalho intelectual para o entendimento das complexas teias de relações que se estabelecem no mundo moderno. Compreender essas teias, não é apenas entender como as idéias se relacionam, mas sobretudo entender qual é o mundo do qual essas idéias brotam e como elas podem ou não influenciá-lo.

Em que consiste o trabalho docente?

Observemos alguns termos do campo pedagógico: professor, docente, magistério, licenciatura. O que significa cada um desses termos?

Observando-se o significado desses termos, compreenderemos, também, a crença na escola como fator de reconstrução social ou, pelo menos, a associação do magistério ao sacerdócio. O termo profissão já traz esse sentido religioso. A profissão é uma ocupação, um ofício que alguém exerce com o objetivo de obter os recursos necessários à sua sobrevivência e a de seus descendentes. Quando a profissão é professor, diz-se que seu ofício é professar uma crença, uma religião, um conhecimento acerca de algum assunto sobre o qual deve se constituir como autoridade. A profissão do professor é a docência, que é a ação de ensinar, de exercer o magistério. Docência e magistério também são termos oriundos do campo religioso. No Direito Canônico, docente diz respeito ao corpo dos que estão no governo da Igreja ou no ensino da doutrina cristã, enquanto magistério, mesmo sendo exercício do ofício de professor, refere-se também à autoridade moral, intelectual e doutrinal do alto clero da Igreja católica, como seu corpo magisterial.

Não se deve deduzir daí que o seu exercício como professor(a) deva ser a profissão de fé numa crença como a religiosa. Nem é adequado que se continue tomando o magistério por sacerdócio. Mesmo que se tenha o exercício da docência como um ato de confiança na possibilidade do conhecimento, isso deve expressar mais um comprometimento com o público a quem se pretende ensinar do que uma profissão de fé naquilo que ensina. Em outras palavras, deve-se ver no exercício da docência a realização daquilo que faculta a licenciatura. E o que é a licenciatura?

A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. (...) O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador

o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 2)

Feito esse exercício de reflexão sobre o trabalho docente, vamos analisar agora como se dão as relações entre os diversos públicos escolares no interior da escola. Em qualquer circunstância, o trabalho docente deve expressar uma autoridade pedagógica. E qualquer que seja a autoridade pedagógica do professor ela deverá estar sempre numa relação de diálogo com a direção e com os demais funcionários da escola, por um lado, e com os estudantes, por outro.

Você deve se lembrar de que, até o final dos anos 1980, os diretores de escola da rede estadual eram escolhidos por indicação política. Em decorrência disso, um político de determinada região tinha seu prestígio medido, por exemplo, pela capacidade de indicar e manter uma diretoria no cargo. E muitos políticos tradicionais se mantiveram no poder em função de um tipo de mando legitimado dentro da própria escola. Mas não foram raros os casos em que políticos de lados opostos fizeram da direção da escola seu instrumento de luta pelo poder local.

Começou a emergir, então, um movimento de defesa da eleição direta para a direção da escola. Foi se tornando cada vez mais claro que havia uma contradição entre o que a escola pregava e o que ela fazia. Afinal, desde há muito tempo, reivindicava-se da escola que ela se constituísse em instrumento de formação do cidadão e construção da democracia. Como a escola poderia ser moderna se ela continuava se curvando ao tradicionalismo político? Onde estava a sua autonomia? Que cidadãos autônomos, livres e participativos ela ia formar se ela própria não era democrática?

A eleição do diretor, apesar do difícil exercício de aprendizagem, foi e tem sido um elemento importante na luta pela construção da democracia no interior da escola e de busca de representatividade da comunidade escolar. É claro que esse processo tem reproduzido muitos dos vícios políticos vigentes na sociedade como um todo, como pouca ou nenhuma transparência no processo eleitoral, escolha de uma direção pouco representativa e diversas formas de corrupção. É claro, também, que a democracia na escola não se resume à escolha da direção. Mas não há dúvida de que ela tem significado a oportunidade de se discutir, pensar e organizar novas formas de gestão escolar com boas repercussões dentro e fora da escola.

