

Como ler a educação com os olhos da sociologia?

A sociologia é uma disciplina científica que se estruturou com o advento do moderno mundo industrial. Sua preocupação básica tem sido a de revelar as transformações que o capitalismo operou na vida econômica, política e cultural das sociedades. O recado mais incisivo da sociologia é o de que não há nada natural neste mundo de mulheres e homens, nada que não seja uma construção coletiva, nenhuma ideia que se sustente solta no ar, sem que se possa associá-la ao nosso tempo ou ao modo como fabricamos nosso destino.

A educação é um objeto privilegiado da sociologia. Porque o ato de educar é, ao mesmo tempo, a base da conservação da ordem e o esteio de suas mais radicais transformações. Viajar à raiz das sociedades em busca da compreensão de seus modos de educar é o convite que nos faz a sociologia da educação.



leia mais lamparina



## SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ALBERTO TOSI RODRIGUES





SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

*Alberto Tosi Rodrigues*

6ª edição

1ª reimpressão



lamparina



O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio.

(Émile Durkheim, *Educação e Sociologia*)

Do sistema fabril (...) brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e no único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos.

(Karl Marx, *O Capital*)

Por trás de todas as discussões atuais sobre as bases do sistema educacional, se oculta em algum aspecto mais decisivo a luta dos "especialistas" contra o tipo mais antigo de "homem culto". Essa luta é determinada pela expansão irresistível da burocratização de todas as relações públicas e privadas de autoridade e pela crescente importância dos peritos e do conhecimento especializado.

(Max Weber, *A Burocracia*)



## SUMÁRIO

Introdução	9
CAPÍTULO I Breve sociologia do professor virtual	13
CAPÍTULO II Sociedade, educação e vida moral	17
<i>O homem faz a sociedade ou a sociedade faz o homem?</i>	17
<i>Durkheim e o pensamento sociológico</i>	18
<i>A sociedade na cabeça de cada um</i>	21
<i>A diferenciação da sociedade</i>	22
<i>Educação para a vida</i>	27
CAPÍTULO III Sociedade, educação e emancipação	31
<i>Marx e o pensamento sociológico</i>	31
<i>As leis da história</i>	33
<i>As formas de consciência</i>	36
<i>Educar no mundo industrial</i>	41
CAPÍTULO IV Sociedade, educação e desencantamento	51
<i>Weber e o pensamento sociológico</i>	52
<i>O indivíduo e as instituições sociais</i>	57
<i>Desencantar o mundo</i>	62
<i>Treinar, em vez de cultivar o intelecto</i>	65
CAPÍTULO V Três visões sobre o processo educacional no século XX	71
<i>Bourdieu e os esquemas reprodutores</i>	71
<i>Gramsci e a reforma intelectual e moral</i>	75
<i>Mannheim e a luz no fim do túnel</i>	80



CAPÍTULO VI	A análise sociológica da educação contemporânea	85
	<i>Estruturas, sujeitos e processos</i>	86
	<i>Capitalismo, Estado e sociologia</i>	88
	<i>Sociedade, economia, política e educação</i>	91
CAPÍTULO VII	A educação e os novos blocos hegemônicos	
	(Por Michael Apple)	93
	<i>Introdução</i>	93
	<i>Neoliberais</i>	96
	<i>Neoconservadorismo</i>	105
	<i>Populistas autoritários</i>	112
	<i>A nova classe média profissional</i>	116
	<i>Conclusão</i>	118
	<i>Referências bibliográficas do Capítulo VII</i>	120
	Epílogo	123
	Como ampliar sua caixa de ferramentas	127

## INTRODUÇÃO

A educação é o elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana, pelo desenvolvimento de sua personalidade e pela garantia da sobrevivência e do funcionamento das próprias coletividades humanas.

Este é, ao menos, o modo como a sociologia a vê, segundo o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes.

Para ele, as *práticas educacionais* – quer dizer, as ações empreendidas com a finalidade de educar – estão diretamente relacionadas com as *técnicas* aplicadas, com as *normas* vigentes e com os *valores* compartilhados pelos indivíduos, no contexto de uma determinada sociedade, de uma determinada cultura e de um determinado tempo histórico. Para a sociologia, não há técnica pedagógica neutra: todas são construídas e utilizadas em meio a valores e normas.

Por “técnicas” aplicadas à educação Florestan não entendia simplesmente os recursos formais utilizados para transmitir conteúdos, mas sim a própria pedagogia, compreendida também em suas dimensões filosófica e sociológica. É nesta medida que as técnicas (as pedagogias) embutidas nas práticas educacionais se vinculam às normas e aos valores sociais. As “normas”, por sua vez, são tanto as leis e regulamentos inscritos na estrutura jurídica quanto as convenções estabelecidas no seio dos grupos sociais. E os “valores” são as escalas de aprovação e reprovação, de concordância ou discordância, de critérios de julgamento de si e dos outros, que no entanto nunca são individuais, e sim compartilhados pelos indivíduos na vida social.

Olhar a educação do ponto de vista da sociologia é compreender que se a pedagogia é o fundamento das práticas educacionais, as *trenças*, os valores e as normas sociais são os fundamentos da pedagogia.



O que tenho a lhe dizer neste pequeno livro introdutório, meu caro leitor, é justamente que a sociologia da educação é aquela disciplina acadêmica que se preocupa em reconstruir sistematicamente as relações, que existem na prática cotidiana, entre as ações que objetivam educar e as estruturas da vida social, quer dizer: a economia, a cultura, o arcabouço jurídico, as concepções de mundo, os conflitos políticos.

Nesse sentido, é preciso explicitar logo de início um dado básico: a sociologia é uma ciência que surge e se desenvolve com o advento do capitalismo. Quer dizer que a natureza da reflexão sociológica, que aparece na sistematização intelectual de seus fundadores mais importantes, está marcada, já em seu nascedouro, pela seguinte pergunta fundamental: como compreender as maravilhas e atrocidades sociais deste novo mundo que se abriu com o desenvolvimento da grande indústria moderna e da sociedade dividida em classes? Espero ser capaz de lhe contar, nas páginas que se seguem, qual o novo significado que a educação sistemática – ou seja, a educação programada para a transmissão de “pacotes” de conteúdos intelectuais através de um sistema de ensino organizado – assumiu nesta nova ordem econômica, política e social.

De início, apontarei alguns problemas que me parecem importantes sobre as relações educacionais nos dias que correm, chamando a atenção para a possibilidade de nos valermos da contribuição da sociologia para enfrentar esses problemas. A seguir, procurarei recuperar três pontos de vista clássicos da sociologia e os significados desses pontos de vista em termos educacionais: a) a concepção da sociedade enquanto vínculo moral entre os homens; b) a concepção da sociedade como espaço de exploração e da educação como possibilidade de emancipação; e c) a concepção da educação como veículo da racionalização da vida. Minha intenção é dupla: gostaria de familiarizar o leitor com os instrumentos de trabalho, com as ferramentas específicas da sociologia e, ao mesmo tempo, indicar a visão que cada uma dessas posturas sociológicas clássicas permite construir em torno do processo educacional, concebido sempre, é claro, como um processo social. Proporei a você na sequência uma tentativa de empreender uma análise sociológica da educação atual. E, como epílogo, procurarei fazer uma amarração geral das questões apontadas, oferecendo ainda algumas sugestões de leitura, para que você possa ampliar seus instrumentos sociológicos de investigação em educação, aqui apenas apresentados sumariamente.

Sabemos que a sociedade industrial moderna – que se consolidou a partir das primeiras décadas do século XIX e desenvolve-se até hoje – revolucionou brutalmente, e num período muito curto em termos históricos, toda a vida humana sobre a terra, em suas dimensões econômica, política, cultural, intelectual e até mesmo afetiva. Revolucionou e continua a revolucionar.

Que viajemos à raiz desta nova sociedade em busca da compreensão de seus modos de educar é o convite que nos faz a sociologia da educação.

Agradeço ao professor Michael Apple, pela gentileza com que autorizou a publicação de seu artigo neste volume.

Dedico este livro a três grandes amigos e companheiros de estrada: José Geraldo Fábio, Martha Christina Pereira Martins e Paulo Ghiraldelli Jr.



## CAPÍTULO I

### BREVE SOCIOLOGIA DO PROFESSOR VIRTUAL

O sociólogo americano Donald Levine, na introdução de seu livro *Visões da tradição sociológica*, publicado no Brasil em 1997, diz, referindo-se à vida cotidiana contemporânea, que hoje,

cada vez mais, a experiência chega em pequenos fragmentos. Vídeos despejam imagens; telespectadores pulam de canal em canal. As sinfonias tornam-se temas empacotados. A arte se transforma em colagens de ingredientes. Turistas compram cópias de partes de monumentos. As teorias estéticas dissolvem textos em amontoados de frases e palavras. Os computadores calculam em *bytes*, os políticos em pequenas e sólidas mordidas. A comida vem em rações processadas em micro-ondas, fornecida através de janelas em mostradores automatizados. Especialistas tratam pequenas partes de doenças, localizadas em corpos-mentes como um todo (Levine, 1997, p. 19).

E conclui o pensamento com uma frase difícil de ser ouvida por nós que somos professores. Difícil porque experimentamos sua veracidade todos os dias em sala de aula.

Os estudantes da geração MTV mostram uma capacidade notoriamente decrescente para acompanhar ou formular uma argumentação sistemática e evidenciam uma cegueira para a história que não é apenas ignorância do passado, mas a perda total de um senso de conexão histórica (Levine, 1997, p. 19).

Claro que, sendo brasileiros, poderíamos começar apontando a responsabilidade das mazelas do Ensino Fundamental e Médio nesse processo de, com o perdão da palavra, idiotização do aluno,



que na verdade é mais amplo porque idiotiza o cidadão. Poderíamos dizer até que o problema é muito mais grave, que chega ao extremo de recebermos, nos cursos superiores em que lecionamos, alunos literalmente semianalfabetos, incapazes às vezes de dizer (quanto mais de escrever) uma oração com mais de dez palavras que se conectem umas às outras. Poderíamos até criticar a política educacional do governo por promover um desmonte do ensino público em nome de uma lógica de mercado perversa, que pode condenar no futuro um número ainda maior de brasileiros a uma ignorância que não é a ignorância das primeiras letras e números, mas a ignorância dos incapazes de refletir sobre as vicissitudes da própria existência e, portanto, de modificá-la.

Tentarei chegar a este tipo de análise crítica no final do livro. Mas antes a sociologia tem uma pergunta mais básica a fazer: será que dá para resumir tudo à culpa do governo? Ou será que no coração da sociedade e do tempo histórico em que vivemos é possível encontrar respostas melhor fundamentadas para perguntas cruciais como esta: por que nossos alunos cada vez mais têm dificuldades de elaborar uma argumentação sistemática e abrangente? Entre muitas outras perguntas relacionadas, é claro.

Peço licença para começar com uma experiência pessoal. Além do trabalho na minha universidade, acumulo agora também o ofício de “professor virtual”. Mantenho um *site* na Internet sobre política e sociologia, e recebo *e-mail* de “alunos virtuais”, estudantes de universidades de todos os cantos do Brasil que escrevem pedindo sugestões bibliográficas, indicações de fontes para pesquisa, fazem *download* dos textos que deixo à disposição etc. É um diálogo prazeroso para mim, na medida em que é uma extensão do meu trabalho de professor; mas às vezes, devo confessar, é um pouco estarrecedor. Um único exemplo pode ilustrar o que quero dizer.

Certa vez um aluno de um certo programa de pós-graduação me escreveu dizendo que havia necessitado de ajuda para um trabalho na área de ciência política (na qual trabalho), e que tomara um texto de minha autoria, disponível em meu *web site*, e recortara partes dele, conforme seus interesses, apresentando-o a seu professor. Este, o professor “real” do programa de mestrado em que ele estudava, por sua vez, estranhou duas coisas: primeiro, a especialização e sofisticação do texto, pois se tratava de um aluno de mestrado em educação, e seu professor supôs que não tivesse tantos conhecimentos em política; e depois, estranhou também o

fato de que, embora o texto parecesse escrito por um especialista, os parágrafos que se sucediam, em vista dos cortes feitos, não faziam muito sentido. Questionado, o aluno redarguiu ao professor (seu professor “real”) explicando que não havia de fato escrito o texto e dizendo não entender qual seria o problema de tomar um texto da Internet e apresentá-lo, uma vez que dizia respeito exatamente ao tema solicitado. E ainda mais, escreveu-me (a mim, seu professor “virtual”) pedindo que eu próprio estabelecesse contato com o mundo do professor “real” (através de *e-mail*) e lhe confirmasse sua hipótese, isto é, que os textos da Internet eram de domínio público e que seu procedimento, portanto, não apresentava problema algum.

Um pouco chocado, procurei explicar-lhe então o que deveria ser óbvio para qualquer pessoa que está numa universidade, ou seja, que o problema não dizia respeito à liberdade de uso de trabalhos disponíveis na Internet, mas sim ao procedimento adequado a qualquer trabalho acadêmico. Fosse um texto apanhado na Internet ou reproduzido de qualquer veículo físico, livro ou revista, o problema estava no uso que ele havia feito do material. Bem, não sei se a observação valeu alguma coisa ao meu aluno virtual, pois depois desse diálogo constrangedor não tive mais notícias dele.

Este ocorrido pode parecer folclórico ou bizarro a muitos de nós, mas ele revela mais que a aparente preguiça ou a possível falta de ética profissional do meu aluno virtual. Na verdade, pode-se extrair do caso elementos para uma reflexão sociológica sobre o processo educacional.

Senão vejamos. Em primeiro lugar, este aluno, que dispunha de um meio avançado de pesquisa, capaz de lhe oferecer muitas e variadas fontes de informação, na verdade não dispunha de meios adequados para produzir a *reflexão* que seu professor lhe solicitara (isto é, desconhecia o ofício que o sociólogo americano Charles Wright Mills chamou de “artesanato intelectual”), o que obviamente não dependia de computador algum. Em segundo lugar, o único procedimento que lhe ocorreu, ao trabalhar com sua suposta fonte de conhecimento (o texto da Internet), foi fragmentar a reflexão ali contida, produzida por outro, para dela extrair os tópicos que pensava interessar-lhe; e assim procedeu provavelmente por faltar-lhe a visão de conjunto da matéria e o raciocínio sistemático requisitado pela situação. Em terceiro lugar, o fato de não aperceber-se do absurdo que é copiar partes de um texto alheio e apresentá-lo como resposta ao tema proposto por seu professor,



revela mais sobre o mundo e a época em que ele vive do que sobre sua própria dignidade pessoal; isto é, fica evidente que os valores dos quais compartilha não incluem a consideração para com o trabalho intelectual e a reflexão, para dizer o mínimo. Tais valores, como quaisquer outros, são ensinados e aprendidos, e se ele não os aprendeu, ora, é porque ninguém ensinou. Finalmente, em quarto lugar, é evidente que no fim das contas ele não aprendeu coisa alguma, pois provavelmente não foi sequer capaz de entender o texto que com tanta facilidade tinha em mãos (produzido por seu professor “virtual”), já que não entendia tampouco qual o sentido do ofício de seu professor (o “real”) ao solicitar-lhe o trabalho. *Seu professor, quero crer, desejava instá-lo à reflexão e ele encarou o pedido como um teste relativo ao treinamento que recebera durante o curso.*

Para a sociologia, ensinar e aprender é uma questão de sobrevivência. Sobrevivência, em primeiro lugar, dos indivíduos, que sem educação tornam-se inviáveis; sobrevivência também dos grupos de *status* ou da própria sociedade em seu conjunto – para as formulações sociológicas que apontam a transmissão dos conhecimentos como o processo de formação de membros “adequados” para desempenhar um papel, para fazer parte de um grupo ou para a vida em sociedade. E não apenas sobrevivência. A educação também pode ser a chave para uma vida melhor, nem que para isso seja preciso mudar radicalmente a sociedade em que se vive – isso do ponto de vista das sociologias “transformadoras”. Ou, ainda, a educação pode ser vista como a resultante da necessidade histórica de preparar o homem, ou certos tipos de homem, para um mundo em que a vida racional destrói os padrões tradicionais de comportamento. E isso pode ser bom ou mau. Alegre ou triste. Alvissareiro ou desalentador.

No final tentarei retomar este ponto de partida. Vejamos agora se os sociólogos têm algo a nos ensinar sobre este meu infeliz aluno virtual.

## CAPÍTULO II

### SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E VIDA MORAL

#### *O homem faz a sociedade ou a sociedade faz o homem?*

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

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

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

Diante da necessidade de demarcar um espaço próprio dentro do campo científico para esta nova disciplina acadêmica, alguns se empenharam em demonstrar a existência plena de uma vida coletiva com alma própria, acima e fora das mentes dos indivíduos. Buscavam com isso delimitar um campo de investigação que estivesse fora da alçada da psicologia (que já lidava com a mente do



indivíduo) ou de outra ciência humana qualquer. Outros pensaram em tratar a ação individual como o ponto de partida para o entendimento da realidade social e, embora também fugissem do “psicologismo”, colocaram a ênfase não no peso da coletividade sobre os homens, mas na capacidade dos homens de forjar a sociedade a partir de suas relações uns com os outros.

É provável que todos tivessem razão. Os homens criam o mundo social em que vivem – de onde mais ele viria? – e ao mesmo tempo esse mundo criado sobrevive ao tempo de vida de cada indivíduo, influenciando os modos de vida das gerações seguintes. Como pensar a história humana sem resgatar a biografia dos homens? Como escrever uma biografia sem considerar a sociedade e o momento histórico em que o biografado viveu? Portanto, a sociedade faz o homem na mesma medida em que o homem faz a sociedade. Preferir uma parte do problema em detrimento da outra é apenas uma questão de ênfase.

No entanto, essa ênfase é importante quando consideramos a concepção que cada um dos principais autores da sociologia tinha sobre a educação. Ou, pelo menos, a concepção de educação que podemos deduzir de seus escritos sociológicos.

#### *Durkheim e o pensamento sociológico*

Educar é conservar? Ou revolucionar? Educar é tirar a venda dos olhos ou impedir que o excesso de luz nos deixe cegos? Educar é preparar para a vida? Se for assim, para qual vida?

Com a palavra, esses inquietos senhores, os formuladores da teoria sociológica. E começemos logo por aquele que foi e continua sendo um dos mais influentes pensadores da sociologia e da sociologia da educação.

Fortemente influenciado pelo cientificismo do século XIX, principalmente pela biologia, e extremamente preocupado com uma delimitação clara do objeto e do método da sociologia, o francês Émile Durkheim (1858-1917) vislumbrou em sua obra a existência de um “reino social”, que seria distinto do mineral e do vegetal.

Não por coincidência, ele chamava este reino social, às vezes, de “reino moral”. O reino moral seria o lugar onde se processariam justamente os “fenômenos morais”, e seria composto por ambientes constituídos pelas “ideias” ou pelos “ideais” coletivos. Toda vida social se dá, para Durkheim, nesse “meio moral”, que está para as

consciências individuais assim como os meios físicos estão para os organismos vivos.

Entender que esta dimensão de fato exista, que tal meio coletivo seja real e determinante na vida das pessoas, não é algo evidente por si mesmo, e não é tarefa para qualquer um, achava Durkheim. O sociólogo é o único cientista preparado para detectar esses estados coletivos. Para tanto, ele deveria enfrentar sua aventura intelectual com a mesma postura dos demais cientistas, colocando-se num estado de espírito semelhante ao dos físicos, químicos ou biólogos em seus laboratórios. Se a lei da gravidade ou a da inércia são leis da natureza – não se pode questioná-las, não se pode mudá-las, e só nos resta conhecê-las para melhor viver –, do mesmo modo a sociedade, a vida coletiva, deve ter suas leis próprias, independentes da vontade humana, que precisam ser conhecidas. A física newtoniana descobriu as leis da gravidade e da inércia dos corpos. Cabe à sociologia, na visão de Durkheim, descobrir as leis da vida social.

Sua pretensão é apresentar a sociologia como uma ciência positiva, como um estudo metódico. Seguindo os métodos certos, portanto, o sociólogo poderá descobrir as leis sociais. Durkheim compreendia “lei” (lei científica, neste caso) como uma “relação necessária”, como a descoberta da lógica inscrita no próprio real e apresentada na forma de um enunciado pelo cientista. Esse positivismo é, para ele, a única posição cognitiva possível. Na explicação que ele proporciona, o “fator social” é sempre o determinante. Em tal universo intelectual, a verdadeira Ciência só aparece quando ocorre a perfeita separação entre teoria e prática. O meio moral que serve de entono aos indivíduos deve ser tomado como um dado bruto à observação do investigador, que não deve em momento algum assumir os valores nele contidos. Durkheim escreve que os principais fenômenos sociais, como a religião, a moral, o direito, a economia ou a educação, são na verdade sistemas de valores. Se estivermos contaminados com os valores que esses fenômenos expressam, não teremos a isenção necessária para entendê-los.

A sociologia, enuncia Durkheim, é o estudo dos fatos sociais. E fatos sociais são justamente aqueles modos de agir que exercem sobre o indivíduo uma *coerção exterior*, e que apresentam uma existência própria, independente das manifestações individuais que possam ter. Os fatos sociais, em suma, devem ser considerados como *coisas*. Durkheim nota que na vida cotidiana temos uma ideia vaga e confusa dos fatos sociais – como o Estado, a liberdade, ou o



que quer que seja – justamente porque, sendo eles uma realidade vivida, temos a ilusão de conhecê-los. O senso comum, as maneiras habituais de pensar são, portanto, contrárias ao estudo científico dos fenômenos sociais. À maneira da lógica cartesiana, ele acha necessário desconfiar sempre das primeiras impressões. Daí a necessidade de tratar os fatos sociais como coisas, para livrar-se das pré-noções, dos preconceitos não científicos. Para conhecê-los cientificamente o fundamental é estarmos convencidos de que eles não são inteligíveis imediatamente.

Mas cuidado aí com as palavras, caro leitor. Veja lá que conclusões vai tirar delas. Durkheim não afirmou que os fatos sociais são de fato coisas materiais, mas apenas que devem ser tratados como se fossem coisas tais como as coisas materiais. “Coisa” para ele é todo objeto de conhecimento que a inteligência humana não penetra de modo imediato, necessitando o auxílio da ciência. Tratar os fatos sociais como coisas, portanto, é uma postura intelectual, uma atitude mental.

Por outro lado, é possível reconhecer o fenômeno social porque ele se impõe aos indivíduos, ou seja, os fatos sociais exercem coerção sobre os comportamentos individuais, como o demonstram a moda, o casamento, as correntes de opinião. Um crime, por exemplo, é reconhecido como tal porque é de conhecimento coletivo que todo crime suscita uma sanção, que deve ser punido pelas regras que a sociedade estabelece (no caso, pelas leis jurídicas). A lei estabelece punição porque o crime fere a consciência coletiva, contradiz as convicções mais vivas e profundamente compartilhadas. No entanto, o crime não é uma aberração. Se existem regras sociais que prevêm o que será e o que não será crime é porque o crime é algo normal. O crime, portanto, é um fato social, assim como a lei que prevê sua punição. São fatos sociais não só porque são normais, mas porque são percebidos como fatos sociais pelos membros da sociedade; e porque exercem alguma pressão sobre os indivíduos, alguma coerção, alguma obrigatoriedade.

Ou seja, o recado de Durkheim, com essa conversa toda sobre como definir corretamente os fatos sociais, é que não adianta simplesmente dizer que o homem é um ser inserido na sociedade, cercado de fatos sociais por todos os lados. Isso não diria nada. A coisa é mais complicada. O recado é o seguinte: *a sociedade está na cabeça dos homens e das mulheres, de todos e de cada um*. Pois só existe um modo de conhecer os fatos que estão à nossa volta, sejam eles

pedras, paus, casas, aviões, emoções, leis, delitos, pneus, roupas, peças de teatro, religiões ou sei lá o quê. É criando em nossa mente uma *ideia* do que sejam ou um *ideal* que diga respeito ao modo como deveriam ser. Em outras palavras, é gerando uma *representação* mental, uma espécie de chave interpretativa que construímos para lidar com aquilo que a princípio não conhecemos.

#### *A sociedade na cabeça de cada um*

É aí que a sociologia de Durkheim tem graça. Para ele, as representações podem ser individuais (pessoais) ou coletivas (compartilhadas). As representações sobre os fatos sociais são representações coletivas, são percebidas em coletivo. É como se houvesse dois de nós dentro de nós mesmos: um ser individual, em cuja cabeça existem estados mentais referentes apenas a nossa pessoa, a nossa vida como indivíduos, e, ao mesmo tempo, um ser social. Na cabeça desse ser social que habita em nós não trafegam apenas estados mentais pessoais, mas um conjunto de crenças, de hábitos, de valores, os quais não revelam coisas que “pensamos com nossa própria cabeça” (se é que tal coisa poderia existir, na visão de Durkheim). Tais crenças e valores não revelam uma suposta personalidade privada. Revelam, sim, o quanto há dos outros em nós. De todos os outros! Das pessoas que vivem conosco na sociedade em que vivemos e das pessoas que nem conhecemos, e inclusive das que não vivem mais, que já morreram, talvez há muitos anos. A sociedade vive na cabeça de cada um e, assim como o Cristo bíblico, onde dois ou mais estiverem reunidos em seu nome ela estará no meio deles. Mais do que isso até, pois se destacarmos um único indivíduo da sociedade onde ele vive e o levarmos para outra sociedade ou mesmo para uma ilha deserta, ele levará um pouco da sociedade consigo, dentro de sua cabeça. Lembra-se do modo como Robinson Crusoe sobreviveu após o naufrágio? Pois é, foi graças à sociedade e seus saberes, que viviam dentro de sua cabeça, apesar da ausência física das demais pessoas. Portanto, não apenas o indivíduo faz parte da sociedade; uma parte da sociedade faz parte dele. Ao mesmo tempo, por outro lado, a sociedade só existe em sua plenitude se tomarmos o conjunto, porque ela não cabe toda, completa, na cabeça de cada um.

As representações coletivas, assim, são exteriores às consciências individuais; elas não derivam dos indivíduos considerados



isoladamente, mas de sua *cooperação*. Na construção do resultado comum dessa colaboração, diz Durkheim, cada um entra com a sua quota-parte; mas os sentimentos privados só se tornam sociais quando se combinam entre si, são compartilhados e geram, em decorrência, algo novo. Por causa das combinações e das mutações que sofrem ao se combinarem, os sentimentos individuais *se transformam em outra coisa*. É como uma síntese química. O hidrogênio e o oxigênio são dois gases diferentes, mas se combinados em certa proporção determinada e sob certas condições físicas específicas, transformam-se em algo completamente diferente: água. Se tomarmos as partes que compõem a água, não entenderemos a água jamais, pois que suas partes constitutivas são gases. Do mesmo modo, se tomarmos os indivíduos, não entenderemos a sociedade jamais, pois se é verdade que ela existe em cada um, em cada um só existe um fragmento dela. O todo, para Durkheim, tem precedência sobre as partes. A sociedade tem vontade própria. Ela pensa, sente, deseja, embora não possa pensar, sentir, desejar e principalmente agir senão através dos indivíduos. A consciência coletiva existe através das consciências particulares. Cada uma não é nada sem a outra.

Talvez a esta altura, caro leitor, você já esteja um pouco ansioso. Talvez já esteja se perguntando: bem, mas o que tem tudo isso a ver com educação? Em que Durkheim nos ajuda, afinal, a pensar a educação?

Calma, calma. Vamos chegar lá agora.

Disso que acabei de dizer, retenha dois raciocínios fundamentais. Primeiro, a consciência coletiva, esta sociedade viva na cabeça de cada indivíduo e ao mesmo tempo exterior a cada pessoa e que a obriga a comportar-se conforme o desejo da sociedade, não existe individualmente, mas somente pela *cooperação* entre os indivíduos. Segundo, essa existência social, essa vida coletiva, é obra não apenas dos indivíduos que cooperam entre si num dado momento da vida da sociedade, mas também das gerações passadas, que ajudaram a criar as crenças, os valores e as regras que ainda hoje estão presentes e que nos obrigam de certo modo a nos comportarmos de acordo com “a vontade da sociedade”.

#### *A diferenciação da sociedade*

Ora, se agimos segundo a vontade da sociedade, é porque assim aprendemos. Porque fomos *educados* para isso. Essa educação, natu-

ralmente, não se faz no vácuo. Ela tem conteúdos. Tais conteúdos não são dados pelo meio moral que compartilhamos, quer dizer, por este mar de crenças, valores e regras produzidos pelas gerações de indivíduos passadas e presentes da sociedade em que vivemos. Existe um número quase infinito de regras sociais que, de tão comuns, até esquecemos que existem, mas das quais imediatamente nos lembramos se colocados diante de uma situação que as exija: é proibido matar seres humanos, é proibido fazer sexo com o irmãozinho ou a irmãzinha, é recomendável que o homem envie flores à mulher amada (só na fase da conquista, claro), é pouco educado perpetrar um sonoro arrotto durante as refeições etc. Isso parece óbvio demais? Então veja estas outras duas regras sociais: é gentil arrotar durante a refeição, pois significa que estamos gostando da comida; é gentil oferecer sua esposa para uma noite de sexo com os homens visitantes. Bem, essas já parecem mais exóticas para nós, pelo menos alguns de nós, mas a primeira vale para certas culturas de povos árabes, e a segunda vale para a cultura esquimó. Há outras regras de “boa educação” que caem em desuso, obviamente porque a sociedade e também as condições econômicas mudam. Pergunte a seu pai ou avô (se ele foi um homem “bem-educado” da primeira metade do século XX) o que se devia fazer ao cruzar, na calçada, com uma pessoa mais velha. A resposta é: oferecer o lado de dentro da calçada, ficando você com o lado da rua. Pra quê? Não esqueça que a maioria das ruas era de terra, e o risco de enlamear o terno de casemira branca era bem maior para os que ficassem perto da rua nos dias de chuva. Com a urbanização e o desenvolvimento econômico, a regra caducou. Além disso, o *status* dos mais velhos era diferente do que existe hoje. Esses exemplos tomam apenas pequenos fragmentos da teia de normatizações oferecidas pela sociedade, mas são parte integrante de um determinado meio moral que compartilhamos.

Este meio moral, nos diz Durkheim, é produzido pela cooperação entre os indivíduos, através de um processo de interação que chamou de divisão do trabalho social. Dito de outro modo: conforme o tipo de divisão do trabalho social que predomina na vida coletiva numa determinada época, temos um tipo diferente de cooperação entre os indivíduos. E este tipo diferente de cooperação, por sua vez, dá origem a uma vida moral diferente. Vida moral que será a base dos conteúdos transmitidos na forma de crenças, valores e normas de geração para geração. E que cada nova geração, ao nascer, recebe pronta na forma de educação.



Não estou falando apenas de educação escolar, note bem. Estou falando de aprender a viver. Estou falando do modo como somos ensinados a ser membros da sociedade da qual fazemos parte. Coisa que, você já deve ter reparado, ninguém nasce sabendo. Aliás, alguns jamais aprendem.

Como já vimos, ao refletir sobre como, afinal, um simples conjunto de indivíduos pode constituir uma sociedade, Durkheim observa que uma condição fundamental para que a sociedade possa existir é a presença de um *consenso*. Pois sem consenso não há cooperação entre os indivíduos e, portanto, não há vida social.

Quando os homens possuem pouca divisão do trabalho em sua vida em comum, existe entre eles um tipo de solidariedade baseado na semelhança entre as pessoas. Numa tribo de índios, por exemplo, todas as pessoas fazem praticamente as mesmas tarefas: caçam, pescam, fazem cestos de vime, participam de rituais religiosos etc. A única divisão que geralmente existe – além da presença de indivíduos destacados, como o chefe ou o curandeiro – é a divisão sexual de tarefas entre homens e mulheres. O tipo de solidariedade que se estabelece entre essas pessoas é o que Durkheim chama de solidariedade mecânica. As pessoas estão juntas porque fazem juntas as mesmas coisas. Mas no caso radicalmente oposto, ou seja, na moderna sociedade industrial, as tarefas são extremamente divididas. Com a divisão do trabalho social, cada vez mais, os indivíduos desempenham funções diferentes umas das outras. Tal processo se radicalizou com o capitalismo, que levou a uma superespecialização das tarefas. Na fábrica moderna, há um homem para apertar o parafuso, outro para encaixar as peças, outro para pintar os encaixes etc. Além desses, que são todos operários, há outros tipos de profissionais superespecializados: o médico, o professor, o dentista, o carteiro, o ferreiro, o açougueiro, o contador etc.

Imagine o que diria o velho Durkheim se vivesse nos dias de hoje, rodeado por técnicos em informática, consultores de marketing, pilotos de corrida, analistas de sistemas, *videomakers*, astronautas... Talvez nem se espantasse. Talvez confirmasse com um sorrisinho nos lábios que tudo o que se fez desde o início do século XIX foi o incremento de uma *diferenciação* social cada vez maior.

O tipo de solidariedade que se estabelece entre os indivíduos com este elevado grau de divisão do trabalho não pode ser a mesma solidariedade dos índios na tribo. Na sociedade industrial moderna

há uma solidariedade por diferença e não mais por semelhança. É o que Durkheim chama de *solidariedade orgânica*. As pessoas não estão juntas porque fazem juntas as mesmas coisas, mas o contrário: estão juntas porque fazem coisas diferentes e, portanto, para viver (inclusive para comer, beber e vestir) dependem das outras, que fazem coisas que elas não querem ou não são mais capazes de fazer. Como o alfaiate comeria e como o cozinheiro se vestiria se não fosse a existência do *outro*. Se uma tribo fosse devastada por um ataque inimigo e só restasse uma pessoa, ela poderia ainda sobreviver na mata caçando ou pescando ou comendo frutos das árvores, embora viver sem o grupo talvez não fizesse mais sentido para ela, tão ligada ao coletivo ela é. Mas o que você faria, caro leitor, se uma expedição de marcianos capturasse toda a população da terra para experiências e só esquecesse você por aqui? Como comeria? Claro, você pode assaltar o balcão frigorífico do supermercado. Mas quanto tempo a energia elétrica duraria sem a manutenção do pessoal da companhia de força e luz? Quem pagaria seu salário? Quem lavaria suas cuecas ou calcinhas? E pra que usar cuecas ou calcinhas se não há mais escritório para trabalhar ou aula para assistir, nem ninguém para ver você pelado ou pelada? Quem lhe ensinaria sociologia da educação na universidade? Quem passaria aquele filme romântico de sábado à noite?

Lamento informar, mas você depende dos outros. Sua relação com os outros todos que estão à sua volta, mesmo com aqueles que você odeia, sua relação com seu patrão ou com sua sogra, é uma relação de solidariedade. De solidariedade orgânica.

A diferenciação social, isto é, a passagem da solidariedade mecânica para a orgânica, é similar à luta pela sobrevivência no reino animal. A divisão do trabalho, para Durkheim, é a solução pacífica da luta pela vida. Em vez de matar uns aos outros por causa da competição que seriam obrigados a empreender com seus semelhantes na luta pela sobrevivência, os seres humanos diferenciam-se. Nas sociedades humanas é possível a um número maior de pessoas sobreviver, diferenciando-se umas das outras, fazendo coisas que as outras não fazem para tornar-se parte da sociedade, e por conseguinte substituindo a solidariedade baseada na semelhança pela solidariedade baseada na diferença.

Mas há outro ponto importante. Durkheim assinala que quando há pouca divisão do trabalho e, em decorrência, solidariedade mecânica, a consciência coletiva é mais forte e extensiva a



um número maior de pessoas. Isso ocorre porque desempenhando funções sociais muito semelhantes, os indivíduos pensam “com a mesma cabeça”, por assim dizer. Quando, ao contrário, há muita divisão do trabalho e, em decorrência, solidariedade orgânica, cada pessoa, em diversas circunstâncias da vida, tem uma margem maior de liberdade, para pensar e agir por conta própria. Há, portanto, um enfraquecimento relativo da consciência coletiva nas sociedades complexas, há um enfraquecimento das reações da coletividade contra a quebra das regras estabelecidas e há uma margem maior para a interpretação pessoal ou grupal dessas regras.

Assim, os meios morais, nas sociedades com pouca e nas com muita divisão do trabalho, são bastante distintos. Os valores, as crenças e as normas compartilhados no seio de uma cultura pelos indivíduos são muito mais imperativos, obrigatórios e homogeneamente transmitidos de geração para geração numa sociedade pouco diferenciada, enquanto que, pelo contrário, sofrem interferências de grupo, de *status* e de classe numa sociedade muito diferenciada, como a sociedade industrial moderna. Quando todos são rigidamente ensinados a obedecer as mesmas normas, a compartilhar as mesmas crenças e os mesmos valores, a tendência, pensa Durkheim, é o consenso. Quando cada indivíduo, em função da divisão do trabalho e da especialização, assume valores, crenças e normas diferenciadas conforme o grupo ao qual se vincula na vida profissional, as regras gerais ficam relativizadas, ficam mais fracas. Pode-se dar interpretações diferentes a elas conforme o lugar de onde são vistas. E quando há forte diferenciação social há muitos lugares diferentes de onde se olhar as regras. A tendência será, então, o conflito, decorrente da competição imposta pela diferenciação. Os indivíduos passam a guiar-se pela busca da satisfação de interesses que são cada vez mais pessoais e cada vez menos coletivos, na luta pela sobrevivência que aprendem na sociedade complexa em que nascem. É assim que Durkheim vê um fenômeno extremamente disseminado nos dias de hoje: o individualismo.

É a divisão do trabalho e a diferenciação social que possibilitam o surgimento da liberdade moderna. Só numa sociedade complexa e diferenciada é que se torna possível diminuir a rigidez das regras sociais, sua validade geral e indistinta, e só assim o indivíduo pode ter certa liberdade de julgamento e de ação. Mas quanto mais liberdade individual, mais individualismo, entendido como a perda dos sentimentos gregários e de respeito às normas gerais da sociedade.

### Educação para a vida

Chamo então sua atenção para a seguinte questão: quanto mais individualista em termos de crenças e valores é uma sociedade, mais importante se torna resolver o problema de como preservar uma parte da consciência coletiva, que era quase total nas sociedades pouco diferenciadas. Pois quanto mais o individualismo cresce, mais a consciência coletiva diminui. E no entanto, paradoxalmente, sem consciência coletiva, sem uma moral coletiva, a sociedade não pode sobreviver. A solidariedade é o cimento que dá liga à sociedade. Se fosse deixada para seguir seu rumo sem controle, a solidariedade orgânica (baseada na diferença) provocaria a desintegração da sociedade, provocaria o que Durkheim chamou de *anomia*, isto é, a ausência de regras, o caos. Se isso não ocorre por completo é porque a consciência coletiva ainda se mantém de alguma forma.

Num meio moral em que o individualismo possibilitado pela diferenciação social compete com a consciência coletiva própria a toda vida social, a educação assume o significado de educação moral. Assume a condição de pedra fundamental de preservação da coesão social.

Assim, a educação, para Émile Durkheim, é essencialmente o processo pelo qual aprendemos a ser membros da sociedade. Educação é socialização.

“É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos”, sentencia Durkheim no seu livro *Educação e sociologia*. Existem certos costumes, certas regras, que devem ser obrigatoriamente transmitidos no processo educacional, gostemos deles ou não. Se não fizermos isso, a sociedade se vingará de nossos filhos, pois não estarão em condições de viver em meio aos outros quando adultos. A cada momento histórico, acredita Durkheim, existe um tipo adequado de educação a ser transmitida. Ideias educacionais muito ultrapassadas ou muito à frente de seu tempo, diz nosso sociólogo, não são boas porque não permitem que o indivíduo educado tenha uma vida normal, harmônica com seus contemporâneos.

Mas se, como dissemos antes, as sociedades modernas são muito diferenciadas, devido à divisão do trabalho social, como seria possível um único tipo adequado de educação para todos? Ora, não seria possível. Para Durkheim, a educação adequada é a educação própria ao meio moral que cada um compartilha. Nas sociedades



complexas existem muitos meios morais, conforme a divisão em classes, em castas, em grupos, em profissões etc. Assim, não existe uma educação única para que todos aprendam a ser membros da sociedade. Você aprende a ser um membro de sua classe, de seu grupo, de sua casta, de sua profissão, enfim, de seu meio moral. E este é o modo específico, particular, pelo qual você se torna membro da sociedade. Esta não é algo que esteja disponível em sua abrangência total para todas as pessoas. Socializar-se é aprender a ser membro da sociedade, e aprender a ser membro da sociedade é aprender o seu devido lugar nela. Só assim é possível preservar a sociedade. Preservá-la inclusive de sua própria diferenciação.

Aprender a ser um engenheiro, para Durkheim, não é simplesmente aprender a fazer plantas ou calcular volumes de concreto. Assim como aprender a ser médico não se limita a aprender a cortar barrigas ou serrar ossos. Aprender a ser médico ou engenheiro significa aprender a agir na vida como médico ou engenheiro, a relacionar-se com os outros a partir desta ou daquela profissão. Significa aprender a agir como a sociedade espera que um médico ou um engenheiro ajam. Significa entrar num meio moral, através da aquisição de uma moral profissional. Por isso, os sistemas educacionais contemporâneos não são homogêneos. Educação homogênea, aliás, só se voltássemos à pré-história, em sociedades sem diferenciação.

No entanto, por mais específicos que sejam os meios morais para os quais somos educados, sempre existirão crenças e valores básicos que devem ser comuns a todos. A educação do engenheiro pode ser muito diferente da do médico, ou do literato, mas antes de serem educados para essas atividades profissionais, passaram por uma educação fundamental, no geral compartilhada com todos. Mesmo numa sociedade rigidamente dividida em castas, como na Índia, onde as pessoas nascem e morrem, geração após geração, sem chance de passar de uma casta para outra, existem alguns valores comuns a todos; por exemplo, uma religião comum. Assim, mesmo que nem todos nós fumemos um determinado cigarro, "alguma coisa a gente tem que ter em comum". Não seria possível existir sociedade sem isso. É fundamental que haja certa homogeneidade, e a educação deve perpetuá-la e reforçá-la na alma da criança que é educada, insistiu o sociólogo francês. Assim como é fundamental para ele que, a partir de certo ponto, a educação se diferencie, para adequar as crianças a seus meios específicos de vida.

Para resumir esta ideia, permita-me citar a definição que o próprio Durkheim dá para educação:

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

É isso que nos permite viver em sociedade, é isso que permite que a sociedade viva em nós e é isso que permite à sociedade continuar viva: sermos iguais e diferentes ao mesmo tempo. Só a educação pela qual passamos é capaz de nos fazer assim. E é por isso que a educação é um processo social.



### CAPÍTULO III

## SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Está bem, a sociedade nos molda. A educação que recebemos tem por objetivo nos enquadrar às expectativas do meio social em que vivemos – nossa classe, nossa profissão, nosso meio moral. Cada geração transmite à seguinte, através da educação, os elementos fundamentais para a manutenção da estabilidade das coletividades humanas. Esses achados de Durkheim sem dúvida devem ser considerados como um importante ponto de partida da sociologia, e também da sociologia da educação.

Mas nos questionemos um pouco agora sobre o lixo que existe nos porões da sociedade. O que existe por trás das aparências dessa nova, maravilhosa e terrível realidade parida a fórceps pela moderna ordem industrial capitalista? Quais os mecanismos de enquadramento sobre os indivíduos e a que interesses eles de fato servem? Que forças sociais emergentes neste novo momento histórico são capazes de controlar as consciências dos homens? Mais que isso: diante do acúmulo das mazelas sociais já desde o berço da sociedade capitalista, como transformar esta realidade? Como impedir que os muitos que estão por baixo sejam esmagados pelos poucos que estão por cima? Será que o ato de educar pode ser algo mais do que um mecanismo de manutenção da ordem? Será possível educar para a emancipação do homem, para livrá-lo de toda a opressão que o esmaga?

### *Marx e o pensamento sociológico*

A obra do alemão Karl Heinrich Marx (1818-1883) marcou como um corte de navalha o pensamento ocidental do século XIX. Seu objeto de pesquisa fundamental, para não dizer o único, foi a sociedade



capitalista de seu tempo. Ele olhou à sua volta e percebeu que, para além dos sinais aparentes de miséria e sofrimento das classes trabalhadoras – esses qualquer um que caminhasse pelas ruas das grandes cidades industriais podia ver – havia um processo histórico em curso que, enquanto levava a burguesia à condição de classe dominante, expropriava dos trabalhadores manuais seus instrumentos de produção e seus saberes, transmitidos com zelo de geração para geração através dos séculos, ao tempo da velha ordem feudal. Perceber este ponto talvez seja o grande diferencial da sociologia de Marx.

Mas devo adverti-lo desde logo, caro leitor, que o pensamento de Karl Marx não se adapta facilmente ao rótulo de “sociologia”. Pois a sociologia é uma disciplina científica e empírica, de caráter analítico. E Marx combinou em seu pensamento duas perspectivas diferentes, dois modos diversos de encarar a realidade. Por um lado seu pensamento é analítico, isto é, pretende ver a realidade como ela é, dissecando-a e reconstruindo-a conceitualmente para entendê-la. Nesse sentido, ele foi um praticante das ciências sociais (a sociologia, a história e a economia política). Por outro lado, seu pensamento é normativo, isto é, pretende vislumbrar como a realidade deveria ser, construindo uma utopia em nome da qual seria necessário agir para transformar esta realidade, valorativamente caracterizada por ele como iníqua. Nesse sentido, ele fazia filosofia. Aliás, Marx não era apenas um pensador. Era também um militante político, que pretendia colocar suas ideias em prática através de um partido político. Mas não se conformava em propor o socialismo como uma opção entre tantas outras. Seu socialismo era “científico”, e sua ciência lhe dizia que o socialismo estava fadado a triunfar.