A eleição da direção da escola amplia as chances de a gestão escolar se realizar de modo mais cooperativo. Por cooperação entende-se uma forma de organização do trabalho, seja manual ou intelectual, na fábrica ou na escola, em casa ou fora dela, em que a produção de bens ou de idéias não resulta do trabalho de um único indivíduo, mas de uma coletividade organizada.

Na sala de aula ou em outros espaços da vida social, estamos sempre tendo a oportunidade de verificar como se dá ou não a cooperação entre os agentes. Da mesma forma, observamos como ela pode ou deve ser desenvolvida. Em alguns casos, essa cooperação resulta da espontaneidade dos indivíduos, isto é, do fato de eles se manifestarem por livre e espontânea vontade. Ela resulta do desejo que cada um tem de participar, de cooperar para que os objetivos estabelecidos para um projeto sejam alcançados.

Em outros casos, alguns componentes do grupo não se dispõem espontaneamente a participar do trabalho, mas apenas a conviver, aproveitar a oportunidade de “estar junto”, partilhar da possibilidade de deixar passar o tempo na companhia de alguém. Você pode observar isso muito claramente no ambiente da escola, sobretudo entre adolescentes. Muitas vezes, o aluno não vai à escola motivado pelo trabalho pedagógico. Ele vai porque a escola é um ambiente favorável à constituição de um grupo com o qual se identifica, porque o relacionamento se torna facilitado pela proximidade das pessoas na sala, porque a convivência, ainda que não escape ao conflito, torna-se favorecida.

Em determinadas circunstâncias, esses componentes podem ser mobilizados e motivados a participar das atividades do grupo, partilhando com ele, de modo mais intenso, tanto o planejamento quanto a execução das atividades. A opinião, que pode ser aceita ou não pelo grupo, é uma forma de participação. Ainda que a sala de aula não seja o único lugar da aprendizagem da participação, e nem se pode dizer que seja o melhor, ela possibilita uma oportunidade de fato para que os indivíduos sejam motivados a participar. O estímulo dado pelo professor à participação nos debates em sala de aula pode potencializar os estudantes, permitindo a eles uma sólida e ampla participação em outros espaços da vida coletiva.

A autoridade pedagógica é, portanto, o exercício da capacidade de exercer uma direção, seja na sala de aula, seja na escola. Alguém é capaz de exercer uma direção quando suas idéias e ações estabelecem as diretrizes do trabalho do grupo, independentemente do fato de ter sido ou não escolhido pelo grupo. Nesse caso, o diretor faz o papel do chefe, distribuindo tarefas, cobrando resultados, avaliando desempenho, porque está investido de uma autoridade pessoal, própria do cargo que ocupa, ou institucional, isto é, resguardada pela instituição. Ao trabalho que o diretor realiza na escola como um todo corresponde o trabalho que cada professor realiza na sala de aula.

Nas sociedades e repartições públicas ou privadas modernas o diretor ou chefe não se orienta apenas por determinadas habilidades pessoais, ainda que elas sejam relevantes, mas sobretudo pelo regulamento. Esse regulamento diz respeito a um conjunto de regras ou normas que podem ser escritas ou não. A Constituição Federal é a Lei Máxima de um país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) regulamenta a educação escolar em âmbito federal. O estatuto é o conjunto de regras explícitas que regulamenta

o funcionamento de uma instituição pública ou de uma associação privada.

Para que o trabalho pedagógico se realize, o professor deve exercer efetivamente uma direção na sala de aula. Da mesma forma, o diretor deve exercer uma direção no coletivo da unidade escolar, o Secretário de Estado ou Ministro da Educação devem estabelecer as diretrizes da política educacional no estado ou no país etc. Dito de outra maneira, os pais exercem uma direção sobre seus filhos, os professores sobre seus alunos, os pregadores sobre seus fiéis, os líderes políticos sobre seus seguidores, os governos sobre os cidadãos.