Para ele não havia contradição entre teoria e prática, nem entre o modo como as coisas são e o modo como devem ser. Pelo contrário, se a sociedade verdadeiramente humana “deve ser” um dia uma sociedade sem exploração e opressão, é porque esta possibilidade está dada já agora, no modo mesmo como a sociedade presente “é”. A contradição para Marx não é uma falha do raciocínio lógico, é o modo pelo qual a realidade se expressa, e o futuro desejado está contido no presente odioso.

Tá confuso? Calma, eu explico.

Para chegar ao entendimento da sociedade capitalista, Marx julgou necessário descobrir como a história humana funciona, desde os primórdios da civilização até seus dias. Nada menos que isso. E acreditou de fato haver descoberto este mecanismo. Como

disse o amigo e parceiro intelectual Friedrich Engels (1820-1895), num discurso proferido no enterro de Marx, assim como Darwin havia descoberto as leis da evolução das espécies, Marx havia descoberto as leis da história. Nesse sentido, a pretensão de Marx se assemelha muito à de Durkheim: o fundamental para as ciências sociais é que sejam capazes de enunciar leis que tenham tanta validade geral quanto as leis da física ou da biologia.

Bem, mas que “descoberta” era essa? O enunciado da lei da história, segundo Marx, seria algo como o seguinte: “o que move a história é a luta entre as classes sociais”. Compreendendo esta chave, o investigador (e, principalmente, o transformador) social compreenderia a natureza da sociedade capitalista e a direção na qual ela estaria se transformando, graças a suas contradições internas. Como a luta entre as classes chegou então a constituir-se em motor da mudança histórica?

#### *As leis da história*

Marx e Engels escreveram que a história humana é a história da relação dos homens com a natureza e dos homens entre si. Nesses dois tipos de relação aparece como intermediário um elemento essencial: o trabalho humano.

É por intermédio do trabalho que o homem muda a natureza, colocando-a a seu serviço. Ele planta, colhe, caça, pesca; enfim, vive através de seu trabalho. Na medida em que o ser humano se reproduz, através das relações sexuais entre homem e mulher, esse processo se expande pelo aumento natural da população. Ao mesmo tempo, para melhor desencumbir-se de sua tarefa de produção da vida material o homem desenvolveu instrumentos de trabalho, que cada vez mais foram funcionando como extensões e como aumento das capacidades do corpo humano. Em vez de cortar ou quebrar com as próprias mãos, inventou a machadinha de pedra, depois de metal cortante etc. Domesticou animais para fazer o trabalho mais pesado, desenvolveu técnicas de cultivo (como irrigação ou escolha de terrenos) para potencializar os resultados de seus esforços. Com seu gênio, com a capacidade de raciocinar que falta aos outros animais, o homem foi cada vez mais sendo capaz de aumentar e melhorar os resultados obtidos pelo trabalho que realizava com o suor de seu rosto. Nesse processo, trabalho manual e reflexão intelectual jamais se separaram, embora – como apontarei mais



abaixo – o predomínio de certos grupos de homens sobre outros ao longo da história tenha gerado uma distorção no modo pelo qual os homens tomam consciência da relação entre o mundo material e o mundo das ideias. O ser humano, assim, desenvolveu ao longo da história, cada vez mais, aquilo a que Marx e Engels deram o nome de “forças produtivas”. O desenvolvimento das forças produtivas foi o responsável pelo incremento da produtividade e pelo aumento do domínio do homem sobre a natureza, bem como pelo conforto e pela riqueza material decorrentes, que as sociedades acumularam ao longo da história. E, note bem, forças produtivas não são apenas machadinhas e arados, mas também as tecnologias desenvolvidas pela capacidade reflexiva do homem.

Mas não apenas isso. Ao mesmo tempo em que o trabalho é o intermediário da relação do homem com a natureza, ele é, também, o intermediário da relação dos homens uns com os outros. Porque o trabalho que são obrigados a desenvolver para sobreviver dita o modo pelo qual as sociedades humanas se estruturam. Para aumentar a produtividade social, para desenvolver as forças produtivas, o homem também foi organizando a produção junto com seus semelhantes, distribuindo tarefas e benefícios entre os membros da sociedade. Foi este o ponto de partida do processo de divisão do trabalho. Primeiro, a divisão sexual, entre o trabalho de homens e mulheres. Depois, a divisão entre a agricultura e a criação de animais. E, assim por diante, foi se dando a divisão entre o campo e a cidade, entre a produção agrícola e a industrial, entre esta e o comércio etc. Nesse sentido, como esta organização da produção advém da capacidade humana de racionalizar tarefas no sentido do aumento da produtividade social, a divisão do trabalho é também parte do conjunto das forças produtivas. Ambas, divisão do trabalho e forças produtivas, ao mesmo tempo determinam-se e são determinadas uma pela outra.

Mas a divisão social do trabalho não é uma simples divisão de tarefas: fulano faz isso, beltrano aquilo. Não. Ela é também a expressão da existência de diferentes formas de propriedade no seio de uma dada sociedade num dado tempo histórico. As relações de propriedade, por sua vez, dizem respeito aos tipos de relações sociais predominantes numa sociedade a partir dos tipos de propriedade vigentes. Do ponto de vista de Marx, elas implicam numa separação básica: entre os instrumentos ou meios utilizados para o trabalho, de um lado, e o próprio trabalho, de outro. Isso significa

que no processo de divisão do trabalho nem sempre os homens que possuem os meios para realizar o trabalho trabalham e nem sempre os que trabalham possuem esses meios. As relações de propriedade, portanto, são a base das desigualdades sociais, na medida em que a divisão do trabalho possibilitou a existência de homens que trabalham para os outros, porque o fazem com os meios de outros; e de homens que não trabalham porque têm meios e podem fazer com que outros trabalhem para si. A esses modos específicos de organização do trabalho e da propriedade Marx e Engels deram o nome de “relações sociais de produção”.

Cada época histórica possui um conjunto de forças produtivas desenvolvidas, sob o controle dos homens que nesta época vivem e, ao mesmo tempo, um conjunto instituído de relações sociais de produção, que são o modo pelo qual os homens assumem o controle sobre as forças produtivas, isto é, as relações de propriedade. A este conjunto total Marx e Engels chamaram “modo de produção”.

Assim, as grandes transformações pelas quais passou a história da humanidade foram as transformações de um modo de produção a outro. Simplificadamente, podemos dizer que nossos autores descrevem três diferentes modos de produção ao longo da história: o modo de produção escravista antigo (Grécia e Roma antigas, onde o trabalho era realizado por escravos), o modo de produção feudal (vigente no mundo medieval) e o modo de produção capitalista. A cada um desses modos de produção correspondem diferentes estágios de desenvolvimento das forças produtivas materiais e diferentes formas de organização da propriedade (ou relações sociais de produção). No primeiro, a relação social básica é a escravidão, que opõe escravos e senhores de escravos; no segundo, a relação social básica é a de servidão, que opõe servos de gleba e senhores feudais; e no terceiro, a relação social fundamental é a de assalariamento, que opõe capitalistas e operários, isto é, burgueses e proletários. Dessas diferentes relações de propriedade, ou melhor, da posição dos homens com relação às formas de propriedade vigentes num dado modo de produção, é que surgem as classes sociais.

A transformação de uma forma a outra, de um modo de produção a outro, se dá pelos conflitos abertos por causa da luta entre a classe dominada e a classe dominante em cada época. Marx diz que as relações sociais de produção, isto é, as formas de propriedade, quando se estabelecem, funcionam como uma forma de desenvolvimento das forças produtivas, mas chega um momento



em que as forças produtivas não mais conseguem se desenvolver sob a vigência daquelas relações de propriedade. Abre-se então um período de convulsão social, no qual as relações de propriedade vigentes são contestadas. A classe oprimida, política e/ou economicamente dominada, se insurge contra o predomínio da classe dominante. É por isso que nossos autores afirmam que aquilo que move a história é a luta entre as classes.

#### *As formas de consciência*

Nessa explicação genérica da teoria da história de Marx eu só lhe expus, até aqui, o aspecto relacionado com as formas de produção material e de organização da estrutura social delas decorrentes. Mas como o trabalho e a reflexão do homem, como já sublinhei, são faces da mesma moeda ao longo da história, a teoria de Marx se propõe também a explicar de que modo o mundo das ideias, do conhecimento, das crenças e das opiniões se relaciona com este mundo material, da produção, do trabalho. Marx e Engels se vêem então diante da seguinte pergunta: como explicar a consciência que os homens têm ou deixam de ter a respeito de seu próprio modo de vida, da produção material de sua sociedade e das relações de classe, sejam elas econômicas ou políticas?

A consciência está ligada às condições materiais de vida, ao intercâmbio econômico entre os homens, como já vimos. Mas a consciência que os homens têm dessas relações, afirmam nossos autores, não condiz com as relações materiais reais que de fato vivem. As ideias, as concepções sobre como funciona o mundo são representações que os homens fazem a respeito de suas vidas, do modo como as relações *aparecem* na sua experiência cotidiana. Essas representações são, portanto, aparência. Para Marx essas representações implicam, num primeiro momento, numa *falsa consciência*, numa *consciência invertida*, pois se prendem à aparência e não são capazes de captar a essência das relações às quais os homens estão de fato submetidos.

Se estiver muito complicado, não desanime agora. Vou lhe dar um exemplo prático e claro dessa falsa consciência que acabei de mencionar no parágrafo acima. Quando se estabelece na história uma determinada forma de divisão do trabalho, quando ela se torna dominante e generalizada dentro de uma sociedade, ela estabelece o lugar de cada um dentro do processo produtivo. Assim,

as relações de propriedade vigentes, o poder político de certos grupos sobre outros e as formas de exploração do trabalho que uma determinada classe social consegue implantar numa determinada época histórica, estabelecem e determinam o que cada indivíduo está obrigado a fazer, o modo como está obrigado a trabalhar e viver. No capitalismo, diz Marx, existem os proprietários dos meios de produção (as fábricas, as máquinas e a própria força de trabalho do trabalhador). Estes são obviamente os burgueses. E existem aqueles a quem não resta outra alternativa de vida a não ser vender o único bem de que dispõem: sua força de trabalho, em troca do pagamento de um salário. No entanto, na cabeça dos homens que vivem sob este sistema, isso é percebido, não plano das ideias, como algo normal, natural. Ao trabalhador lhe parece natural que certas pessoas tenham que trabalhar em troca de um salário para viver, como se isso sempre houvesse existido e, mais ainda, como se tivesse que continuar existindo para sempre. Esse indivíduo não vê a sociedade capitalista como uma sociedade historicamente construída pela luta entre uma classe com intenção de ser a classe dominante (a burguesia) e outras classes, que acabaram sendo submetidas a esta classe dominante, transformando-se em proletariado. Não. À medida que o tempo passa e a sociedade capitalista se estabiliza, ela é percebida pelas pessoas, na vida cotidiana, como a única sociedade possível. Assim como em outros tempos, a sociedade feudal, por exemplo, foi percebida pelos homens como a única sociedade possível (durante séculos, num intervalo de tempo, aliás, bem maior do que a duração do capitalismo).

Repare aqui uma diferença fundamental entre Durkheim e Marx. Durkheim nos mostra o peso da sociedade sobre os indivíduos, aponta que a consciência individual é dada pela preponderância de uma consciência coletiva, que os indivíduos não pensam com sua própria cabeça. Marx, por sua vez, mostra que isso não é assim simplesmente porque qualquer sociedade de homens deve necessariamente ser exterior e coercitiva sobre os indivíduos. Ele mostra que o caráter coercitivo, dominador, não se manifesta igualmente por parte "da sociedade em geral" sobre todos os homens indistintamente, mas sim de uma parte da sociedade sobre outra, ou melhor, de uma classe social que assume o papel de dominante sobre as outras, que se tornam dominadas. E que esta situação não está ali desde que o mundo é mundo, mas que ela foi criada pela luta histórica entre as classes sociais. Marx afirma que se as



relações de dominação existem em toda e qualquer sociedade é porque elas são socialmente construídas. E, portanto, não precisam existir para sempre, pois o homem pode construir outros tipos de relações, sem a dominação de uma classe sobre outra. Mas percebe, no entanto, que os homens, no seu universo cotidiano, dentro do qual estão submetidos a este processo de dominação, não têm uma consciência real da dominação de que são objeto.

Pensemos no processo de passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, para que não reste dúvidas sobre isso. A forma de produção de mercadorias no mundo feudal era o artesanato. Como resultado de uma enorme gama de transformações ocorridas entre os séculos XVI e XIX, o artesanato se transformou em grande indústria. Como isso se deu, do ponto de vista das relações de propriedade? No artesanato, o Mestre de Ofício – por exemplo, um sapateiro – realizava todas as etapas da produção de seu produto. O Mestre Sapateiro curtia o couro dos animais, cortava, tingia, construía as fôrmas de madeira para a fabricação dos sapatos, costurava-os, pregava os solados, fazia o acabamento e, ainda, os vendia em seu estabelecimento. É claro que este era um processo lento, e um número reduzido de pares de sapatos era produzido. Mas o Mestre Sapateiro tinha o controle de cada detalhe. Ele, como pessoa, *sabia fazer* sapatos e era este saber (somado aos meios materiais necessários para a fabricação de sapatos) que determinava o lugar que este homem ocupava no mundo e suas relações com seus contemporâneos. E de onde veio este saber? Ele aprendeu de um outro Mestre, muitas vezes seu pai, com o qual exercitou o ofício desde criança, na condição de aprendiz. Do mesmo modo ele ensinaria, depois de Mestre formado, o ofício a seus aprendizes, muitas vezes seus filhos.

Com o desenvolvimento do comércio, no entanto, uma nascente classe de comerciantes começou a ter pressa. Quanto mais sapatos vendidos, mais lucro. Os comerciantes passaram então a contratar fabricantes de sapatos e reuni-los em galpões onde pudessem fiscalizar a produção e cobrar a agilidade necessária. Ao fazerem isso, começaram a entender o processo de fabricação do sapato e perceberam que seria possível agilizar a produção se as tarefas fossem divididas entre os trabalhadores. Cada um faria apenas uma etapa, pois seria bem mais ágil apenas cortar o couro, ou apenas costurar, repetidas vezes, em vez de todos realizarem todas as etapas e passarem de uma tarefa a outra. E seria bem mais

simples, também, que os novos trabalhadores que iam sendo contratados tivessem que aprender uma só tarefa, em vez de aprender o processo todo. Juntou-se a esta mudança um outro dado fundamental. Com o desenvolvimento tecnológico daqueles séculos, o XVIII e o XIX principalmente, foram criadas máquinas novas para aumentar a produção. A princípio essas máquinas dependiam do uso que o trabalhador fazia delas, mas com seu aperfeiçoamento, as máquinas começaram a ditar o ritmo da produção, sendo o trabalhador obrigado a operar no ritmo da máquina, e não a máquina ao ritmo do trabalhador.

Agora pense o que aconteceu, não só com os sapateiros do exemplo, mas com todos os ramos da produção material, entre o tempo do artesanato e o da grande indústria. O que aconteceu, para Marx, é que os trabalhadores foram duplamente *expropriados* pelos capitalistas, isto é, deles foram subtraídas duas coisas: os *meios de produção* da vida material e o *saber* do qual dependia a fabricação de um produto e a própria posição social do artesão. Eles eram autossuficientes e passaram a se tornar dependentes dos capitalistas. Primeiro, porque não tinham mais os meios materiais de vida, e foram obrigados a vender sua força de trabalho em troca de um salário. E depois, porque não saberiam mais como produzir por conta própria se tivessem esses meios materiais, já que foram obrigados a reduzir sua capacidade de trabalho a tarefas simples e parciais. Este saber foi apropriado e controlado pelo capitalista, que o desenvolveu e racionalizou. Através da maquinaria industrial moderna e de posse desse saber, o capitalista reduziu o trabalhador à execução das tarefas simplificadas, parciais e repetitivas na linha de produção da fábrica. Assim, as forças produtivas foram enormemente desenvolvidas, mas através de um processo social de *expropriação* de bens materiais e de saberes.

Explicado assim, numa perspectiva histórica, pode até parecer convincente, mas a percepção dessa expropriação e o entendimento de suas consequências para cada um fica bloqueada pelo modo como o indivíduo adquire consciência do mundo social em que nasce e no qual cresce e morre. Ele só aprende que deve trabalhar para receber o salário e viver, pois esta é a percepção que tem da realidade na vida cotidiana. Existem as fábricas e seus donos. E ao trabalhador, que não é dono de coisa alguma, cabe trabalhar nelas e ponto-final. Por causa do salário pago, o trabalho, que é obra de cada ser humano, é compreendido como algo que não pertence a



este ser humano. O trabalho, que sempre foi o meio pelo qual o homem relacionou-se com a natureza e com os outros homens, é individualmente percebido como algo sobre o qual o trabalhador não tem controle. O trabalhador foi separado, pelo capitalismo, do controle autônomo que exercia sobre seu trabalho e também do fruto deste trabalho. O trabalho é então percebido pelo trabalhador como algo fora de si, que pertence a outros. A isso, Marx dá o nome de *alienação*. Por causa do trabalho alienado a que estão submetidos, os homens adquirem uma consciência falsa do mundo em que vivem, vêem o trabalho alienado e a dominação de uma classe social sobre outra como fatos naturais e passam, portanto, a compartilhar uma concepção de mundo dentro da qual só têm acesso às aparências, sem ser capazes de compreender o processo histórico real. A isso Marx dá o nome de *ideologia*. A ideologia, portanto, é aquele sistema ordenado de ideias, de concepções, de normas e de regras (com base no qual as leis jurídicas são feitas) que obriga os homens a comportarem-se segundo a vontade “do sistema”, mas – e isso é importante – *como se estivessem se comportando segundo sua própria vontade*. Esta coerção “do sistema” sobre os indivíduos, revela Marx, na verdade é a coerção da classe dominante sobre as classes dominadas. Por isso Marx afirma que a ideologia dominante numa dada época histórica é a ideologia da classe dominante nessa época.

Exploração econômica e opressão política do homem pelo homem sempre houve em todas as sociedades; só que no capitalismo há uma diferença. Em todas as outras formas de dominação histórica anteriores, o dominado sabia que era dominado e sabia quem era seu dominador. O escravo sabia que seu senhor o mantinha em cativeiro e o obrigava a trabalhar para si à força, o servo sabia que o dono do feudo lhe arrancava a maior parte do que plantava e colhia. No capitalismo, ao contrário, o trabalhador acha que é justo que ele seja separado do fruto de seu trabalho mediante o pagamento do salário. O máximo de injustiça contra a qual o trabalhador normalmente se revolta diz respeito aos salários baixos e às condições ruins de trabalho (jornadas longas demais, insalubridade etc.). Marx diz, porém, que o salário não remunera todo o trabalho realizado, mas apenas uma parte dele. A outra parte é apropriada pelo capitalista e se transforma em lucro. Em resumo, a teoria de Marx e Engels afirma que qualquer salário é injusto porque a relação de assalariamento é injusta em si. É injusta porque separa o trabalhador do resultado de seu trabalho, e isso o aliena

e o descaracteriza como ser humano. E mais ainda: essa injustiça não pode ser percebida pelo trabalhador (com base em sua própria experiência na vida cotidiana) por causa da ideologia, que é uma concepção de mundo gerada pela classe dominante e assumida pela classe dominada como se fosse sua. A suprema ironia do capitalismo é que o dominado pensa com a cabeça do dominador, e essa é a forma de dominação mais visceral. No capitalismo, os trabalhadores dormem com o inimigo, confortavelmente instalado em sua própria mente, todos os dias sem saber. É quase como se houvesse em seu cérebro um *chip* perverso de computador, desses de filme de ficção científica, que o obrigasse a levantar no outro dia e levar sua vida da mesma forma que no dia anterior.

Mas Marx e Engels não faziam ficção científica. Eles, ao mesmo tempo, tinham fé na ciência e alimentavam uma utopia. Por obra da ciência, acreditaram haver descoberto as leis da história. Essas leis lhes diziam que chegaria um momento em que o desenvolvimento das forças produtivas proporcionado pelo capitalismo inevitavelmente entraria em contradição com as formas capitalistas de propriedade e que, quando esse momento chegasse, se abriria uma época de revolução social e política. E aí entra sua utopia: acreditavam que esta revolução – à qual se seguiria uma fase de transição em que os resquícios da sociedade capitalista seriam destruídos (a fase do socialismo) – daria origem a uma nova sociedade, sem exploradores nem explorados, sem alienação e sem ideologia, sem classes sociais e sem Estado (porque o Estado para eles é uma manifestação das relações de classe, e deixaria de existir quando as classes não existissem mais). Nessa nova sociedade, a sociedade comunista, sem dúvida a mais bela utopia do século XIX, o homem se reencontraria consigo mesmo, seria um ser autônomo, autocentrado e autoconsciente, trabalhador manual e intelectual ao mesmo tempo. Daria à sociedade, por sua própria vontade, todo o esforço e trabalho que pudesse, e receberia dela tudo o que precisasse, graças ao desenvolvimento material propiciado pelo capitalismo. Os homens e as mulheres seriam, enfim, seres humanos inteiros, completos. E, é claro, seriam felizes para sempre.

#### *Educar no mundo industrial*

Bem, é de se esperar que a essa altura você já esteja de novo minhoando sobre o que toda essa conversa de exploração, dominação,



alienação, ideologia e comunismo tem a ver com educação. Pois vou lhe dizer o que eu acho disso.

Acho que Marx e Engels viam a educação com os mesmos olhos com que viam o capitalismo. Por um lado, fazendo uma análise empírica (ainda que pouco aprofundada) da situação educacional dos filhos dos operários do nascente sistema fabril, identificaram na educação uma das mais importantes formas de perpetuação da exploração de uma classe sobre outra, utilizada pelo capitalista para disseminar a ideologia dominante, para inculcar no trabalhador o modo burguês de ver o mundo. Por outro lado, pensando a educação como parte de sua utopia revolucionária, identificaram nela uma arma valiosa a ser empregada em favor da emancipação do ser humano, de sua libertação da exploração e do jugo do capital. Ou seja, para Marx e Engels não existe "educação" em geral. *Conforme o conteúdo de classe ao qual estiver exposta, ela pode ser uma educação para a alienação ou uma educação para a emancipação.*

Em seu livro mais conhecido, *O Capital* (de 1867), Marx faz uma análise das condições de vida dos trabalhadores ingleses na época das rápidas transformações econômicas e políticas provocadas pela Revolução Industrial, justamente a fase de afirmação do capitalismo industrial moderno. Ao comentar a legislação trabalhista da época, ele nota que a lei inglesa anterior a 1844 permitia a contratação de crianças para trabalhar nas fábricas, com a condição de que os patrões apresentassem um atestado de que os meninos frequentavam a escola. Olhando mais de perto, porém, Marx concluiu que o tipo de educação dado às crianças operárias era tão precário, que só poderia servir para perpetuar as relações de opressão às quais essas crianças e seus pais operários estavam sujeitos. O descaso era tanto que qualquer um que tivesse uma casa e alegasse ser ali uma escola poderia fornecer os "atestados de frequência às aulas" de que as fábricas precisavam para livrar-se da fiscalização. Segundo relato de um inspetor do trabalho da época, citado por Marx em seu livro, numa dessas "escolas" que visitou

a sala de aula tinha 15 pés de comprimento por 10 pés de largura e continha 75 crianças que grunhiam algo ininteligível. (...) Além disso, o mobiliário escolar é pobre, há falta de livros e de material de ensino e uma atmosfera viciada e fétida exerce efeito deprimente sobre as infelizes crianças. Estive em muitas dessas escolas e nelas vi filas inteiras de crianças que não faziam absolutamente nada, e a

isto se dá o atestado de frequência escolar; e esses meninos figuram na categoria de instruídos de nossas estatísticas oficiais (*O Capital*, cap. XIII, item 9).

A legislação inglesa de 1844 mudou as regras. A partir de então só poderiam ser contratadas para as fábricas crianças que já tivessem pelo menos a instrução primária, e que já tivessem aprendido as primeiras letras e números. Marx considerava isso um avanço importante, pois acreditava que todas as crianças deveriam combinar, em sua formação como pessoa, a educação formal escolar e o trabalho manual nas fábricas. Não nos esqueçamos de que Marx era um entusiasta dos avanços do capitalismo. Ele lembrou em vários de seus textos que o capitalismo havia melhorado o nível material de vida da sociedade humana, em menos de cem anos, muitas vezes mais do que o sistema anterior havia feito em mais de mil. A crítica de Marx ao capitalismo dirigia-se contra a apropriação privada do lucro, e não contra a existência da civilização industrial. Pelo contrário, sua utopia comunista seria impossível sem o desenvolvimento propiciado pelo capitalismo. Seu ideal era o de que, no comunismo, todos dividissem o trabalho manual nas fábricas com o trabalho intelectual e com o lazer. Assim, todos seriam homens completos. Nesse sentido, Marx festejou a legislação inglesa de 1844, pois ela permitia combinar, na formação da criança, a educação escolar e o trabalho na fábrica. Marx afirma, inclusive, que a escola em tempo integral é pouco produtiva, porque, não sendo combinada com o trabalho manual, torna o dia da criança enfadonho, o trabalho do professor mais duro e o rendimento escolar menor. "As crianças com escola de meio período e trabalho no outro período aprendem tanto ou mais que as crianças que ficam na escola o dia todo", escreveu Marx. Para ele, uma vez conjugados o trabalho e a escola, uma atividade funcionaria como descanso para a outra. Mas o fundamental é que, através dessa conjugação, seria possível na visão de Marx *romper, na formação das futuras gerações, com a separação entre trabalho manual e intelectual*, e também com a parcialização das tarefas impostas pela divisão do trabalho na fábrica moderna. E romper com essa separação é uma decorrência fundamental das análises de Marx e Engels, porque é dela que brotam a alienação e a ideologia.

Talvez o que vou dizer agora possa chocar alguns de nós, que vivemos à beira do século XXI, mas segundo a concepção de Marx,



que era um homem do século XIX, o trabalho infantil é desejável, desde que o Estado garanta aos filhos dos operários uma escola de meio período que não seja um mero depósito de crianças e desde que a superexploração do trabalho infantil seja controlada pela legislação. E é desejável simplesmente porque Marx não acreditava que um homem novo, com um novo caráter, pudesse ser forjado apenas com uma educação escolar formal. Para ele, as mãos sujas de graxa e o suor do rosto seriam tão educativos, do ponto de vista moral, quanto os livros, os cadernos e os lápis. Se é através do trabalho que o homem produz para viver, colocando a natureza a seu serviço e ao mesmo tempo relacionando-se com seu semelhante, o trabalho manual deve ser exercitado por todos, e os resultados dos esforços coletivos devem ser compartilhados conforme as necessidades de cada um. Para que não reste dúvida sobre este ponto, vejamos o que diz Marx num texto intitulado *Instrução aos delegados do Conselho Geral da Internacional Comunista* (de 1866). Diz ele:

Consideramos que é progressista, sã e legítima a tendência da indústria moderna de incorporar as crianças e os jovens para que cooperem no grande trabalho da produção social, embora sob o regime capitalista ela tenha sido deformada até chegar a uma abominação. Em todo regime social razoável, qualquer criança de 9 anos de idade deve ser um trabalhador produtivo, do mesmo modo que todo adulto apto para o trabalho deve obedecer à lei geral da natureza, a saber: trabalhar para poder comer, e trabalhar não só com a cabeça, mas com as mãos.

No sentido de regradar a superexploração da fábrica capitalista, Marx propõe que os militantes de seu partido, o Partido Comunista, lutem para que a lei estabeleça um tratamento diferenciado conforme a faixa etária, prevendo jornadas de trabalho com duração diferenciada para crianças e jovens: de 9 a 12 anos, eles deveriam trabalhar 2 horas por dia; de 13 a 15 anos, 4 horas; e as de 16 e 17 anos, 6 horas. Sem uma legislação desse tipo, diz Marx, não haveria freios para a ganância burguesa e os pais operários, premiados pela pobreza, seriam obrigados a transformar-se em agentes da escravidão fabril dos próprios filhos, comprometendo seu futuro. E conclui: “não se deve permitir em nenhum caso aos pais e patrões o emprego do trabalho das crianças e jovens se este emprego não estiver conjugado com a educação”.

E que educação é essa? De que conteúdos deve ocupar-se? Bem, Marx dá poucas indicações sobre isso, mas o que se pode concluir de seus apontamentos é que a preocupação da educação deveria ser, fundamentalmente, a de romper com a alienação do trabalho, provocada pela divisão do trabalho na fábrica capitalista. Pois este seria, em sua visão, o ponto de partida para romper com a passividade do trabalhador frente à ideologia da classe dominante. Para tanto, o caminho que Marx vislumbrava contava com a contribuição do processo educacional, e seria por assim dizer inverso ao caminho da expropriação dos saberes produtivos das classes trabalhadoras, da qual serviu-se o capitalista industrial para constituir sua fábrica. Não se tratava de ensinar ao filho do operário que ele era uma vítima da exploração burguesa, mas sim ensiná-lo a operar as fábricas burguesas. Não através de uma operação circunscrita às tarefas parciais, como ocorria, mas de um processo educacional que lhe devolvesse, tanto quanto possível, a percepção do conjunto do processo produtivo moderno. Isso, para Marx, era objetivamente possível, porque ele acreditava que a mesma divisão do trabalho e o mesmo avanço tecnológico que transformavam o trabalhador num trabalhador parcial *simplificavam* as tarefas produtivas e, portanto, tornavam essas tarefas acessíveis a qualquer um. Esse novo saber seria o fundamento de sua ruptura com a alienação do trabalho e, portanto, uma das chaves de sua emancipação como ser humano. Em outras palavras, nenhum conteúdo educacional doutrinário mudaria a visão de mundo dos filhos dos operários se a educação não lhes desse meios para superar sua condição de trabalhador parcial, capaz de executar uma única tarefa simplificada, ditada pelas exigências do capital.

É por isso que Marx diz que os conteúdos educacionais devem contemplar três dimensões: uma educação mental, uma educação física e uma educação tecnológica. Ele não explicita, no texto citado acima, o que seria essa educação mental, mas pode-se deduzir do contexto que seria uma educação elementar para o trabalho intelectual. A educação física seria a educação do corpo tal como oferecida nos ginásios esportivos e no treinamento militar. E, finalmente, a educação tecnológica seria a iniciação das crianças e jovens no manejo dos instrumentos e das máquinas dos diferentes ramos da indústria, tarefa que deveria ocorrer em concomitância com o trabalho das “crianças” na fábrica, dos 9 aos 17 anos. Com tal formação, pensava, os filhos de operários poderiam estar em nível



muito superior ao dos burgueses e aristocratas, uma vez que estes últimos também jamais seriam homens completos, a menos que rompessem com a separação entre trabalho intelectual e manual. Em sua visão, portanto, é preciso substituir o indivíduo parcial, “mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido, para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade” (*Instruções...*, op. cit.). Dentro de tal concepção, as escolas politécnicas e as escolas agrônômicas eram consideradas aliadas importantes do processo de transformação, assim como as escolas profissionais da época, que davam algum ensino tecnológico aos filhos de operários, e nas quais eram iniciados no manejo prático de diferentes instrumentos de produção.

A legislação de 1844 havia arrancado do capital, na visão de Marx, uma primeira, mas muito insuficiente, concessão, na medida em que obrigava o capitalista a permitir que se conjugassem o trabalho e o ensino para os filhos de operários. No entanto, depois da inevitável conquista do poder político pelos operários comunistas, o que Marx antevia era a adoção do “ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores”. Note bem: “nas escolas dos trabalhadores”, pois no comunismo não haveria mais burgueses. Todos, indistintamente, seriam trabalhadores. O ensino, então, seria público e igual para todos, mas isso fazia parte da utopia de Marx, de seu projeto para o futuro. Ele não era, ao contrário do que se possa pensar, um entusiasta do ensino oferecido pelo Estado capitalista. Sim, porque o Estado capitalista, como o nome já diz, era em sua concepção uma forma política de perpetuar a exploração econômica de uma classe sobre outra. Por esta razão rechaçava propostas genéricas de adoção de um ensino público e gratuito “para todos” e oferecido pelo Estado. Para ele, não fazia sentido: se o Estado é um Estado de classe e se a classe dominante precisa disseminar ao máximo sua ideologia para manter sua dominação, a ele parecia óbvio que um ensino oferecido por este Estado burguês só poderia ensinar os filhos dos operários a se moldarem à dominação. Debatendo com seus adversários internos do Partido Comunista, ele deixou essa visão bem clara. Num texto chamado *Crítica do Programa de Gotha*, de 1875, escreveu: “Isso de uma educação popular a cargo do ‘Estado’ é absolutamente inadmissível. (...) É preciso livrar a escola de toda influência por parte

do governo e da Igreja. (...) É, ao contrário, o Estado que necessita receber do povo uma educação muito severa”.

A título de ilustração, porém, é preciso assinalar que Marx e Engels, quando escreveram separadamente sobre o assunto, deixaram indicações contraditórias. Num texto chamado *Princípios do comunismo*, de 1847, quase trinta anos antes da passagem de Marx que acabei de citar, Engels havia escrito que uma das reivindicações da classe operária ainda durante o capitalismo deveria ser a “educação de todas as crianças em estabelecimentos estatais e a cargo do Estado, a partir do momento em que possam prescindir do cuidado da mãe”. Bem, mas esses são detalhes, que servem apenas para lembrar-nos como era complexo, mesmo para esses sociólogos-filósofos-economistas-militantes, o trabalho de articular propostas educacionais práticas que tivessem um caráter libertário.

Resta saber então, para encerrarmos este ponto, o que seria da educação pública depois que o Estado recebesse dos operários armados, no momento da revolução comunista, sua derradeira lição. Como seria a educação no comunismo? Como Marx e Engels viam, nesta nova sociedade que defendiam, um processo educacional que contribuísse efetivamente para emancipar o ser humano?

Acho que aqui há duas questões importantes, ambas relacionadas ao perfil do “novo homem” que o comunismo deveria gerar.

A primeira é que, além de mudar a forma de exploração econômica, eles acreditavam ser preciso mudar a forma de organização social, para que uma nova educação pudesse se desenvolver. Nesse aspecto é central a crítica de Marx e Engels à família. No célebre *Manifesto comunista*, de 1848, lembram que a família burguesa se apoia no capital e no lucro privado e que sua existência aparentemente virtuosa sustenta-se na supressão da família proletária, mergulhada na desagregação causada pela miséria, pelo vício e pela prostituição. A família é o lugar por excelência da difusão e do enraizamento dos valores capitalistas e burgueses, é o espaço social onde as crianças aprendem desde a tenra idade a pensar com a cabeça da classe dominante, achavam. É o lugar onde ocorre a exploração dos filhos pelos pais, reproduzindo a exploração dos operários pelos patrões. Razão pela qual a família, nos moldes que conhecemos, deveria ser radicalmente suprimida, na proposta política de Marx e Engels. A forma de inverter o conteúdo de classe da educação burguesa, portanto, seria substituir uma



*educação doméstica por uma educação de caráter social*, na qual os valores da nova sociedade solidária pudessem desenvolver-se sem a influência deletéria da estreiteza do espaço privado representado pela família.

A segunda questão importante é que, com o comunismo, conforme já vimos, terminariam a divisão da sociedade em classes e a forma capitalista de divisão do trabalho. Na visão de nossos autores não bastava ao comunismo, portanto, aproveitar-se do progresso material proporcionado pelo desenvolvimento do capitalismo. Seria preciso educar o “novo homem” comunista de tal modo que ele pudesse de fato superar a divisão do trabalho que o alienava sob o capitalismo. Não seria suficiente a revolução política, e o controle do poder do Estado pelos operários decorrente dela, para socializar os meios de produção, pensavam Marx e Engels. Seria necessário que, ao socializar os meios de produção, a nova forma de organização industrial encontrasse um homem preparado para desempenhar um trabalho que não fosse alienado, parcial, restritivo de suas potencialidades. Seria preciso, pois, uma mudança de atitude frente à produção, para viabilizar o controle coletivo de seus benefícios. No já citado *Princípios do comunismo*, Engels explicita de modo bastante claro o que esperavam afinal da nova educação. Diz ele:

A educação dará aos jovens a possibilidade de assimilar rapidamente na prática todo o sistema de produção e lhes permitirá passar sucessivamente de um ramo de produção a outro, segundo as necessidades da sociedade ou suas próprias inclinações. Por conseguinte, a educação nos libertará deste caráter unilateral que a divisão atual do trabalho impõe a cada indivíduo. Assim, a sociedade organizada sobre bases comunistas dará a seus membros a possibilidade de empregar em todos os aspectos suas faculdades desenvolvidas universalmente.

Basta olharmos, nos dias que correm, para o perfil do “trabalhador polivalente” exigido pelas indústrias contemporâneas – em função da reestruturação produtiva que ocorre na esteira da chamada Terceira Revolução Industrial – para compreendermos que a mudança seria bem mais complicada do que faz crer este esperançoso parágrafo escrito em 1847. Foi o próprio capital (e não nenhuma revolução comunista) que revolucionou a divisão do trabalho na linha de produção. Hoje, o desenvolvimento tecnológico, com o advento da robótica e da informática, permite ao capitalista

realizar a mesma produção que antes o obrigava a empregar milhares de operários, agora com apenas algumas dezenas de trabalhadores superqualificados e, portanto, educados. Educados, mas nem por isso emancipados. Vivemos hoje os dias da “sociedade da informação”, da “sociedade do conhecimento”, mas o fosso social que separa as classes continua a aumentar. Talvez por isso mesmo os instrumentos da reflexão sociológica sobre a educação sejam cada vez mais importantes.



#### CAPÍTULO IV

### SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E DESENCANTAMENTO

As sociologias de Durkheim e Marx, já vimos, partiram da ideia de que só é possível compreender as relações entre os homens se compreendermos a sociedade que os obriga, em níveis e em medidas diversas, a agir de acordo com forças estranhas a suas vontades individuais, e impositivas com relação a elas. Para o primeiro, a educação é o mecanismo pelo qual o indivíduo torna-se membro da sociedade, se “socializa”; para o segundo, ela é um mecanismo que, conforme seu conteúdo de classe, pode ser utilizado para oprimir ou para emancipar o homem.

Mas há outro ponto de partida possível. A sociologia do alemão Max Weber (1864-1920) tem como premissa a ideia de que a sociedade não é apenas uma “coisa” exterior e coercitiva que determina o comportamento dos indivíduos, mas sim o resultado de uma enorme e inesgotável nuvem de interações interindividuais. A sociedade para Weber não é aquilo que *pesa sobre* os indivíduos, mas aquilo que *se veicula entre* eles. As consequências dessa visão para a sociologia da educação, é claro, serão bastante significativas.

Mas antes de continuar, deixe-me dar-lhe um aviso. Os raciocínios que Weber desenvolve não são muito simples à primeira vista. E podem parecer um pouco intrincados. E quando você dar uma olhada num texto escrito pelo próprio Weber, verá que ele não é muito “fluyente”, digamos assim. No entanto, embora os textos pareçam um pouco truncados, as ideias valem muito a pena. Weber é um autor de uma enorme originalidade e sua teoria sociológica, que é muito pouco discutida na área da educação, tem contribuições importantíssimas a dar.

Então, vamos lá. Respire fundo, regule o seu grau de atenção e prepare-se para entrar num mundo bem diferente do de Durkheim



e Marx. O que vou tentar fazer a seguir é introduzi-lo aos rudimentos mais elementares da sociologia de Weber e, em seguida, discutir um pouco sua teoria da história, que tem pontos de contato e distanciamento com a de Marx, para finalmente levantar algumas implicações que este modelo tem para a educação.

#### *Weber e o pensamento sociológico*

O ponto de partida de toda sociologia weberiana reside no conceito de “ação social” e no postulado de que a sociologia é uma ciência “compreensiva”.

Tanto o mundo natural quanto a realidade da vida social são concebidos por Weber como um conjunto inesgotável de acontecimentos. Ao contrário de Durkheim, ele postula que, diferentemente das ciências naturais, para as quais os acontecimentos são relativamente independentes do cientista que os analisa, nas ciências sociais – entendidas por ele como aquelas que dizem respeito à vida cultural – os acontecimentos dependem fundamentalmente da postura e da própria ação do investigador. A realidade não é uma coisa em si. Ela ganha um determinado rosto conforme o olhar que você lança sobre ela. As ações sociais praticadas pelo cientista social em seu trabalho de investigação, que são de mesma natureza das ações praticadas por qualquer homem ou grupo de homens por ele investigado, são, portanto, fundamentais.

Já de saída recusa tratar os “fatos” sociais como se fossem “coisas”. Para ele, isso simplesmente não é possível, porque as “coisas” que eu vejo podem ser diferentes das “coisas” que você vê, embora vivamos na mesma sociedade na mesma época histórica. Aliás, pode ser que as “coisas” que eu vejo nem sejam “coisas” pra você. E por quê? Porque os homens vêem o mundo que os cerca a partir de seus valores. Os valores são compartilhados, é claro, mas são inculcados, introjetados (são *subjetivados*) de modos distintos, conforme o processo de interação em que o indivíduo está inserido. Um mesmo meio cultural pode assumir significados diferentes para os diferentes indivíduos nele imersos e, no momento da ação, ocasionar diferenças de comportamento conforme o modo de assimilação dessa cultura, e sobretudo *conforme os diferentes tipos de racionalidade empregados pelos indivíduos*.

A realidade é concebida por Weber, então, como o encontro entre os homens e os valores aos quais eles se vinculam e os quais

articulam de modos distintos no plano subjetivo. As ciências sociais (que ele prefere chamar de ciências da cultura) são vistas como a possibilidade de captação da interação entre homens e valores no seio da vida cultural, isto é, a captação da ação social. Como a realidade é infinita, apenas um fragmento de cada vez pode ser objeto de conhecimento. O “todo” (a sociedade) que supostamente pesaria sobre as partes (os indivíduos), para Weber, é literalmente incompreensível se for tratado como um todo, como uma coisa. Pela simples razão de que *este todo reside na interação entre as partes* e não é possível conhecer todas elas ao mesmo tempo, porque são muitas e porque se renovam a cada dia. Fluxos da mudança e cristalizações da permanência se combinam na vida social. *A sociedade, para Weber, não é um bloco, é uma teia*. Na seleção do fragmento a ser investigado estarão presentes os valores do investigador, que faz parte dessa sociedade ou de alguma outra. Trata-se de um processo subjetivo, o que, no entanto, não compromete a objetividade do conhecimento, desde que o investigador leve em conta, na interpretação das ações e relações, os valores que ele atribui ao próprio ator social, isto é, aquele que pratica a ação, e não os seus próprios valores (do investigador).

Assim como Durkheim, Weber destaca o papel de *desvendamento* do real desempenhado pelo pensamento científico, que segundo ele faz aquilo que é evidente por convenção ser visto como um problema. O trabalho científico é, assim, inesgotável, porque o real o é, bem como fragmentário e especializado. A produção científica tende a disseminar-se pela sociedade através da educação, e você já pode ir minhocando desde já quais seriam na visão de Weber as relações entre a educação e a vida social.

Mas não vou colocar o carro adiante dos bois. Tudo o que lhe digo por enquanto é que o objeto das ciências da cultura será a decifração da significação (o sentido) da ação social (as condutas humanas). E a única maneira de estudar esse objeto é a compreensão, que você já vai saber o que é. E direi também que Weber era um pessimista inveterado: ele achava que o tipo de vida imposto às pessoas no mundo moderno fazia com que a educação deixasse de *formar* o homem, para simplesmente prepará-lo para desempenhar tarefas na vida.

Mas tente acompanhar agora a linha de argumentação básica desenvolvida por Weber na definição de sua sociologia compreensiva.



Ponto de partida: O que é *ação social*? Para Weber, ela ocorre quando um indivíduo leva os outros em consideração no momento de tomar uma atitude, de praticar uma ação.

Antes de lhe explicar em detalhe vou reproduzir uma passagem de um texto chamado *Sobre algumas categorias da sociologia compreensiva* (de 1913), onde Weber define ação e o tipo de ação que interessa à sua sociologia. Diz ele que:

por “ação” (incluindo a omissão e a tolerância) entendemos sempre um comportamento compreensível com relação a “objetos”, isto é, um comportamento especificado ou caracterizado por um sentido (subjetivo) “real” ou “mental”, mesmo que ele não seja quase percebido. (...) A ação que especificamente tem importância para a sociologia compreensiva é, em particular, um comportamento que: 1. está relacionado ao sentido subjetivo pensado daquele que age com referência ao comportamento de outros; 2. está codeterminado no seu decurso por esta referência significativa e, portanto, 3. pode ser explicado pela compreensão a partir deste sentido mental (subjetivamente).

Difícil? Vejamos.