Em casos que implicam uma relação de responsabilidade, como a dos pais em relação aos filhos, a dos professores em relação aos alunos, a dos governantes em relação aos cidadãos, o não exercício da direção é entendido como omissão. Essa omissão será, certamente, comprometidora das relações sociais, uma vez que não existe sociedade na qual de alguma forma e em algum nível não haja direção.

Seria, porém, ingenuidade nossa imaginar que a uma direção corresponda necessariamente uma obediência. Seja relativamente a um regulamento expresso em leis, seja relativamente a normas partilhadas no grupo, há sempre aqueles dispostos a desobedecê-las, burlá-las, contestá-las, subvertê-las etc. Isso acontece na família, na escola, na Igreja, na administração pública e até mesmo em instituições mais fechadas, como Exército, conventos, prisões etc.

Em qualquer circunstância, seja no exercício da direção ou da rebelião, algumas pessoas se destacam pela capacidade de dirigir um grupo e orientar a manutenção ou a mudança de comportamentos. Estamos falando da liderança, isto é, da capacidade que alguns indivíduos têm de exercer influência no comportamento do grupo, seja esse grupo uma classe social, os amotinados de um presídio, uma bancada parlamentar, um partido político, uma Igreja, uma comunidade local ou uma sala de aula.

Quem exerce o posto de diretor está imbuído da tarefa de fazer cumprir as normas e as leis. Quem exerce a liderança está imbuído da tarefa de orientar comportamentos e recrutar seguidores. Em ambos os casos, diretores e líderes agem por meio da autoridade ou do autoritarismo. Direção e liderança expressam exercício da autoridade quando aquele que a exerce conta com o consentimento dos chefiados ou seguidores. Por algum motivo — idade, experiência, competência técnica, capacidade de liderança, idéias inovadoras, disposição, perseverança —, sempre haverá alguém estabelecendo diretrizes, mobilizando esforços visando a atingir determinados objetivos etc. O exercício da autoridade resulta do reconhecimento individual ou coletivo de que aquele que a exerce o faz porque adquiriu a respeitabilidade que esse exercício exige.

Direção e liderança se realizam por meio do autoritarismo quando aquele que a exerce o faz à revelia do grupo de trabalho, da instituição

onde atua, dos grupos que mobiliza ou da sociedade como um todo. O autoritarismo sustenta-se principalmente no uso da força bruta ou da ameaça. Ele não se ocupa com a aceitação ou o consentimento, mas simplesmente se impõe. Como afirma Regis de Moraes (2000, p. 24), “o autoritarismo é a doença da autoridade”. Um governante é autoritário quando governa de acordo com os princípios estabelecidos por ele próprio ou apenas pelo grupo social que lhe dá sustentação política. Um líder também o é quando age à revelia dos seus seguidores.

Em um pequeno livro intitulado *Sala de Aula: que espaço é este?*, os autores apresentam uma ótima discussão sobre esses temas. Merece especial atenção o artigo escrito por Regis de Moraes, apropriadamente intitulado “Entre a jaula de aula e picadeiro de aula”, no qual ele descreve duas situações de sala de aula. Em uma, a sala de aula é comparada a uma jaula, em que estudantes são submetidos, inclusive pelo uso da força, a uma posição de inferioridade, de submissão absoluta à voz autoritária do professor, a uma prisão da qual não se pode escapar senão concedendo-se ao adestramento ou abandonando a escola. Na outra, a sala de aula transforma-se num circo, em que a figura do professor simplesmente não existe ou existe apenas para se submeter ao autoritarismo dos alunos. Em ambas, diz o autor, perde-se o sentido mais amplo daquilo que é a tarefa da escola: permitir que estudantes e professores caminhem juntos, compartilhando saberes e engrandecendo-se mutuamente pelo ato educativo.

Além de se constituir como espaço de mútuo engrandecimento de professores e estudantes, a escola deve ser espaço aberto ao diálogo com a comunidade que atende. Não se trata de imaginar que a escola deverá ser responsabilizada por resolver os problemas da comunidade. Mas, certamente, uma abertura ao diálogo poderá potencializar o debate sobre esses problemas e tornar possível o compartilhamento de responsabilidades que são de todos: governos, escolas, população em geral.