Quando você vai à escola, isto é uma ação social. Não apenas porque ali você encontra seus professores, seus colegas, seu grupo. Estar junto com outras pessoas, apenas, não faz de você um animal social. Ir à escola é uma ação social porque agindo assim você está *calculando* (mesmo que não pense nisso conscientemente todos os dias) os custos e os benefícios que você terá, indo ou, no caso inverso, deixando de ir. Ao ir à escola você emprega sua *racionalidade* e leva em consideração a racionalidade dos outros e o modo como ela interfere ou pode vir a interferir sobre seu próprio comportamento. Se você fosse puramente racional, poderia dizer: “minha finalidade na vida é ter dinheiro, mulheres (ou homens) à disposição e carros do ano, mas para isso preciso escolher a profissão que me dê mais renda o mais rápido possível; e o meio mais adequado para atingir este fim é ir à escola”.

Mas não precisa ser um cálculo que vise meramente seus interesses pessoais “egoístas”, suas finalidades “exclusivamente individuais”. Você pode calcular também com base, por exemplo, no valor que sua família dá à educação. Se em sua casa todos prezarem uma boa educação acima de tudo, será muito difícil pra você

deixar de ir à escola, certo? Se um dia você cogitar abandonar os estudos, a primeira coisa que vai pensar será: “o que o pessoal lá em casa vai dizer disso?” Aliás talvez você nem cogite abandonar a escola, porque foi ensinado em casa desde criança que estudar ou que formar-se era algo importante. Levar isso em consideração também é uma forma de cálculo. Mas você pode calcular também com base, por exemplo, na satisfação ou no conforto pessoal que sente em ir à escola, mesmo que essa satisfação não esteja ligada diretamente a suas atividades estudantis. Você pode gostar da escola porque tem amizade com professores e colegas, ou porque arranhou uma namorada ou namorado lá.

Agir em sociedade, portanto, implica em algum grau de *racionalidade* (inclusive a total irracionalidade) por parte de quem age, e implica no fato de que esta racionalidade de cada indivíduo sempre está referida aos outros indivíduos que os cercam. Isso é fundamental para entender Weber.

Partindo do exemplo acima, quando você vai à escola pensando em se formar e ganhar dinheiro, está praticando o que Weber chama de *ação social racional com relação a fins*. Um comportamento racional com relação a fins é aquele que se orienta por meios tidos como adequados (subjetivamente) para obter fins determinados, fins estes tidos por você como indiscutíveis (subjetivamente). Já se você for à escola porque sua formação familiar deu muita importância aos estudos, então está praticando uma *ação social racional com relação a valores*. No caso, trata-se dos valores de sua família, ou então do modo como você os incorporou à sua própria hierarquia de valores. Finalmente, se você vai à escola apenas por causa dos amigos, dos professores ou da namorada ou namorado, para Weber você pratica uma *ação social afetiva*. Neste tipo de comportamento, você estaria sendo *irracional*, pois o que Weber chama de “racionalidade perfeita” é a adequação entre os meios de que você se vale para agir e os fins que você objetiva alcançar com esta ação. Na ação afetiva, você não leva em consideração objetivos a serem alcançados nem busca utilizar-se dos melhores meios para isso e, portanto, está sendo irracional. Suponha, finalmente, que você fosse à escola apenas porque todo mundo vai, e ficaria chato pra você, dentro do seu círculo de amizades, dizer que não frequenta a escola. Nesse caso você volta a ser racional, praticando uma *ação social racional com relação ao regular*. Você estaria calculando com relação à média de comportamentos aceitos em seu grupo específico.



Repare que Weber gosta de estabelecer *tipos* de ação. Só no parágrafo acima eu citei quatro tipos diferentes de ação social, sendo três racionais e um irracional. Mas, repare também que no dia a dia esses tipos não aparecem separadamente. Ninguém, na prática, vai à escola única e exclusivamente para namorar, nem mesmo só para ganhar o diploma e ganhar dinheiro. Essas coisas todas se confundem, se encaixam umas às outras. É muito possível que você vá à escola por todas ou quase todas essas razões que eu citei no exemplo. As razões se misturam. No entanto, é absolutamente fundamental isolar esses tipos “puros” de comportamento. Aliás, este é o método de Weber. Ele sabe perfeitamente que na prática empírica os tipos puros não existem, mas os constrói para que sirvam de referência.

Ei, alegre-se! Você está sendo apresentado a um dos mais importantes métodos de investigação das ciências sociais. A receita metodológica, passo a passo, é a seguinte:

- 1º. Construa um *tipo ideal* “puro” (Weber construía vários: tipos de ação social, tipos de dominação política etc.). O tipo é uma construção mental, feita na cabeça do investigador, a partir de vários exemplos históricos. Ele é um exagero de perfeição, que jamais será encontrado na vida prática.
- 2º. *Olhe* o mundo social que o cerca, esta teia inesgotável de eventos e processos, e selecione dele o aspecto a ser investigado (não dá pra ser tudo, tem que ser uma coisa de cada vez).
- 3º. *Compare* o mundo social empírico com o tipo ideal que você construiu. Mas note bem: “ideal” aqui não significa “desejado”, não significa “idealizado”, como por exemplo idealizar o que seria uma “sociedade perfeita”. Significa apenas que você escolhe as características mais “puras” dos tipos, e Weber achava que os tipos de conduta mais puros são os mais racionais, no sentido de adequação entre meios e fins.
- 4º. À medida que você descreve o quanto a realidade se *aproxima* ou se *distancia* do tipo “puro” que você construiu, essa realidade se apresenta a você, se revela em seu caráter mais complexo; os comportamentos vêm à luz revelando a racionalidade e a irracionalidade que os tornou possíveis.

É assim que a ação social racional com relação a fins (aquele caso hipotético em que o indivíduo realizaria um cálculo perfeitamente racional) serve exatamente para que se possa avaliar o

alcance, na prática, daquilo que é irracional com relação aos fins a que se propõe aquele que pratica a ação. Ressalto novamente: quando falamos de um comportamento *subjetivo*, no contexto da sociologia de Weber, não estamos falando num comportamento exclusivamente *psíquico*. Comportamento subjetivo é o comportamento do *sujeito* da ação, e nenhuma ação é social se não se referir ao comportamento dos outros sujeitos e dos obstáculos que todos enfrentam para levar suas ações até as últimas consequências. Aquilo que é mental, exclusivamente psíquico, para Weber é *incompreensível* do ponto de vista da sociologia.

Daí chegamos a um entendimento melhor do que seja a sociologia que ele chama de *compreensiva*: trata-se daquela que se refere à análise dos comportamentos movidos pela racionalidade dos sujeitos com relação aos outros.

Para Weber, os comportamentos dos atores são interpretados como sendo dotados de intencionalidade e, assim, como sendo *ações* propriamente ditas, embora certos elementos dessas ações (a estruturação do sistema de preferências, a escolha dos meios para obter os fins desejados, a habilidade de cada indivíduo na utilização dos meios etc.) sejam determinados por elementos anteriores à própria ação. O método de Weber é individualista não porque ele prefira o indivíduo, nem muito menos a psicologia individual, em detrimento da sociedade, mas porque para ele o *indivíduo constitui o único portador de um comportamento provido de sentido, de intencionalidade*. Em consequência, conceitos como Estado, capitalismo ou Igreja, para sua sociologia, reduzem-se a categorias que se referem a determinados *modos de o homem agir* em sociedade. A tarefa da sociologia é interpretar este agir de modo que ele se torne um agir compreensível, e isto significa, sem exceção, um agir de homens que se relacionam uns com os outros.

#### *O indivíduo e as instituições sociais*

Mas seria um grande erro pensar que Durkheim é o homem que acha que a sociedade obriga o indivíduo a agir e Weber, pelo contrário, é o homem que acha que o indivíduo age como quer. Não é nada disso. O indivíduo, para Weber, leva em consideração, no momento de agir, o comportamento dos outros, e é isso que faz de sua ação uma ação social. Mas não só: ele é obrigado a relacionar-se também com as normas sociais consolidadas, institucionalizadas,



que têm influência sobre seu agir. Ou, melhor dizendo, essas normas *influenciam o agir do indivíduo na mesma medida em que são resultado do agir dos próprios indivíduos ao longo do tempo.*

Quer entender como isso funciona? Então veja como Weber distingue os conceitos de “comunidade” e “sociedade”. Eu vou simplificar bastante a definição do nosso autor, que é detalhada, só para que possamos entender esta via de mão dupla que, na cabeça de Weber, liga o indivíduo às estruturas sociais e estas ao indivíduo.

Ele diz, basicamente, que o *agir em comunidade* é aquele agir que se baseia nas expectativas que temos com relação ao comportamento dos outros. Se dizemos “bom dia” ao encontrar determinada pessoa é porque esperamos que ela responda “bom dia” também. Se o comportamento dos outros fosse totalmente imprevisível para nós, seria difícil viver. O agir em comunidade explica-se pela existência objetiva de uma maior ou menor probabilidade de que tais expectativas sejam fundamentadas (algo que Weber chama de “juízo de possibilidade objetiva”). Quando agimos racionalmente, esperamos que os outros também ajam assim, para que possamos calcular as possibilidades reais de levarmos nossos objetivos até o fim. E, assim como no caso dos tipos de ação comentados acima, essa racionalidade não precisa ser apenas com relação aos fins do ator. O agir em comunidade também pode se fundamentar na expectativa de que os outros dêem determinado peso a certos valores e crenças, ou então na expectativa de que os outros se comportem de um modo regular, na média dos comportamentos geralmente usados para aquela situação. Ou, ainda, de que se comportem de modo emotivo, irracional. Em resumo: agir em comunidade é comportar-se com base na expectativa de que os outros também se comportem de um determinado modo.

Já o *agir em sociedade* é um conceito mais específico. O agir em sociedade é um agir em comunidade no qual as expectativas se baseiam nos regulamentos sociais vigentes. Eu acredito que você não vai matar sua mãe, não apenas porque imagino que você gosta dela, mas porque tenho certeza de que você sabe que os assassinos são condenados e presos pelo sistema legal vigente. Além de pouco afetivo, praticar este ato seria bastante irracional. No agir em sociedade, além do indivíduo orientar-se por este tipo de expectativa baseada nos regulamentos, supõe-se que tais regulamentos tenham sido feitos justamente com o objetivo de que os homens, ajam segundo suas determinações, e não de outra maneira. Se

você que é homem praticar sexo com uma menor de 14 anos, não apenas poderá ser malvisto na vizinhança, mas pode ser preso, porque foi feita uma lei para orientar seu comportamento de tal modo que você não pratique este ato.

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

As regras, portanto, funcionam como uma espécie de “condensação de expectativas recíprocas” e, em consequência disso, tornam o universo social organizado e inteligível pelos atores individuais. Quando isso ocorre, Weber diz que existe uma *ordem social*. Mas a validade da norma não se baseia apenas nas expectativas recíprocas. Quanto mais disseminada socialmente estiver a convicção de cada um de que as regras são *obrigatórias* para eles, melhor fundamentadas serão as expectativas de uns com relação ao comportamento dos outros. Esta é a diferença entre a *Convenção* – onde o regulamento é garantido apenas mediante uma “desaprovação social” com relação aos infratores – e o *Direito* – em que a validade do regulamento é garantida por um aparato coercitivo e punitivo. Se você se vestir com uma roupa muito fora de moda, pode ser que tenha dificuldade de arranjar namorada ou namorado, porque está *convencionado* um determinado tipo de roupa da moda. Mas diante da declaração anual do imposto de renda, você não pode escolher se quer pagar ou não (a menos que seja um banqueiro ou um grande empreiteiro e more no Brasil, é claro): você está *obrigado* a pagar, porque a lei assim o determina para todos e, se você descumprir, sabe que está sujeito às sanções correspondentes.

Assim, em busca de seus objetivos e levando em consideração a existência das normas – sejam essas normas entendidas como a condensação de expectativas recíprocas (convenção) ou como imposições mediante sanção (direito) – o ator social pode deliberadamente fazer parte de uma coletividade orientada de modo comum por estes referenciais. A esta coletividade Weber dá o nome de *associação racional com fins*. Os próprios membros da associação



estipulam os "órgãos", os "fins", os "estatutos" e o "aparato de coação" da associação. Com isso, cada "sócio" confia que os demais se comportarão (aproximadamente) conforme as normas, e esta expectativa é levada em consideração na orientação de sua própria conduta. Se você for sócio de um clube "social", desses com sauna e piscina cujos "fins" são a recreação e o entretenimento, e se você insistir em entrar na água antes de tratar aquelas frieiras horrorosas que infectam os dedos dos seus pés, além de sentir-se culpado ou culpada por contaminar aquelas meninas tão bonitinhas ou aqueles rapazes charmosos que nadam ali, você está sujeito à suspensão de sua carteirinha de sócio. Nessa situação, a pressuposição de cada um de que a não observância das normas pode ser punida com coações físicas ou psíquicas, reforça a certeza de que a confiança mútua não será decepcionada.

Ocorre, porém, que uma associação com fins, definida pela existência de regras gerais e de órgãos próprios, quando plenamente desenvolvida, não é uma formação social efêmera, ou seja, mesmo renovando-se os sócios a associação permanece, na medida em que as regras e os órgãos permaneçam. Quando isso ocorre, Weber diz que as associações humanas se *institucionalizam*. São instituições sociais, por exemplo, as formas de comunidade religiosa às quais chamamos Igreja ou as formas mais estruturais da vida política entre os homens, às quais costumamos chamar Estado.

A vida comum em associação permite que sejamos capazes de prever quais serão os passos mais prováveis das outras pessoas; ela torna o mundo que nos cerca, como já comentei, inteligível para nós. Quanto mais as pessoas assimilam subjetivamente a obrigatoriedade das regras, mais a previsibilidade aumenta. E é só quando as pessoas aceitam este quadro normativo que a institucionalização se completa.

De um clube de associados com sauna e piscina você pode escolher sair a qualquer momento, vender seu título de sócio ou simplesmente não frequentar. Só está submetido às regras na medida em que optou por ser sócio. Porém, no caso da associação política mais abrangente de todas, que é o Estado, as coisas são diferentes. A durabilidade dessa associação através das gerações de indivíduos e a necessidade de estabelecer uma regulamentação que recubra toda a vida social faz com que o pertencimento a ela não seja voluntário. Você não escolhe ser membro do Estado brasileiro, por exemplo. Chico Buarque, em *Partido alto*, canta: "Deus é um cara gozador,

adora brincadeira, pois pra me botar no mundo tinha o mundo inteiro. Mas achou muito engraçado me botar cabreiro. Na barriga da miséria, nasci brasileiro". Se a divina providência o fez nascer aqui, meu amigo, não há escolhas: você pertence ao Estado brasileiro, quer queira quer não, e está automaticamente sujeito a todas as suas regras, sem ter sequer o direito de alegar ignorância delas.

O bonito disso, o ponto importante que a sociologia de Weber nos permite pensar é que, embora as coisas já estivessem prontas quando você nasceu e embora esteja obrigado a agir conforme este pacote de regras que regulam a sua vida, é preciso considerar que essas regras foram criadas por indivíduos como você, em tempos passados, e continuam a ser criadas; e também que elas estão aí para serem mudadas, e portanto você também participa disso. Veja, não estou falando só das leis, dos decretos, desse tipo de regras. Estou falando de todas as regras. O Brasil foi um país escravocrata até outro dia. Negros por aqui eram valorizados apenas enquanto investimento privado de compra e venda, ou enquanto insumo agrícola. Hoje, se você chamar sua empregada de "negrinha" e mandá-la entrar no prédio pelo elevador de serviço pode ser preso com base na lei que proíbe discriminação de raça. Este é um exemplo de extraordinária transformação, num curtíssimo lapso de tempo, não apenas na lei, mas no modo como a sociedade vê as relações entre as raças. Aliás, a lei geralmente se fundamenta num consenso social sobre esses pontos de vista compartilhados. E embora todos saibamos que os negros continuam a sofrer discriminação e continuam a padecer por conta da exclusão social que os segrega na marginalidade econômica, é preciso reconhecer que a expectativa de um tratamento mais igualitário entre as pessoas passou a figurar nos cálculos dos atores sociais e a orientar crescentemente sua conduta, de cem anos para cá.

Historicamente, diz Weber, as associações políticas humanas, e o Estado em particular, passaram por um processo de *institucionalização*. Nesse processo, as regras foram se tornando *cada vez mais racionais*, isto é, foram sendo feitas com vistas a fins específicos (como a regra segundo a qual os negros não devem ser discriminados apenas pela cor de sua pele) e estabelecendo os meios mais adequados para levá-los a cabo (como as punições que vão de multas em dinheiro a meses de reclusão, que a lei antirracismo prevê). Ou seja, esta associação mais abrangente que é o Estado detém um poder de imposição. Tal poder se baseia numa influência espe-



cífica – que Weber chama de *dominação* – de homens concretos sobre a “ação em associação” de outros homens. Tal influência, tal dominação, se baseia, por sua vez, entre outras coisas, na possibilidade de aplicação de uma *coação* (física ou psíquica). Agir segundo esses fins da associação, que são garantidos pela aplicação da coação, é agir segundo um “consenso”. As possibilidades de que esse consenso seja de fato *posto em prática* na vida social serão tanto maiores quanto mais se puder esperar que os indivíduos que obedecem aos regulamentos o façam *porque consideram obrigatória*, também subjetivamente, a relação de dominação. Quer dizer, quando as pessoas obedecem às regras não apenas porque temem a punição, mas também porque estão convencidas da necessidade de obedecer, porque “introjetaram” a norma, Weber diz que a dominação baseia-se no consenso da *legitimidade*.

O fundamental aqui, em suma, não é o fato dos homens serem coagidos, mas sim o fato de agirem racionalmente, e de que esta racionalidade os faz consentirem com a dominação à qual estão sujeitos, para que possam com isso ganhar condições de previsibilidade com relação à ação dos outros homens que estão também sujeitos à mesma relação de dominação e, em decorrência, possam viver em sociedade.

Ufa!... Tenho que reconhecer. Esse camarada, Max Weber, pensa difícil. Mas cá entre nós, mesmo que você tenha que ler mais uma vez, não precisa desistir. Tenho certeza de que o sentido geral você é capaz de captar. Segure as pontas só mais um pouco. Daqui a alguns parágrafos, garanto que vai compensar o investimento.

#### *Desencantar o mundo*

O estabelecimento de uma ordem social “com relação a fins” (quer dizer, racional) vai se tornando então cada vez mais amplo. O consenso aí construído é obtido mediante regras e mediante coação, e uma crescente transformação das associações em instituições organizadas de maneira racional com relação a fins se opera na sociedade.

É este o sentido histórico do processo que Weber chama de *racionalização*.

A história humana, segundo ele, é um processo de crescente racionalização da vida, de abandono das concepções mágicas e tradicionais como justificativas para o comportamento dos homens e

para a administração social. Pode-se compreender aqui o sentido de uma outra tipologia muito conhecida de Weber, a das *formas de dominação legítima*. Para Weber há três tipos puros de dominação legítima: a *dominação tradicional*, cuja legitimidade se baseia na tradição, a *dominação carismática*, cuja legitimidade se baseia no carisma do líder, e a *dominação racional-legal*, cuja legitimidade se baseia na lei e na racionalidade (adequação entre meios e fins) que está por trás da lei. Se a associação estatal passa por um processo de racionalização (e também de burocratização, porque para fazer cumprir as regras racionais é necessária uma burocracia cada vez mais complexa), as formas de dominação no Ocidente caminham, tendencialmente, para o tipo racional-legal.

Permita-me recapitular o que foi dito até aqui, para que você entenda melhor a ideia de racionalização e suas implicações para a sociologia da educação weberiana. Diferentemente da concepção organicista de Durkheim e da concepção materialista de Marx, a sociologia histórica de Max Weber parte da *ação* e da *interação* dos indivíduos – na base das quais estão também conjuntos de valores compartilhados – como constitutivas da sociedade. Quanto mais complexas as sociedades, isto é, quanto maior sua *racionalização*, argumenta Weber, maior o número de regulamentos sociais a serem obedecidos. Quanto mais complexa a sociedade, mais *conflitiva* tende a ser a interação entre os indivíduos e grupos, uma vez que maiores serão as “constelações de interesses” que se contrapõem e maior também a necessidade de regulamentá-los. Assim como em Durkheim, em Weber a complexificação gera conflito, o que por sua vez gera a necessidade da regra. A regulamentação mais desenvolvida das lutas em sociedade aparece em Weber como um aparato especializado de domínio, que é o *Estado Moderno*. O ingresso dos indivíduos nesta grande associação, na qual estão obrigados a submeter-se ao poder já instituído, não é voluntário, e as regras são feitas, diz ele, por meio da *força*, da imposição da vontade de alguns indivíduos e grupos sobre outros indivíduos e grupos. Para resumir em poucas palavras: uns mandam, outros obedecem e a esse processo Weber chama de *dominação*. Para legitimar-se, isto é, para garantir a aceitação dos comandados, a dominação se baseia ou na *tradição*, ou no *carisma* do líder ou na *força do direito racional*. No caso da tradição e do carisma, a dominação se exerce pelo domínio dos líderes sobre os dominados, que obedecem porque foram educados (ou seja, compartilha-



ram de uma tradição) ou porque julgam que o líder tenha dotes sobrenaturais (que Weber chama de carisma). Mas no último caso, que é o das sociedades modernas e complexas, a obediência não é devida à figura do líder, mas à posição que ele ocupa no aparato de dominação, devidamente garantida por uma *legislação* de caráter *racional*. O exercício da autoridade racional depende de um quadro administrativo hierarquizado e profissional, que se caracteriza pela existência de uma burocracia. É este o sentido histórico do processo que Weber chama de *racionalização* das sociedades: uma crescente transformação dos modos informais e tradicionais de extração de obediência em instituições organizadas racionalmente, impessoalmente e legalmente para a obtenção desta obediência.

Bem, aqui vou lhe dar a primeira dica a respeito das implicações da perspectiva de Weber para a sociologia da educação. A educação para Weber, ao que me parece, é o modo pelo qual os homens – ou determinados tipos de homens em especial – são preparados para exercer as funções que a transformação causada pela racionalização da vida lhes colocou à disposição. Eu sei que estou dizendo uma coisa muito genérica. Mas você vai entender.

A lógica da racionalidade, da obediência à lei e do treinamento das pessoas para administrar as tarefas burocráticas do Estado foi aos poucos se disseminando. Na formação do Estado moderno e do capitalismo moderno, que são inseparáveis um do outro, Weber dá especial atenção a dois aspectos: de um lado, a constituição de um *direito racional*, um dos pilares do processo de racionalização da vida, e de outro, a constituição de uma *administração racional* em moldes *burocráticos*. O direito racional oferece as garantias contratuais e a codificação básica das relações de troca econômica e troca política que sustentam o capitalismo e o Estado modernos, enquanto que o desenvolvimento da empresa capitalista moderna oferece o modelo para a constituição da empresa de dominação política própria do capitalismo, o Estado burocrático.

E aqui é que se torna mais claro o modo como Weber pensa a educação. A educação sistemática, analisa ele, passou a ser um “pacote” de conteúdos e de disposições voltados para o treinamento de indivíduos que tivessem de fato condições de operar essas novas funções, de “pilotar” o Estado, as empresas e a própria política, de um modo “racional”. Um dos elementos essenciais na constituição do Estado moderno é a formação de uma administração burocrática em moldes racionais. Tal processo só ocorreu de modo

completo no Ocidente, onde houve a substituição paulatina de um funcionalismo não especializado e regido por orientações mais ou menos discricionárias (não baseadas em regras) por um funcionalismo especificamente treinado e politicamente orientado com base em regulamentos racionais.

Na exposição de Weber, o Oriente aparece como protótipo da administração irracional. A China antiga aparece descrita como um modelo de administração em que havia, acima da camada das famílias, dos grêmios e das corporações, uma pequena camada de funcionários, os mandarins. Eles eram literatos de formação humanística indicados para o posto, mas sem preparação específica para a administração e sem conhecimento da jurisprudência. Uma vez que não davam importância às realizações políticas, não administravam de fato, ficando a gestão efetiva em mãos de auxiliares. Os mandarins eram transferidos de um lugar para outro, nunca atuando em sua província natal, e muitas vezes desconhecendo o dialeto da localidade em que atuavam. Não mantinham, portanto, contato com a população. Na prática, tais funcionários não governavam, apenas intervinham em caso de agitação ou incidentes desagradáveis. Na realidade, nesse tipo de administração tudo repousa na concepção mágica de que a virtude do Imperador e dos funcionários, ou seja, de que sua superioridade em matéria literária, basta para governar. A coisa é muito distinta no Estado racional, o único em que pode prosperar o capitalismo moderno. Ele se funda na burocracia profissional e no direito racional.

O que isto tem a ver com educação? Vou lhe dizer agora.

#### *Treinar, em vez de cultivar o intelecto*

Chegamos ao ponto: a racionalização e a burocratização alteraram radicalmente os modos de educar. E alteraram também o *status*, o reconhecimento e o acesso a bens materiais por parte dos indivíduos que se submetem à educação sistemática. Educar no sentido da racionalização passou a ser fundamental para o Estado, porque ele precisa de um direito racional e de uma burocracia montada em moldes racionais. Educar no sentido da racionalização também passou a ser fundamental para a empresa capitalista, pois ela se pauta pela lógica do lucro, do cálculo de custos e benefícios, e precisa de profissionais treinados para isso. Mais que profissionais da empresa ou da administração pública, o capitalismo e o Estado



capitalista forjaram um novo homem: um homem racional, tendencialmente livre de concepções mágicas, para o qual não existe mais lugar reservado à obediência que não seja a obediência ao direito racional. Para este homem, o mundo perdeu o encanto. Não é mais o mundo do sobrenatural e dos desígnios de Deus ou dos Imperadores. É o mundo do império da lei e da razão. Educar num mundo assim, certamente não é o mesmo que educar antes dessa grande transformação, provocada pelo advento do capitalismo moderno.

A educação, para Weber, não é mais, então, a preparação para que o membro do todo orgânico aprenda sua parte no comportamento harmônico do organismo social, como propôs Durkheim. Nem é tampouco vista como possibilidade de emancipação com base na ruptura com a alienação, como propôs Marx. Ela passa a ser, na medida em que a sociedade se racionaliza, historicamente, um fator de estratificação social, um meio de distinção, de obtenção de honras, de prebendas, de poder e de dinheiro.

E aqui chegamos ao cerne da sociologia da educação de Weber.

No modelo ideal weberiano a educação é, conforme o caso, socialmente dirigida a três tipos (de novo os tipos!) de finalidades: *despertar* o carisma, preparar o aluno para uma *conduta de vida* e transmitir *conhecimento especializado*.

O primeiro tipo não constitui propriamente uma pedagogia, uma vez que não se aplica a pessoas normais, comuns, mas apenas àquelas capazes de revelar qualidades mágicas ou dons heroicos. Weber refere-se aqui ao ascetismo mágico antigo e aos heróis guerreiros da Antiguidade e do mundo medieval, que eram educados para adquirir uma “nova alma”, no sentido animista, e portanto “renascer”. Num texto chamado *Os letrados chineses*, Weber escreve que o mago ou o herói visavam despertar no noviço sua capacidade considerada inata, “um dom da graça exclusivamente pessoal, pois não se pode ensinar nem preparar para o carisma. Ou ele existe *in nuce* ou é infiltrado através de um milagre de renascimento mágico – de outra forma é impossível alcançá-lo”.

Ao segundo tipo Weber chama *pedagogia do cultivo*. Ela procura formar um tipo de homem que seja *culto*, onde o ideal de cultura depende da camada social para a qual o indivíduo está sendo preparado, e que implica em prepará-lo para certos tipos de comportamento *interior* (ou seja, para a reflexividade) e *exterior* (ou seja, um determinado tipo de comportamento social). Tal processo

educacional assumia o aspecto de uma “qualificação cultural”, no sentido de uma educação geral, e destinava-se, ao mesmo tempo, à composição de determinado grupo de *status* (sacerdotes, cavaleiros, letrados, intelectuais humanistas etc.) e à composição do aparato administrativo típico das formas tradicionais de dominação política. É o caso da China Antiga, onde os candidatos a ocupar postos administrativos eram recrutados, como eu já frisei, por suas habilidades humanísticas, através de exames às vezes ministrados pelo próprio Imperador em pessoa. Escreve Weber, no mesmo texto citado acima:

Os chineses não comprovavam habilitações especiais, como os nossos modernos e racionais exames burocráticos para juristas, médicos, técnicos. Nem comprovavam (...) a posse de carisma. (...) Os exames da China comprovavam se a mente do candidato estava embebida de literatura e se ele possuía ou não os *modos* de pensar adequados a um homem culto e resultantes do conhecimento da literatura.

Na China, assim que aprovado, o candidato, mesmo antes de ser empregado, passava a fazer parte de um estamento privilegiado, um grupo de pessoas com direitos especiais sobre as outras, cujas principais regalias eram a isenção no pagamento de impostos, a imunidade em relação a punições corporais às quais o homem comum estava sujeito e a percepção de uma remuneração monetária.

Finalmente, ao terceiro tipo de educação Weber chama *pedagogia do treinamento*. Com a racionalização da vida social e a crescente burocratização do aparato público de dominação política e dos aparatos próprios às grandes corporações capitalistas privadas, a educação deixa paulatinamente de ter como meta a “qualidade da posição do homem na vida” – e note-se que, para Weber, este é o sentido próprio do termo “educação”, enquanto base dos sistemas de *status* – e torna-se cada vez mais um *preparo especializado* com o objetivo de tornar o indivíduo um perito.

Transparece no texto de Weber sobre os rumos da educação uma certa melancolia, o mesmo tipo de depressão intelectual que ele exprime com relação aos descaminhos da liberdade humana sob os desígnios da especialização, da burocratização e da racionalização da vida. Ainda mais que, além de minimizar uma formação



humanística de caráter mais integral, a educação por assim dizer “racionalizada”, que é a pedagogia do treinamento, continua a ser usada como mecanismo de ascensão social e de obtenção de *status* privado.

Com o perdão da longa citação, acho importante reproduzir aqui o que Weber diz, num texto do início do século XX chamado *Burocracia*, sobre o recuo da educação enquanto formação do homem, em favor de uma educação enquanto treinamento especializado e parcializado para habilitar o indivíduo a desempenhar certas tarefas. Pessimista que era, de seu ponto de vista o capitalismo reduzia tudo, inclusive a educação, à mera busca por riqueza material e *status*.

O desenvolvimento do diploma universitário das escolas de comércio e engenharia, e o clamor universal pela criação dos certificados educacionais em todos os campos levam à formação de uma camada privilegiada nos escritórios e repartições. Esses certificados apoiam as pretensões de seus portadores de intermatrimônios com famílias notáveis (nos escritórios comerciais as pessoas esperam naturalmente a preferência em relação à filha do chefe), as pretensões de serem admitidos em círculos que seguem “códigos de honra”, pretensões de remuneração “respeitável” em vez da remuneração pelo trabalho realizado, pretensões de progresso garantido e de pensões na velhice e, acima de tudo, pretensões de monopolizar cargos social e economicamente vantajosos. Quando ouvimos, de todos os lados, a exigência de uma adoção de currículos regulares e exames especiais, a razão para isso é, decerto, não uma “sede de educação” surgida subitamente, mas o desejo de restringir a oferta dessas posições e de sua monopolização pelos donos dos títulos educacionais. Como a educação necessária à aquisição do título exige despesas consideráveis e um período de espera de remuneração plena, *essa luta significa um recuo para o talento (carisma) em favor da riqueza*, pois os custos “intelectuais” dos certificados de educação são sempre baixos, e com o crescente volume desses certificados os custos intelectuais não aumentam, mas decrescem. (...) Por trás de todas as discussões atuais sobre as bases do sistema educacional, se oculta em algum aspecto mais decisivo a luta dos “especialistas” contra o tipo mais antigo de “homem culto”. Essa luta é determinada pela expansão irresistível da burocratização de todas as relações públicas e privadas de autoridade e pela crescente

importância dos peritos e do conhecimento especializado. Essa luta está presente em todas as questões culturais íntimas (Weber, *Burocracia*).

A diferença entre a pedagogia do cultivo e a pedagogia do treinamento é para Weber a mesma diferença que existe entre as formas tradicionais e as racionais-legais de dominação, entre as formas pré-capitalistas e as capitalistas de economia.

Marx via no capitalismo a escravização do ser humano por meio da alienação do trabalho, e na educação a possibilidade de romper com ela. Weber via na pedagogia do treinamento, imposta pela racionalização da vida, o fim da possibilidade de desenvolver o talento do ser humano, em nome da preparação para a obtenção de poder e dinheiro. A racionalização é inexorável, invencível, e a educação especializada, a lógica do treinamento, para Weber, também é. Para ele, não há nada que se possa fazer a respeito.



## CAPÍTULO V

### TRÊS VISÕES SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL NO SÉCULO XX

Creio que vimos acima os fundamentos mais básicos da teoria sociológica e o modo pelo qual eles resultaram em concepções analíticas diferentes a propósito do processo educacional, ou, ainda, resultaram em proposições a respeito de como tal processo deveria ser, conforme as finalidades a que os autores se propunham.

Neste breve capítulo, gostaria de mencionar, ainda que de forma muito resumida, três contribuições importantes do século XX à análise sociológica em geral e à sociologia da educação em particular.

A primeira é a do sociólogo francês Pierre Bourdieu, que retoma o ponto de vista durkheimiano e o mescla a outras vertentes intelectuais com o objetivo de demonstrar o peso do “sistema” sobre as práticas educacionais. A segunda é a do líder comunista e intelectual italiano Antônio Gramsci, que, a partir do marxismo, nos ajuda a pensar as características da luta pelo poder nas sociedades contemporâneas e, também, o quanto a educação está relacionada a essa luta. E finalmente a do sociólogo húngaro Karl Mannheim, que aqui mencionaremos apenas pelo viés de sua retomada da análise weberiana e da proposta de um modelo educacional que incorpore as diferentes pedagogias que Weber identifica.

#### *Bourdieu e os esquemas reprodutores*

O pensamento de Durkheim serviu de base e ofereceu os métodos fundamentais para a construção de uma sociologia da educação muito influente ao longo do século XX. Um dos mais importantes sociólogos a analisar a educação contemporânea sob a influência do modelo de Durkheim é o também francês Pierre Bourdieu.



Para levar a cabo a ambição de Durkheim de unificar as ciências humanas em torno da sociologia, Bourdieu introduziu uma síntese teórica entre o modelo durkheimiano e o *estruturalismo*. O estruturalismo se conecta à sociologia de Durkheim na medida em que pretende desvendar justamente o peso das estruturas sociais por trás das ações dos sujeitos. Na verdade, trata-se aqui de uma versão mais radical do modelo de Durkheim, que leva às últimas consequências o ponto de partida segundo o qual os indivíduos estão submetidos ao controle das estruturas da sociedade.

Para o estruturalismo em geral, e também o de Bourdieu na primeira fase de sua produção, publicada por volta da década de 1960, os sujeitos sociais são vistos – para simplificar a questão – como uma espécie de marionetes das estruturas dominantes. Para o sociólogo francês, a teoria durkheimiana e o estruturalismo permitem demonstrar como os indivíduos, em sua ação, apenas *reproduzem* as orientações determinadas pela estrutura social vigente.

Segundo ele, os agentes sociais, mesmo aqueles que pensam estar liberados das determinações sociais, são na verdade movidos por, digamos assim, forças ocultas, que os estimulam a agir, mesmo que não tenham consciência disso. São essas “condições objetivas” que o investigador deve desvendar, pois nelas é que residem as explicações. Os sujeitos da ação estão ausentes daquele nível da sociedade em que são objetivamente determinadas as suas ações. O sujeito de fato não existe. O que chamamos de ação, para Bourdieu, *é na verdade o processo pelo qual as estruturas se reproduzem*. O sujeito está simplesmente submetido aos desígnios da sociedade, faz o que suas estruturas determinam, não sabe disso e ainda é iludido pelos discursos dominantes, que o fazem pensar que sua ação é resultante de vontade própria.

Em 1964, Bourdieu publicou um livro, em colaboração com Jean-Claude Passeron, que pretendia combater uma ideia muito comum na França da época, segundo a qual os estudantes e o meio estudantil seriam uma classe social à parte na sociedade. E seriam responsáveis, em razão de sua juventude e de sua disposição para a ação, pela liderança da transformação social. Apenas quatro anos depois, no célebre mês de maio de 1968 em Paris, os estudantes de fato saíram às ruas, culminando um processo de mobilização que teria um alcance bem maior do que a capital francesa. Mas para Bourdieu, em seu livro, a explicação dos processos educacionais realmente importantes reside em outra parte. Nas estruturas,

é claro. A ironia é que o livro serviu como combustível, por seu aspecto crítico às bases do sistema de ensino, para essas mesmas revoltas estudantis.

Neste livro, chamado *Os herdeiros*, os autores atacam o discurso dominante segundo o qual a conquista de uma “escola para todos”, de caráter igualitário, tornaria possível a realização das potencialidades humanas. E o fazem colocando em evidência o que a instituição escolar dissimula por trás de sua aparente neutralidade, ou seja, justamente a reprodução das relações sociais e de poder vigentes. Encobertos sob as aparências de critérios puramente escolares, estão critérios sociais de triagem e de seleção dos indivíduos para ocupar determinados postos na vida.

Ao mesmo tempo em que expõem a face oculta do sistema de ensino, Bourdieu e Passeron negam qualquer possibilidade de romper com as estruturas de reprodução e afirmam que as teorias pedagógicas na verdade são uma cortina de fumaça que procura ocultar o poder reprodutor do sistema que está nas mãos dos educadores. Simplesmente não há saída: o sistema de ensino filtra os alunos sem que eles se dêem conta e, com isso, reproduz as relações vigentes. Não há possibilidade de mudança. A própria revolta estudantil, para eles, não faz mais que reforçar o sistema. Pois ela é absorvida e serve como aprendizado para as estruturas melhor se comportarem no sentido de reproduzir as relações. A revolta contra as normas vigentes é apresentada por eles como um reforço da interiorização da própria norma.

Em 1970, os autores refinaram suas ideias, incorporando mais sistematicamente as contribuições de Marx e Weber, além de Durkheim, e publicaram um novo livro: *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Sua tese central nesta obra é a de que *toda ação pedagógica é, objetivamente, uma violência simbólica*. O conceito de “violência simbólica” designa para eles uma imposição arbitrária que, no entanto, é apresentada àquele que sofre a violência de modo dissimulado, que oculta as relações de força que estão na base de seu poder. A ação pedagógica, portanto, é uma violência simbólica porque impõe, por um poder arbitrário, um determinado *arbitrário cultural*. Dito de modo simplificado, esse arbitrário cultural nada mais é do que a concepção cultural dos grupos e classes dominantes, que é imposta a toda a sociedade através do sistema de ensino. Esta imposição, porém, não aparece jamais em sua verdade inteira e a pedagogia nunca se



realiza enquanto pedagogia, pois limita-se à inculcação de valores e normas. Daí ser preciso, para que a ação pedagógica se efetive, uma *autoridade pedagógica*, por parte das instituições de ensino. Ela é necessária para que a inculcação possa ocorrer, sob a fachada dissimulada de uma alegada pedagogia.

Enquanto imposição arbitrária da cultura das classes e grupos dominantes, e na medida em que pressupõe uma autoridade pedagógica, a ação pedagógica implica em algo que Bourdieu e Passeron chamam de “trabalho pedagógico”, isto é, um trabalho de inculcação daquele referido “arbitrário” que deve durar o bastante para que o educando “naturalize” seu conteúdo, encare-o como natural, como evidentemente correto em si mesmo, o bastante para produzir uma “formação durável”. Na medida em que o educando interioriza os princípios culturais que lhe são impostos pelo sistema de ensino – de tal modo que, mesmo depois de terminada sua fase de formação escolar, ele os tenha incorporado aos seus próprios valores e seja capaz de reproduzi-los na vida e transmiti-los aos outros – Bourdieu diz que ele adquire um *habitus*. Uma vez que o arbitrário cultural a ser imposto é incorporado ao *habitus* do professor, o trabalho pedagógico tende a reproduzir as mesmas condições sociais (de dominação de determinados grupos sobre outros) que deram origem àqueles valores dominantes.

Assim, todo sistema de ensino institucionalizado visa em alguma medida realizar de modo organizado e sistemático a inculcação dos valores dominantes e reproduzir as condições de dominação social que estão por trás de sua ação pedagógica. Isso explica a desigualdade que está na base do processo de *seleção* escolar. Os autores, valendo-se de dados empíricos, demonstram que as “condições de classe de origem” dos alunos que entram no sistema de ensino francês determinam tanto a probabilidade de sucesso desse aluno quanto a probabilidade de passagem ao nível escolar seguinte, quanto, ainda, o tipo de estabelecimento de ensino ao qual ele tem acesso (se de melhor ou pior qualidade). Tal situação se reproduz, do ensino básico ao médio e ao superior e determina também, no final das contas, a “condição de classe de chegada” deste aluno, isto é, o tipo de *habitus* que adquiriu, o “capital cultural” ao qual teve acesso e, em especial, a posição na hierarquia econômica e social a que chegou.

Bem, mas talvez seja o momento de retomar a questão que coloquei no princípio deste livro: Será que a barreira da dominação

social é intransponível? Será que estamos condenados a reproduzir as estruturas indefinidamente? Gramsci, do ponto de vista do marxismo, e Mannheim, do ponto de vista da democracia liberal, achavam que não.

#### *Gramsci e a reforma intelectual e moral*

O comunista italiano Antônio Gramsci (1891-1937) nunca publicou um livro em vida. No entanto, sua militância política desde a juventude deixou como legado vários artigos em periódicos de partidos políticos e na imprensa. Deixou também, e isso é o mais importante, vários cadernos de notas manuscritas durante o período em que esteve preso, sob a guarda do Estado fascista italiano, à época de Mussolini. Conhecidos como *Cadernos do cárcere*, esses escritos foram publicados após sua morte e representam, até hoje, uma fonte de reflexão filosófica, sociológica e política ímpar.

A importância das ideias de Gramsci está em sua capacidade de atualizar o pensamento de inspiração marxista, de modo a adequá-lo às características das sociedades europeias de capitalismo avançado da primeira metade do século XX. Seus conceitos inovadores vão no sentido de demonstrar que as concepções de Marx referiam-se a sociedades do século XIX e as de Lênin, o revolucionário russo, a sociedades agrárias, atrasadas e com capitalismo pouco desenvolvido.

Sua primeira distinção política importante é entre Oriente e Ocidente. E não se trata apenas de uma distinção geográfica entre leste e oeste. Ele entende por Oriente aqueles países onde o Estado, as estruturas políticas, concentram todo o poder e onde a sociedade civil é fraca, pouco organizada, sem capacidade de contrapor-se a tal poder concentrado no Estado. O único modo de lutar pelo poder em tal situação é investir contra o Estado. No caso dos comunistas, tentar uma revolução armada, que desalojasse os poderosos e desse o poder aos operários. Foi isso que Lênin fez na Revolução Russa de 1917. Por Ocidente, ao contrário, ele entende aqueles países em que a sociedade civil tem estrutura, é múltipla, vital, organizada e tem condições de dividir com o Estado e as estruturas políticas institucionais a administração da vida social. Essas são as sociedades de capitalismo mais avançado, com um mercado interno forte e com uma vida política plural. Nessas condições, ele nota que o poder não se concentra todo no Estado, como nas sociedades



mais atrasadas. Ele está diluído entre o Estado e a sociedade civil. Não está num lugar só, está em muitos lugares ao mesmo tempo. Está no governo, mas também está nas empresas, nos clubes, no mercado, nos partidos, na cultura, nas concepções de mundo que as pessoas veiculam.

Esta percepção permite a Gramsci uma visão bem mais coerente e precisa da luta política no capitalismo contemporâneo. Dela, ele é capaz de concluir que, para obter poder, as classes ou grupos políticos revolucionários não podem fazer uma política apenas de insurreição ou de luta golpista contra o Estado. *É preciso uma revolução no cotidiano.* E esta lição não se limita aos que pretendem revolucionar a sociedade. É uma lição sobre a política e a sociedade em geral. A política tem que ser feita *na sociedade*, deve referir-se a todos os espaços de poder disponíveis. A luta política não pode limitar-se apenas a uma luta de pura força física ou de puro poder econômico. O Estado é força, coerção, dominação, mas a sociedade é o espaço do *consenso*, é o lugar onde os homens conflitam seus interesses através da *persuasão*. Não basta força, portanto. É preciso conquistar a consciência das pessoas. Quem quiser disputar o poder nessa sociedade ocidental, moderna, complexa, tem que, no dizer de Gramsci, “ganhar a batalha das ideias”.

Se é tão importante assim o convencimento das pessoas na sociedade, dentro da luta política, não basta apenas eliminar a exploração econômica de uma classe sobre outra, eliminar a apropriação privada dos meios de produção da riqueza, como demonstrara Marx no século anterior. É preciso também lutar contra *a apropriação privada, ou elitista, do saber e da cultura*. Com isso, diz ele, a meta seria acabar com a divisão entre “intelectuais” e “pessoas simples”. E isso é fundamental porque apenas aquele que é tido como intelectual ocupa os postos da administração do Estado, da vida política e social em geral, e portanto concentra mais poder.