Então, tome todos esses elementos para o debate que deverá ser estabelecido na sua comunidade, na sua escola, no seu curso. Faça deles o mote para pensar a escola não como o lugar da realização do milagre da redenção de todos os problemas que nos afligem e angustiam. Mas que seja um lugar rico de possibilidades, em que professores e alunos atuam juntos no sentido de efetuar trocas simbólicas e permitir o enriquecimento da cultura na qual estão inseridos.

A escola não é uma bolha isolada do ambiente sociocultural no qual está inserida. Os públicos escolares (professores, funcionários e alunos) são sujeitos socioculturais que trazem para a escola seus modos de ser, pensar e agir. Refletir sobre essas características dos públicos escolares é atitude fundamental de todos aqueles que se ocupam de fazer da escola um lugar saudável, rico de possibilidades de mútuo engrandecimento pela educação.

Bibliografia

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer 28/2001*. Brasília: CNE, 02/10/2001.

DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 12. ed. São Paulo: Moraes, [s. d.].

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MORAIS, Régis de (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* 13. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Mal-estar na modernidade: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 25. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SOUZA, J. V. A. Movimentos sociais e educação. In: SALGADO, M. U. C.; MIRANDA, G. V. (Org.). *Veredas – Formação Superior de Professores: módulo 2*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002. p. 103-131. v. 4.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

AUTO-AVALIAÇÃO

SOCIEDADE

Questão 1:

Depois de ler o texto, cite três características da sociedade onde você vive.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Questão 2:

Qual é o objeto de análise da Sociologia? E da Sociologia da Educação?

Questão 3:

Cite três características do modo de produção capitalista:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Questão 4:

Diante de cada afirmativa a seguir, escreva V (Verdadeiro) ou F (Falso) se ela corresponder ou não à interpretação do texto sobre a sociedade.

- a () Segundo Marx, a manufatura provocou uma revolução no modo de produzir mercadorias porque ela se caracteriza pela divisão da produção em etapas sob a responsabilidade de um trabalhador especializado.
- b () A grande indústria pouco se beneficiou da divisão técnica do trabalho porque sua produção estava assentada na maquinaria.
- c () A Sociologia de Max Weber é uma sociologia da ação social porque seu propósito é analisar o sentido que os agentes atribuem às suas ações num determinado meio.
- d () A divisão técnica do trabalho, para Durkheim, exigiu da escola a formação de trabalhadores especializados.
- e () Para Durkheim, a revolução do proletariado seria a única forma de superar a histórica relação de antagonismos entre as classes sociais.

Questão 5:

Assinale a alternativa INCORRETA:

- a () Marx criticava a divisão técnica do trabalho porque ela não permitia o desenvolvimento de todas as potencialidades dos trabalhadores.
- b () Segundo Marx, com o desenvolvimento do capitalismo as regiões periféricas ficariam preservadas da exploração de uma classe sobre a outra.
- c () Para Weber, a burocracia é um modo de organizar a divisão do trabalho pelo qual se entrega a realização de tarefas específicas a profissionais especializados.
- d () Um dos temas centrais da Sociologia de Weber é o estudo das relações de poder e das formas de dominação legítima.
- e () Segundo Durkheim, quanto maior a divisão do trabalho, maiores são, também, a cooperação no exercício das funções e as exigências nos níveis de escolarização.

CULTURA

Questão 1:

Depois de ler o texto, cite três características da cultura do lugar onde você vive.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Questão 2:

Qual é a diferença básica entre o objeto de análise da Sociologia e o da Antropologia?

Questão 3:

Escreva com suas palavras o que você entendeu por evolucionismo cultural.

Questão 4:

Associe a acepção identificada na 1ª coluna com sua respectiva descrição e/ou caracterização na 2ª coluna.