A este processo lento e complexo de luta pelo poder político nas sociedades complexas, Gramsci chama de disputa pela *hegemonia*. Para chegar ao poder não basta ganhar a eleição ou dar um golpe de Estado, diz ele. É preciso, repito, ganhar a batalha do convencimento, obter um consenso social em torno de suas concepções. O pensador florentino Nicolo Maquiavelli, no século XVI, já havia ensinado, em sua célebre obra chamada *O príncipe*, que quando o soberano obtém seu poder mais pelo amor que o povo tem a ele do que pelo medo que tem de sua força, a conquista é

mais duradoura. É melhor ser amado que temido, ensinou Maquiavelli. É preciso mais convencimento do que força, é preciso ser *hegemônico*, confirma Gramsci.

Ora, se para conquistar a hegemonia política e ideológica é necessário “ganhar a batalha das ideias”, evidentemente os intelectuais desempenham um papel-chave nesse processo. Pois os intelectuais *organizam a cultura*. Eles definem os parâmetros pelos quais os homens concebem o mundo em que vivem, vêem a divisão de poder e de riqueza de sua sociedade, e também definem se os homens percebem como justa ou injusta essa situação. É por esta razão que o processo de eliminação de toda desigualdade e de toda injustiça, segundo Gramsci, passa por uma “reforma intelectual e moral”. Ao próprio partido político moderno, que é um dos atores principais dessa luta, ele chama de “intelectual coletivo” aquele que atua no sentido de reformar as mentalidades, as concepções de mundo, e portanto, no sentido da conquista da hegemonia.

Mas, note bem, na luta pela hegemonia, isto é, na luta pelo poder, há obviamente os que desejam manter a hegemonia atual e os que desejam uma nova hegemonia. Esses grupos representam, é claro, as diferentes classes e frações de classes sociais em disputa pelo poder na sociedade. Nos momentos de disputa mais acirrada, tende a ocorrer uma polarização entre os interesses dos que querem conservar e os dos que querem mudar. Os dois grupos traçam alianças internas, cada um de um lado do campo de batalha. A cada um desses agrupamentos de classes e frações de classe em torno de interesses históricos determinados Gramsci chama de *bloco* ou “bloco histórico”. Repare que no capítulo 7, que você vai ler mais à frente, o sociólogo Michael Apple, autor do capítulo, utiliza esses conceitos de Gramsci para analisar a educação atual. Vale a pena, então, captar esses conceitos agora, para depois vê-los operando na análise.

Em suma, na luta pela hegemonia, tanto as classes dominantes quanto as dominadas se organizam em blocos, e cada uma delas conta com seus próprios intelectuais, cujas ideias competem entre si na tentativa de organizar a cultura de uma dada época conforme seus interesses. Na verdade, Gramsci constrói uma tipologia dos intelectuais. Para ele, há dois tipos principais. O primeiro é o *intelectual orgânico*, que surge em ligação direta com os interesses da classe que ascende ao poder. Surge exatamente para dar homogeneidade e coerência interna à concepção de mundo que interessa a



essa classe, ou seja, surge para dar *consciência* a ela. A burguesia, as classes dominantes em geral, possuem seus intelectuais orgânicos, cuja função é fazer com que todos pensem com a cabeça da classe dominante, inclusive e principalmente os dominados. Esta é a fonte da persuasão, do convencimento, enfim, da hegemonia da classe burguesa. Do mesmo modo, os dominados, a classe trabalhadora, possuem seus intelectuais, cujo objetivo é desenvolver a concepção de uma *contra-hegemonia*. O segundo tipo de intelectual é o *intelectual tradicional*, ou seja, uma classe de intelectuais que, em épocas passadas, foram intelectuais orgânicos das classes que eram então dominantes. O exemplo clássico deste tipo é o clero, pois os padres deram coerência e organicidade à dominação da nobreza aristocrática, na época do feudalismo. Mas atualmente, depois do desaparecimento da classe a que estava ligado, esse tipo tradicional de intelectual continua agindo politicamente, de modo independente e sempre numa direção conservadora, podendo vir a traçar alianças com as classes dominantes no presente. A função dos dois tipos de intelectual, portanto, é a de ser um instrumento de construção e consolidação de uma vontade coletiva, de um consenso social em torno das ideias por eles veiculadas, das concepções de mundo do bloco histórico ao qual estão ligados, na luta pela hegemonia.

Mas de onde vêm os intelectuais?

Ganhou um pirulito quem disse “da escola”. Sim, é claro, o intelectual é formado na escola. Quer dizer, para vir a ser um dia um intelectual orgânico ou um intelectual tradicional, e desempenhar funções de organização da cultura, o indivíduo precisa passar por uma formação escolar que lhe dê um acesso especial a esta cultura. Daí que Gramsci tenha se preocupado com as características do sistema escolar de seu tempo.

Ao analisar o sistema escolar italiano de sua época, Gramsci nota uma característica muito parecida com a percebida por Weber na Alemanha, e que o havia levado a uma distinção entre a pedagogia do cultivo e a pedagogia do treinamento, mencionadas acima. Gramsci observa que na sociedade moderna a ciência misturou-se à vida cotidiana de um modo nunca visto antes – o que diria ele se vivesse hoje? – e as atividades práticas (a construção de casas, a cura das pessoas, a administração pública, e até mesmo as artes) tornaram-se atividades complexas e especializadas. Em vista disso, ele escreve num dos cadernos de notas do cárcere, publicado com o título de *Os intelectuais e a organização da cultura*, que “toda

atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nessas escolas”. Isso gera um sistema educacional híbrido. De um lado um tipo de escola “humanista”, que dá uma formação “clássica”, destinada a desenvolver em cada indivíduo uma cultura geral, destinada a dar a cada um, nas palavras de Gramsci, “o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida”. De outro lado, surgiram as diversas escolas especializadas, voltadas para a formação específica dos diferentes ramos profissionais, ou baseadas na necessidade de operacionalizar os conteúdos científicos. Se você perguntar a seus pais ou avós sobre a estrutura da escola brasileira no tempo deles, verá que era exatamente a mesma lógica que presidia a divisão entre o “clássico” e o “científico”, bem como a separação entre a escola “normal” (formação para o magistério), a escola “de comércio” e a escola “industrial” (formação técnica profissionalizante). E isso ainda no ensino que hoje corresponderia ao Ensino Médio, sem contar naturalmente com o surgimento do Ensino Superior no Brasil, cujas bases se estruturaram a partir da fundação da USP em 1936 e se diversificaram com a enorme expansão do Ensino Superior privado durante o regime militar, na década de 1970. Bem, mas essa é uma outra história.

O fundamental em perceber essa distinção, para Gramsci, é notar que ela tem um conteúdo de classe. A formação geral que faculta ao indivíduo formar-se em contato com a cultura humanista acumulada ao longo dos séculos, formar-se como um indivíduo completo, é reservada aos filhos das classes dominantes e, portanto, à formação de seus próprios intelectuais orgânicos. Mas isso não é tudo. O próprio perfil da formação deste intelectual orgânico das classes dominantes mudou, na medida em que o desenvolvimento industrial e a urbanização o exigiram. Desenvolveu-se ao lado da escola clássica (baseada nos valores da cultura greco-romana) uma escola técnica (profissional, mas não manual), que acabou por suplantá-la, na medida em que era mais adequada à formação dos intelectuais orgânicos das classes dominantes.

No mesmo texto citado acima, Gramsci afirma que

a tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de “escola desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena



elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

Gramsci vê nisso, além do elitismo e da exclusão das classes trabalhadoras de uma formação de qualidade, um indício de que a expansão do ensino – necessária para dar conta das novas tecnologias e dos avanços da ciência e da racionalidade – estava se dando de um modo caótico, pouco organizado, sem que fossem traçadas políticas orientadoras. Nesse sentido, ele tinha sua própria proposta de política educacional, tinha uma visão bastante precisa de como a nova escola deveria ser.

Para ele, recuperando a percepção de Marx discutida acima e ampliando-a, a nova escola deveria ser organizada do seguinte modo. Em primeiro lugar, uma *escola unitária*, que corresponderia aos níveis do Ensino Fundamental e do Médio, que teria um caráter formativo e objetivaria equilibrar de forma equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. A partir dessa escola única, e intermediado por uma orientação profissional, o aluno passaria a uma escola especializada voltada para o trabalho produtivo.

Tal escola de qualidade deveria ser fundamentalmente pública, para que fosse garantido o acesso de todas as classes a ela e para que os interesses econômicos imediatos não interferissem, sendo a escola privada, na formação dos alunos.

Fica claro que a preocupação de Gramsci é abrir a todas as classes, e não apenas às dominantes, a capacidade de *formar seus próprios intelectuais*, pois sem isso a luta pelo poder fica extremamente desequilibrada nas sociedades complexas. Se todos não tiverem acesso a uma escola que lhes permita uma formação cultural básica, que possa ser eventualmente expandida em seguida, a “batalha das ideias” vai ser sempre ganha pelas classes dominantes.

#### *Mannheim e a luz no fim do túnel*

Fechemos então o capítulo com um comentário sobre um pensador do século XX, preocupado com a sociologia da educação, que retoma a formulação de Weber sobre os tipos de educação (as

pedagogias do cultivo e do treinamento) e dá a ela a perspectiva de um programa para a mudança da educação.

O filósofo e sociólogo húngaro-germânico-britânico Karl Mannheim (1893-1947), fugindo de certo modo ao pessimismo weberiano, propõe que a sociologia sirva de embasamento teórico para educadores e educandos no objetivo de compreenderem a situação educacional moderna. Mannheim achava que o pensamento social não pode *explicar* a vida humana, apenas *expressá-la*. O papel da teoria, em sua opinião, é o de compreender o que as pessoas pensam sobre a sociedade e não o de propor explicações hipotéticas sobre ela. No plano das suas próprias convicções pessoais, ele defendia uma sociedade que fosse essencialmente democrática, uma democracia de bem-estar social dirigida pelo planejamento racional e, veja você, governada por cientistas. Este detalhe pode até parecer exótico, mas ajuda a entendermos sua sociologia da educação.

Para ele, se é verdade que a racionalização da vida levou a um declínio da educação voltada para a formação do homem integral, também é verdade que o arejamento promovido pela democratização das relações sociais permitiu o surgimento de novas esperanças. Embora o capitalismo tenha gerado desigualdades sociais, o interesse dos jovens das classes inferiores em ascender socialmente à elite, em sua visão, traz ao processo educacional as contribuições culturais das diferentes camadas sociais e a intercomunicação entre elas.

Mannheim percebeu o seguinte: a sociologia fazia-se cada vez mais importante, na modernidade, para o estudo dos fenômenos educacionais, justamente porque a vida baseada na tradição estava se esgotando. Nas épocas históricas dominadas pela tradição (pré-capitalista) a educação resumia-se a ajudar a criança a ajustar-se à ordem social tradicionalmente estabelecida. Valendo-se da influência da psicanálise, ele observa que tal processo era apenas de assimilação “inconsciente”, pela criança, do modelo da ordem vigente. Mas quanto mais a tradição vai sendo substituída pela racionalização da vida, provocada pela consolidação da sociedade industrial, mais os conteúdos educacionais devem ser transmitidos num processo “consciente”, em que o educando se aperceba do meio social em que vive e das mudanças pelas quais passa.

Portanto, para este autor, nem os objetivos do processo educacional nem as metas que ele visa podem ser concebidos sem a consideração do contexto social, pois eles são socialmente orienta-



dos. As perguntas que a sociologia obriga a fazer, lembra ele, são portanto: Quem ensina quem?; Para qual sociedade?; Quando e como ensina?

Como não concordava com a ideia de que a teoria pode existir apenas pela teoria, apenas como tentativa de explicação, Mannheim achava que a sociologia poderia servir de base para o *aprimoramento* da educação. Num de seus ensaios, chamado "O futuro", publicado em sua *Introdução à sociologia da educação*, ele afirma: "Queremos compreender nosso tempo, as dificuldades desta Era e como a educação sadia pode contribuir para a regeneração da sociedade e do homem".

Regenerar de quê? E o que seria essa "educação sadia"?

A resposta à primeira questão é: regenerar a sociedade e o homem dos efeitos perversos que vêm embutidos no processo de racionalização detectado por Weber. Mannheim vê como luz no fim do túnel a possibilidade de valer-se da compreensão dos diferentes tipos históricos de educação, construídos por Weber, para a montagem de uma pedagogia que dê conta de educar o homem moderno sem arrancar-lhe as possibilidades oferecidas por uma formação mais integral.

Para Mannheim não há por que pensar que a pedagogia do cultivo está condenada à morte. Ele reconhece que os modos de vida incutidos por esta educação, voltada para a cultura e a erudição, estavam associados ao poder de certas classes privilegiadas "que dispunham de lazer e de energia excedentes para cultivá-la"; e que tais classes entraram em declínio com o desenvolvimento do capitalismo e a ascensão da classe burguesa. E concorda também que a educação especializada desintegra a personalidade e a capacidade de compreender de modo mais completo o mundo em que se vive. Mas argumenta que a grande questão educacional daquela primeira metade do século XX era justamente saber se os valores veiculados por este tipo de formação são exclusividade dessas classes ociosas ou se podem ser transferidos em alguma medida às classes médias e aos trabalhadores.

O elemento histórico decisivo na abertura das possibilidades dadas na sociedade atual, na visão de Mannheim, é político, ou seja, *o advento da democracia moderna*. E isso responde à segunda questão, a respeito do que seria essa sociedade "sadia".

Para ele existem tendências no sentido de criar padrões melhores de vida. Ele aponta os movimentos da juventude como

responsáveis pelo desenvolvimento de um ideal de homem "sincero", interessado numa relação mais autêntica com a natureza e com os outros; aponta a psicanálise como responsável por um novo padrão de vida, com saúde mental, capaz de deixar o homem livre das repressões adquiridas na formação; aponta até mesmo o "novo homem" forjado na Rússia comunista como um protótipo de entusiasmo e de dedicação à vida comunitária. Enfim, para Mannheim, a modernidade não tem apenas custos, ou ameaças à liberdade. A modernidade traz também esperanças e valores sociais solidários, abertos.

A principal contribuição de todas as que a moderna democracia é capaz de oferecer é a possibilidade de que todas as camadas sociais venham a contribuir com o processo educacional. E a sociologia é a disciplina, em sua visão, capaz de fazer a *síntese* dessas contribuições. Por isso é tão importante, para ele, que a sociologia sirva de base à pedagogia.

Ele explica tal processo do seguinte modo, no mesmo texto já citado acima:

Em períodos de elevada cultura, havia equilíbrio, em parte consciente, em parte inconsciente, entre as contribuições prestadas pelos diferentes grupos à educação. Esse equilíbrio baseava-se às vezes na ideia de uma hierarquia de estamentos ou castas separadas, cada uma das quais apresentava sua contribuição cultural própria em níveis diferentes. (...) A concepção democrática ajunta à ideia de síntese a livre intercomunicação entre as camadas sociais e suas contribuições culturais. Seu interesse principal reside no acesso, às elites, dos membros talentosos das classes inferiores, na invenção de *métodos adequados de seleção social*, e no impedir que a sociedade se deteriore, convertida em massas não diferenciadas.

Em suma, Mannheim era um homem de seu tempo, em busca de um programa de estudos em sociologia da educação que possibilitasse a formulação de projetos educacionais que ampliassem o horizonte do homem, que superasse as divisões em blocos políticos e ideológicos, que não o satisfiziam. Ele viveu o terrível momento da crise econômica de 1929, quando o capitalismo da "livre concorrência" (o *laissez-faire*) entrou em colapso, e vivenciou em seguida a ascensão do nazismo de Hitler e suas consequências políticas e morais na Segunda Guerra Mundial (saiu da Alemanha



e foi para a Inglaterra fugindo do nazismo). Episódios dramáticos da história do século XX que Weber não chegou a presenciar. Para Weber, a ascensão do mundo baseado na razão e na lei racional era um processo incontornável, mas para Mannheim a experiência do nazismo significou a volta da irracionalidade, da desumanidade, da barbárie. Só a democracia poderia fazer surgir a luz no fim do túnel. Para ele, a superação das formas atrasadas e tradicionais de educação podia ser fonte de otimismo, se tratada a partir da visão democrática que o mundo viu nascer no segundo pós-guerra, com a derrota do nazifascismo.

Estamos vivendo numa era de planejamento – escreveu ele no texto citado acima – destinada a encontrar nova forma de coordenação, estamos vivendo numa era em que as forças não só da tradição, mas também do iluminismo, se desintegram, estamos vivendo numa era que passa do estágio do domínio das elites limitadas para a democracia de massas, estamos vivendo numa era cujas forças não controladas provocam a desumanização e a desintegração da personalidade. Finalmente, a educação terá de ser concebida como uma nova forma de controle social, que não é nem a inculca do fascismo nem a completa anarquia de uma política deteriorada do *laissez-faire*.

A julgar pelos desdobramentos do capitalismo mundial, depois de 1945 e até os anos 1970, Mannheim estava certo. A crise capitalista dos anos 1970, porém, provocou o retorno da ideologia do livre-mercado, associada a um período de declínio da liberdade e das esperanças, no qual vivemos hoje. Arrisquemos agora conhecer um pouco mais sobre a educação no dias que correm.

## CAPÍTULO VI

### A ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Acho que agora, meu caro leitor, você, que conseguiu acompanhar essa conversa até este ponto, está em condições de observar a sociologia em ação.

Traduzi e pensei a este livro, no capítulo seguinte, uma análise sociológica da educação norte-americana contemporânea, de autoria do sociólogo da educação Michael Apple. Escolhi esse texto menos para informar o leitor a respeito da situação atual da educação naquele país e muito mais para que funcione como um exemplo palpável de como se faz uma análise sociológica da educação.

Talvez a esta altura você já tenha se perguntado de que modo, afinal, o aparato conceitual desta disciplina pode lhe ser útil no momento de tomar a educação como objeto de investigação.

Se ainda não se perguntou, já é hora.

Pois as formulações teóricas dos pensadores que fundaram a sociologia e os desenvolvimentos temáticos que a elas se juntaram ao longo de todo o século XX oferecem hoje um arsenal analítico substantivo e positivo, à disposição dos estudiosos da educação que se dedicam à realização de investigações empíricas.

A pergunta inicial, aqui, talvez seja a seguinte: o que singulariza uma análise tipicamente sociológica? Em que medida uma análise de um problema educacional qualquer pode ser considerada sociológica? A resposta é importante para que sejamos capazes de saber, afinal, o que é fazer uma sociologia da educação.

Como convém a todas as disciplinas científicas, a sociologia tem seus próprios métodos de análise e suas técnicas de pesquisa. Mas creio que não é o momento de enveredar por discussões metodológicas. O que gostaria de sublinhar aqui são as “pontes”, as conexões ou, se preferir, os links que a sociologia é capaz de estabelecer entre



os processos e instituições educacionais, de um lado, e os processos e instituições sociais mais gerais, de outro.

Uma vez que é exatamente isso que Michael Apple faz no texto que você vai ler na sequência, achei que ajudaria se tentássemos traçar antes disso um esboço dos procedimentos que o sociólogo está acostumado a utilizar quando depara com um problema que deseja investigar, inclusive os problemas da educação.

Sei que serei perdoado pelas inevitáveis repetições de ideias e de conceitos já mencionados nas seções anteriores, porque o que pretendo aqui é, digamos assim, esboçar um guia básico, muito sintético, das distinções e dos procedimentos sociológicos que possibilitam a construção das conexões entre problemas sociais específicos (como os problemas educacionais) e o funcionamento geral da sociedade.

#### *Estruturas, sujeitos e processos*

Como vimos, uma questão central para a sociologia é a de identificar qual o peso que têm sobre as relações sociais da vida cotidiana as estruturas sociais já estabelecidas, consolidadas, já *institucionalizadas*. Isto é, saber *em que medida* um determinado fenômeno social como, por exemplo, uma reforma (burocrática, política, cultural) do sistema de ensino, é resultante do modo atual pelo qual as instituições sociais já estabelecidas (o Estado, as Igrejas, o mercado etc.) estão organizadas ou, por outro lado, é resultante das ações inovadoras de sujeitos sociais interessados em modificar o funcionamento dessas instituições. É preciso levar em consideração a *autoridade* (capacidade de fazer-se obedecer) e a *legitimidade* (o que dá fundamento à obediência) das instituições, isto é, das *estruturas* da sociedade e, ao mesmo tempo, o modo como as disputas por sua mudança ou por sua continuidade se dão entre os diferentes *sujeitos* (grupos, classes etc.) que atuam na vida social. Os *processos sociais* gerais são, no fim das contas, resultado da interação entre os sujeitos e as estruturas.

Assim, o sociólogo precisa ter sempre um olho para as estruturas (aquilo que está estabelecido) e outro olho para os processos (aquilo que está em mudança). Permanência e mudança são resultantes da tensão que sempre existe entre o peso das instituições e a capacidade de ação dos sujeitos. Pois as práticas dos sujeitos

estarão, com certeza, orientadas para manter ou mudar os *conteúdos* das estruturas.

Basta pensar no modo como as sociedades se organizam em termos de *classes sociais*. Se pensarmos classe como o modo pelo qual os indivíduos se relacionam com o modo vigente de produção de mercadorias (versão de Marx) ou como o modo pelo qual estão distribuídas as possibilidades de acesso ao consumo de bens (versão de Weber), veremos que as sociedades possuem uma dada *estrutura de classes*. Ora, é razoável esperar que, sob certas circunstâncias, as classes em desvantagem econômica (seja na esfera da produção ou na do consumo) empreendam *ações* visando a mudança dessa estrutura, enquanto que as classes em vantagem ajam objetivando sua manutenção. O mesmo raciocínio pode ser empregado para questões raciais ou para questões que envolvam a distribuição de poder entre homens e mulheres. E não são apenas referentes às estruturas econômicas, mas também às políticas, jurídicas, ideológicas etc. As leis são também “estruturadas” com um determinado perfil (em detrimento de outros perfis possíveis), assim como os modos de pensar e as crenças.

A esfera social compreendida pela política tem nesse ponto uma importância crucial, pois é nela que são tomadas as decisões obrigatórias, isto é, aquelas decisões que devem ser obedecidas por todos os membros da sociedade, independentemente de sua vontade, e que se não forem obedecidas podem possibilitar o emprego de sanções negativas (punições) aos desobedientes. É por isso que o Estado nacional – e, mais contemporaneamente, algumas estruturas supraestatais, como, por exemplo, a União Europeia, a ALCA etc. – é um palco privilegiado para a observação das estruturas e dos processos pelos quais elas se transformam. E é por isso que a sociologia política não pode ser negligenciada pelos que desejam empreender uma análise sociológica da educação.

Como sabemos, a sociologia é uma ciência que nasceu junto com o capitalismo. Seu interesse seminal foi o de compreender a sociedade industrial moderna. Compreender as “afinidades eletivas” que nela se estabeleceram entre as configurações da economia burguesa – que revolucionava enormemente a produção e o consumo – e as leis e as razões do Estado, as religiões e a administração pública e privada. De lá para cá o capitalismo e o Estado que a ele articulou-se expandiram-se e modificaram-se, embora



diferenciadamente, em todas as partes do planeta. A evolução da análise sociológica de certo modo espelha tais mudanças.