- | | |
|---------------------------|---|
| 1) Tradicional | a () Acepção que afirma ser a cultura o conjunto de elementos que caracterizam uma sociedade particular e a distingue de todas as outras. |
| 2) Descritiva | b () Acepção que afirma que a escola é um lugar onde se processam escolhas entre o que é considerado relevante ou necessário e o que não deve se constituir matéria de ensino. |
| 3) Identitária | c () Acepção que afirma ser a cultura um atributo especificamente humano, aquilo que distingue os homens dos animais. |
| 4) Universalista-unitária | d () Acepção que afirma que não há culturas inferiores ou superiores, mas sim culturas diferentes. |
| 5) Filosófica | e () Acepção que afirma ser a cultura o resultado do espírito cultivado, a expressão da erudição e dos saber enciclopédico. |

Questão 5:

Assinale a alternativa INCORRETA:

- a () É impossível analisar sociologicamente a cultura porque os autores não encontraram um consenso sobre o que ela significa.
- b () A cultura pode ser lida como o conjunto de todos os aspectos espirituais e as realizações materiais de um povo.
- c () Uma das características da Antropologia do século XIX foi o fato de constituir-se a partir de abordagens evolucionistas.
- d () O difusionismo cultural é o entendimento de que a tarefa da educação é difundir a cultura erudita a todos os meios “incultos”.
- e () Franz Boas foi um dos autores que mais contribuíram para o desenvolvimento do relativismo cultural.

EDUCAÇÃO

Questão 1:

Explique com suas palavras o que significa dizer que Durkheim tinha uma perspectiva construtiva da educação.

Questão 2

Explique, em um parágrafo, por que a educação adquiriu importância crescente com o desenvolvimento da divisão técnica do trabalho.

Questão 3:

Sustentando-se na análise feita por Durkheim, explique o que são os aspectos *uno* e *múltiplo* da educação.

Questão 4:

Leia atentamente o texto a seguir. Ele é o extrato de uma carta de índios transcrito por Carlos Rodrigues Brandão em seu livro *O que é Educação*.

... Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa.

... Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens. (Brandão, 1996: 8)

Agora responda:

4.1) Que diferenças de concepção de educação estão implícitas no texto?

4.2) Por que os guerreiros indígenas formados nas escolas dos brancos se tornaram inúteis?

4.3) Que habilidades são necessárias à educação dos povos da floresta?

Questão 5:

Assinale a alternativa INCORRETA:

- a () A nossa cultura é caracterizada pela crença na educação como fator de reconstrução social.
- b () Para Durkheim, a educação é a ação das gerações adultas sobre as que ainda não estão preparadas para a vida social.
- c () Segundo Carlos Rodrigues Brandão, toda educação é boa porque seu propósito é sempre formar verdadeiros homens.
- d () Com o aumento da divisão do trabalho, a escola passou a assumir a tarefa de qualificar trabalhadores para o mercado.
- e () A complexidade da tarefa educacional reside no fato de nossa sociedade ser, ao mesmo tempo, diversificada e desigual.

Questão 1:

Escreva um pequeno texto sobre sua trajetória escolar.

Questão 2:

Observe como a LDBEN 9.394/96, no seu 1º artigo, fala sobre a educação e responda às questões que se seguem.

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Parágrafo 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Parágrafo 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

2.1) Quais são os espaços sociais que a Lei reconhece como educativos?

2.2) Qual desses espaços constitui objeto de disciplina dessa Lei?

2.3) Que tipo de vínculo a Lei recomenda que se estabeleça na educação escolar?

2.4) Que diferença fundamental existe entre essa concepção de educação e a de Durkheim?

2.5) Que relações você estabelece entre o que está escrito na Lei e a discussão feita no texto?



Para obter mais
informações sobre
outros títulos da
EDITORA UFMG,
visite o site

www.editora.ufmg.br

A presente edição foi composta pela Editora UFMG, em caracteres Chaparral Pro e Optma Std, e impressa pela O Lutador, em sistema offset, papel offset 90g (miolo) e cartão supremo 250g (capa), em maio de 2010.

ISBN 85-7041-541-2



9 788770 415415



CENTRO DE APOIO
À EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA UFMG

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Secretaria de Ensino a Distância
Ministério da Educação