### *Capitalismo, Estado e sociologia*

Analisar a educação de hoje, do ponto de vista da sociologia, demanda, portanto, que conheçamos o caráter da fase contemporânea do capitalismo.

Ao tempo de Durkheim e Marx o capitalismo vivia a primeira fase de sua vida adulta, a fase *concorrencial*. Era o momento do liberalismo econômico, do livre mercado, o chamado *laissez-faire*. As profundas transformações econômicas deflagradas pela Revolução Industrial (por volta da década de 1930 do século XIX) e a reorientação intelectual propiciada pelo desenvolvimento da economia política burguesa (especialmente os trabalhos de Adam Smith e David Ricardo) foram as chaves tanto para a emergência de um novo mundo quanto para a disseminação de uma nova concepção de mundo. O mercado – esse espaço de relações sociais de compra e venda de mercadorias e de trabalho humano – passou a ser concebido como um mecanismo plástico, autoajustável, uma espécie de grande reunião impessoal em que todos os anônimos participantes contribuem com o bem comum e cada um fica com a parte da riqueza social que de fato deveria caber-lhe. A somatória de todos os interesses particulares representados no mercado, por obra de uma “mão invisível” (conforme a célebre metáfora de Adam Smith), resultaria na consecução dos interesses coletivos. Os preços das mercadorias e o valor dos salários seriam determinados pela relação entre a quantidade e qualidade dos bens oferecidos, de um lado, e o desejo e a capacidade de comprá-los, de outro. O Estado era pensado, do ponto de vista dessa concepção liberal, como a instituição que deveria garantir os contratos privados da economia e a liberdade das relações de troca, mas jamais imiscuir-se nos assuntos do mercado, sob pena de arruinar sua estabilidade natural. A trinca formada pela empresa capitalista, o mercado e o Estado estaria, assim, harmoniosamente equilibrada.

Como sabemos, a história e os críticos da economia e da política capitalistas, como Marx, demonstraram ser esta uma imagem que não coincidia nem com a dura realidade social efetivamente vivida sob a égide do capital nem tampouco com o próprio funcionamento da economia capitalista.

Ao longo do século XIX, e especialmente nas três primeiras décadas do século XX, o capitalismo passou por uma série de crises que, num crescendo, culminaram na histórica crise de 1929, com a quebra da Bolsa de Valores de New York. Foi uma crise de superprodução de mercadorias. O volume excessivo de bens à venda no mercado fez os preços caírem, e quanto mais caíam, mais os capitalistas produziam para compensarem no volume de vendas a taxa de lucros cada vez menor que tinham condições de embutir nos preços. E produzindo mais, mais caíam os preços e as taxas de lucro, dando origem a um círculo vicioso que resultou em quebraadeira geral. O mercado autoajustável, que equilibraria oferta e demanda, simplesmente não funcionou, deflagrando uma crise responsável pelo desemprego de milhões de pessoas, e pelo alastramento da miséria e da criminalidade, que espalhou-se dos Estados Unidos para o mundo todo.

Mas já antes disso, desde o início do século XX, o desenvolvimento de grandes firmas resultantes da fusão de capitais, conhecidas como “trustes”, e o controle que passaram a exercer sobre os preços praticados em certos setores do mercado, os chamados “cartéis”, já haviam feito do “livre mercado” – com a constituição de monopólios e oligopólios – uma ideologia sem correspondência com a realidade. Originou-se uma nova fase do capitalismo, o *capitalismo monopolista*, cujas características principais chegaram a ser descritas nas obras econômicas e sociológicas de Weber. O suposto equilíbrio entre empresa capitalista, Estado e mercado rompeu-se pela hipertrofia das empresas, que impuseram seus interesses ao mercado diante da falta de iniciativa econômica do Estado.

Após o desastre de 1929, especialmente por inspiração das ideias do economista inglês John Maynard Keynes e por obra das políticas colocadas em prática pelo governo Roosevelt nos Estados Unidos durante o chamado *New Deal* (que foi uma reação à crise dos anos 1930), o Estado passou a dotar-se de mecanismos de intervenção que visavam regular a economia e controlar as irracionalidades do mercado. Após a Segunda Guerra consolidou-se um novo ciclo do capitalismo, que foi impulsionado pela reconstrução da Europa e do Japão – na qual o investimento dos Estados Unidos, através do Plano Marshal, foi marcante, econômica e politicamente – e que baseou-se na produção e no consumo de massa, nas novas técnicas de organização do trabalho e da produção na fábrica (que ficaram conhecidas pelo nome genérico de “fordismo”) e, em espe-



cial, na regulação estatal da economia capitalista (o que ficou conhecido como “keynesianismo”). Com a expansão econômica de então abriu-se, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, o período de maior prosperidade do capitalismo em escala mundial, e a força adquirida pelo movimento operário e pelos novos movimentos sociais ganhou a forma de *direitos sociais*. As políticas de proteção ao trabalhador e de garantia de pleno emprego, bem como de seguridade social e de garantia de educação e saúde públicas e gratuitas tornaram-se realidade nos países capitalistas centrais, sobretudo nos países da Europa governados pelos partidos social-democratas que chegaram nessa época ao poder. Foi o momento do chamado *capitalismo organizado*, em que o Estado assumiu o papel central no controle e redistribuição dos lucros das empresas e na regulação do mercado. Por conta disso e dos direitos sociais adquiridos, configurou-se um “Estado de bem-estar social”, o *Welfare State*. Ao mesmo tempo, estruturou-se um bloco de países socialistas, com a União Soviética e a China como principais representantes.

Mas adveio nova crise sobre o capitalismo mundial na década de 1970, da qual alguns dos eventos mais marcantes foram as crises do petróleo, em 1973 e 1979, que elevaram imensamente os preços do barril no mercado internacional e desequilibraram os preços de vários setores econômicos, gerando ondas inflacionárias nos países capitalistas desenvolvidos. Com a crise energética, com a onda inflacionária e alguns outros problemas que não cabe aqui detalhar, houve significativa queda de arrecadação de impostos nesses países e o Estado passou a ter dificuldades financeiras para arcar com os compromissos sociais assumidos nas décadas anteriores. De que modo fornecer educação, saúde e outras políticas de bem-estar aos cidadãos sem os correspondentes recursos financeiros que havia na época da prosperidade econômica? Era a chamada “crise fiscal do Estado”.

Diante dessa situação, os setores políticos mais conservadores passaram a recuperar ideias liberais, numa versão ultraradical defendida pelo economista austríaco Ludwig Von Hayek desde os anos 1940. Essas ideias pregavam que o único modo de sair da crise era cortar os benefícios sociais que estavam onerando excessivamente o Estado, pois para arcar com o pagamento de tais benefícios os governos emitiam moeda descontroladamente e geravam mais e mais inflação. Seria necessário, segundo esses conservadores, um “ajuste” da economia, baseado no equilíbrio entre receita

e despesas do Estado. E para esse ajuste ocorrer, seria necessário que o Estado não assumisse tantas funções econômicas – sendo recomendável um processo de privatização das empresas sob controle estatal – e, ainda, que deixasse de intervir sobre as empresas privadas e sobre o mercado, através de um processo de “desregulamentação” da economia. Esse conjunto de ideias foi posto em prática pela primeira vez em meados dos anos 1970 no Chile, sob a ditadura de Pinochet, e chegou ao Primeiro Mundo com as vitórias conservadoras na Inglaterra, com Margareth Thatcher em 1979, e nos Estados Unidos, com Ronald Reagan em 1980. Era uma nova fase liberal radical do capitalismo, o chamado *neoliberalismo*. Sua proposta é dar ao mercado a primazia sobre o Estado.

É evidente que os atores sociais organizados que lutaram pelo Estado de bem-estar não morreram de uma hora para outra e nem aceitariam passivamente o “desmonte” do Estado que os conservadores pretendem fazer. Esta é a mais marcante característica do conflito social e político contemporâneo: os sujeitos sociais cujos interesses se vinculam ao Estado de bem-estar pretendem preservar suas estruturas básicas, enquanto que aqueles sujeitos interessados na “liberdade” de mercado e na desregulamentação pretendem transformar essas estruturas.

#### *Sociedade, economia, política e educação*

Como compreender os debates e conflitos sociais que envolvem a educação contemporânea sem levar em conta a configuração atual dos conflitos em torno da economia e do Estado capitalistas? Como entender a escola e o ensino atuais sem entender o confronto hoje colocado entre os interesses privados e a regulamentação do Estado?

Essa é a contribuição que a sociologia pode dar ao estudo dos fenômenos educacionais: confrontá-los com os mundos econômico, político e cultural em meio aos quais ocorrem. Os sociólogos ensinam que as ideias não nascem dos cérebros privilegiados, nem têm existência própria, soltas no ar. As concepções de mundo, as ideias e os valores que as pessoas compartilham entre si e que ensinam a seus filhos e alunos não são dádivas do céu; são construídas na teia cotidiana de relações e interações. São invenções do homem, são construções sociais. E são sempre resultado dos conflitos e dos consensos que se estabelecem na sociedade, são fruto das relações



de poder e da violência (física ou simbólica) que alguns grupos ou classes são capazes de exercer sobre outros.

As ideias e valores, o mundo da cultura, enfim, o conteúdo que ao fim e ao cabo é ensinado nas relações educacionais, são fruto da luta cotidiana por interesses econômicos e por poder político. O próprio método, a pedagogia com a qual se ensinam esses conteúdos contém, à luz da análise sociológica, um viés ideológico. Os grupos e classes dominantes procuram sempre fazer com que as ideias e os valores aceitos por todos sejam os seus próprios valores e ideias. As práticas pedagógicas, isto é, os princípios e métodos que informam as técnicas educacionais estão sujeitas ao conflito ideológico vigente numa dada sociedade.

Procurei descrever acima, de modo muito resumido, as principais mudanças pelas quais passou o capitalismo. O texto que vem a seguir, de Michael Apple, analisa a última fase, a fase atual, e os efeitos do neoliberalismo sobre a educação, procurando desvendar quais as configurações do conflito colocado pelo apoio às atuais estruturas e pela crítica delas, e quais são os atores sociais envolvidos.

Embora este autor privilegie os elementos de análise fornecidos pela tradição marxista, explicações análogas poderiam ser construídas com base em outros referenciais da sociologia ou na mescla de várias referências. A razão para reproduzir o texto aqui não são as preferências teóricas do autor, mas o fato de que seu procedimento, além de didático, é tipicamente sociológico.

O autor parte de uma análise estrutural, relacionando a educação ao processo de reestruturação do capitalismo empreendido pela ideologia e pelas práticas neoliberais. Nesse processo, faz ver as relações conflitivas existentes entre os diferentes sujeitos sociais e as implicações em termos de classe, raça e gênero que tais mudanças têm. No centro do conflito está a tentativa neoliberal de direcionar a educação para o mercado e para os interesses do capital privado, que se choca com outras forças e iniciativas sociais alternativas. Sua análise vale-se de dados empíricos para contraditar os discursos e as práticas ideológicas, outra característica marcante da sociologia. Vê as opiniões e posições políticas dos sujeitos como construídas a partir das identidades coletivas organizadas no seio da sociedade civil. Reflete sobre os limites entre os espaços público e privado. Identifica o contraponto entre educação progressista e educação conservadora.

Enfim, faz sociologia da educação.

## CAPÍTULO VII

### A EDUCAÇÃO E OS NOVOS BLOCOS HEGEMÔNICOS

Por Michael Apple\*

#### Introdução

Os debates sobre a educação superior precisam ser situados no contexto de processos de reestruturação socioeconômica e cultural mais amplos. Se é verdade que a educação superior possui de fato suas próprias histórias específicas e suas próprias dinâmicas relativamente autônomas, também é verdade que ela faz parte de uma esfera mais geral e que está conectada de modos complexos às transformações sociais e aos conflitos pelo poder. Em minha discussão aqui, examinarei estas amplas transformações que estão mudando o panorama em que a educação superior – e a educação em geral – se situa.

Entramos num período de reacionarismo em educação. Nossas instituições educacionais encontram-se em completo colapso. Altas taxas de evasão, declínio na “alfabetização funcional”, perda de padrões de qualidade e de disciplina, falta de um ensino do “conhecimento real” e de habilidades economicamente úteis, resultados fracos em exames padronizados etc. – todas essas são acusações lançadas sobre as escolas. E tudo isso, pelo que se diz, tem levado ao declínio da produtividade econômica, ao desemprego, à pobreza, à perda de competitividade internacional, e assim por diante. Que se retorne a uma “cultura comum”, que as escolas se tornem mais eficientes, mais a cargo do setor privado. Façamos isso e nossos problemas serão resolvidos.

\* Professor da *University of Wisconsin-Madison*, Madison, Estados Unidos. Este artigo foi publicado na *International Studies in Sociology of Education*, v. 8, n. 2, 1998. Tradução e notas: Alberto Tosi Rodrigues.



Por trás disso tudo há um ataque às normas e valores igualitários. Apesar de estar oculto sob a retórica brandida pelos críticos, o “excesso de democracia” – cultural e política – é, em essência, visto como uma das maiores causas do “nosso” declínio econômico e cultural. Tendências similares tornam-se visíveis também em outros países. A extensão da reação pode ser captada nas palavras de Kenneth Baker, antigo Secretário da Educação e Ciência do Reino Unido no governo de Margareth Thatcher, que avaliou cerca de uma década de esforços da direita em educação dizendo que “a era do igualitarismo acabou” (Arnot, 1990). Ele estava, de modo assertivo, falando positivamente, não negativamente.

A ameaça aos ideais igualitários que esses ataques representam geralmente não é completamente explicitada, uma vez que eles são frequentemente expressos no discurso da “melhora” da competitividade, dos empregos, dos padrões e da qualidade, num sistema educacional que é visto como em crise total.

Seria simplista, porém, interpretar o que está acontecendo apenas como resultado dos esforços das elites econômicas dominantes para impor sua vontade sobre a educação. Muitos desses ataques representam tentativas de integrar a educação a uma agenda econômica. E, mesmo assim, eles não podem ser completamente reduzidos a esta, nem se pode reduzi-los a algo que diga respeito apenas à economia. Conflitos culturais e conflitos de raça e gênero coincidem com alianças de classe e com o poder de classe.

A educação é um lugar de conflito e de compromisso. Ela serve também como um espaço para amplas batalhas sobre o que nossas instituições deveriam fazer, a quem elas deveriam servir e quem deveria tomar essas decisões. E, ainda, ela é, por si própria, uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia específicos das políticas, das finanças, do currículo, da pedagogia e da avaliação em educação são colocados em jogo. A educação, assim, é tanto causa quanto efeito, determinante e determinada. Por causa disso, nenhum artigo pode ter a pretensão de oferecer um quadro completo desta complexidade. Em vez disso, o que pretendo fazer é um esboço das principais tensões que envolvem a educação nos Estados Unidos, enquanto fatores que a movem para rumos conservadores.

Uma palavra-chave aqui é *rumos*. O plural é crucial para meu argumento, uma vez que há múltiplas e às vezes contraditórias tendências no seio da propensão direitista.

Apesar de meu foco ser predominantemente doméstico, é impossível entender a atual política educacional nos Estados Unidos sem situá-la no contexto internacional. Assim, por trás da ênfase em padrões de qualidade mais altos, testes mais rigorosos, educação para o emprego e uma relação mais próxima entre educação e economia em geral etc., está o medo da derrota na competição internacional e da perda de empregos e dinheiro para o Japão e, cada vez mais, para os “Tigres Asiáticos”, para o México e outros (embora isso tenha sido relativizado pelos transtornos econômicos atualmente experimentados na Ásia). Do mesmo modo, a igualmente evidente pressão, nos Estados Unidos, para se reinstalar uma percepção (seletiva) de uma cultura comum coloca maior ênfase na “tradição ocidental”, na religião, na língua inglesa, e ênfases deste tipo estão profundamente ligadas aos medos culturais com relação à América Latina, à África e à Ásia. Este contexto oferece um pano de fundo para minha discussão.

A guinada conservadora – que chamei em outro lugar de restauração conservadora (Apple, 1993, 1996) – foi o resultado do exitoso esforço da direita para constituir uma ampla aliança. Essa nova aliança teve tanto sucesso em parte porque ela foi capaz de vencer a batalha do senso comum. Isto é, ela costurou, criativamente, diferentes tendências e compromissos sociais e organizou-os sob sua própria liderança geral nas questões ligadas a bem-estar social, cultura, economia e, como veremos neste artigo, educação. Seu alvo em política educacional e social é o que pode ser melhor descrito como “modernização conservadora” (Dale, 1989b).<sup>1</sup>

Há quatro grandes elementos dentro desta aliança. Cada qual tem sua própria história e sua própria dinâmica, relativamente autônomas; mas cada qual tem sido também costurado dentro do movimento conservador mais geral. Esses elementos são os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e uma certa fração da nova classe média em ascensão. Darei aqui particular atenção aos dois primeiros grupos, uma vez que eles – e especialmente os neoliberais – atualmente lideram esta aliança para a “reforma” da educação. No entanto, não quero de modo algum minimizar o poder dos dois últimos grupos.

1. Por causa do tamanho e da complexidade dos Estados Unidos, não posso focalizar todas as questões e iniciativas de políticas que no momento estão sendo debatidas e implementadas. Para descrições mais abrangentes, ver os capítulos sobre pesquisa em políticas públicas, em Pink e Noblit (1995).



## Neoliberais

Os neoliberais são o elemento mais poderoso dentro da restauração conservadora. São orientados pela perspectiva do Estado fraco. Assim, o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente ruim. Instituições públicas como as escolas são “buracos negros” dentro dos quais o dinheiro é jogado – e então aparentemente some –, mas que não oferecem em parte alguma resultados próximos dos adequados. Para os neoliberais, há uma forma de racionalidade que é mais poderosa do que qualquer outra: a racionalidade econômica. A eficiência e uma “ética” da análise de custo-benefício são as normas dominantes. Todas as pessoas agem de modo a maximizar suas próprias vantagens pessoais. De fato, por trás desta posição há uma afirmação empírica de que este é o modo pelo qual todos os atores racionais agem. Todavia, em vez de ser uma descrição neutra do mundo da motivação social, esta é atualmente uma construção do mundo em torno de características valorativas de um tipo eficiente de classe consumidora (Honderich, 1990; Apple, 1996).

Servindo de base a esta posição está uma visão dos estudantes como capital humano. O mundo é intensamente competitivo economicamente, e os estudantes – como futuros trabalhadores – devem obter as indispensáveis habilidades e disposições para competir eficientemente e efetivamente.<sup>2</sup> Além disso, qualquer dinheiro gasto com escolas não diretamente relacionadas a esses objetivos econômicos é suspeito. Na verdade, enquanto “buracos negros”, as escolas e outros serviços públicos organizados e controlados como elas desperdiçam recursos econômicos que deveriam ir para a empresa privada. Portanto, não apenas as escolas públicas estão falhando na educação de nossos filhos enquanto futuros profissionais, mas também, como quase todas as instituições públicas, estão sugando a vida financeira dessa sociedade. Em parte, isso é resultado da “captura do produtor”. As escolas são feitas para professores e burocratas do Estado, não para “consumidores”. Elas respondem às demandas de profissionais e outros

2. Devido à presente ênfase neste ponto por parte dos neoliberais, talvez seja o caso de notar que o livro de Bowles e Gintis, *Schooling in Capitalist America* (O ensino na América capitalista), embora fosse reducionista, economicista e essencialista quando apareceu pela primeira vez em 1976, pode ser, curiosamente, mais exato hoje. Para uma crítica de suas posições, ver Apple (1986, 1995) e Cole (1988).

egoísticos trabalhadores do Estado, não às dos consumidores que dependem delas.

A ideia de consumidor é crucial aqui. Para os neoliberais, o mundo em essência é um vasto supermercado. A “escolha do consumidor” é o que garante a democracia. Com efeito, a educação é vista como um produto a mais, como pão, carros e televisão (Apple, 1990). Orientando-se para o mercado através dos *voucher plans* e dos *choice plans*,<sup>3</sup> ela seria completamente autorregulada. Assim, a democracia transforma-se em práticas de mercado. Nesses níveis, o ideal do cidadão é o do consumidor. Os efeitos ideológicos disso são enormes. Em vez da democracia ser um conceito político, ela é transformada num conceito inteiramente econômico. A mensagem de tais políticas é o que pode ser melhor descrito como “particularismo aritmético”, no qual o indivíduo independente – como um consumidor – é despido de sua condição de raça, de classe e de gênero (Ball, 1994; Apple, 1996).

As metáforas do consumidor e do supermercado, são na época atual, perfeitamente adequadas aqui. Assim como na vida real, há indivíduos que de fato podem ir ao supermercado e escolher entre uma vasta ordem de produtos similares ou diversos. E há aqueles que só podem entrar naquilo que pode ser definido como consumo “pós-moderno”. Eles ficam fora do supermercado e podem consumir apenas a imagem.

O projeto pleno do neoliberalismo está conectado a um projeto maior de deslocar a responsabilidade pelas consequências das decisões, dos grupos dominantes para o Estado e para a população pobre (Apple, 1995). Afinal de contas, não foi o governo que tomou as decisões de promover a migração do capital e transferir as fábricas para aquelas nações onde os sindicatos são fracos ou não existem, onde as regulamentações ambientais são poucas e os governos são repressivos. E não foram a classe trabalhadora e as comunidades pobres que escolheram perder esses empregos e fábricas, a esperança e as escolas, ou deixar comunidades em crise, que foram alguns dos resultados dessas decisões. E não foi

3. *School vouchers* são títulos públicos em dinheiro que permitem aos estudantes escolher a escola (pública ou privada) que receberá os fundos correspondentes aos gastos com sua educação. O dinheiro “segue o aluno”, sendo destinado à escola pela qual ele optou. Esses títulos têm seu valor monetário fixado e são resgatados por ocasião do registro do diploma obtido. A maior parte das instituições de ensino americanas que utilizam esse mecanismo é formada de escolas privadas religiosas. (N.T.)



nenhum desses quem decidiu demitir milhões de trabalhadores – muitos dos quais estariam melhor na escola – devido a fusões e incorporações.

Com sua ênfase no consumidor, em vez de no produtor, as políticas neoliberais devem também ser vistas como parte de um ataque mais geral aos funcionários públicos. Em educação, particularmente, elas constituem uma ofensiva contra os sindicatos de professores, vistos como excessivamente poderosos e custosos. Embora talvez não seja consciente, isso deve ser interpretado como parte de uma longa história de ataques ao trabalho feminino, uma vez que a esmagadora maioria dos professores nos Estados Unidos – como em muitas outras nações – é constituída de mulheres (Apple, 1988).

Há variadas iniciativas de políticas que têm emergido dos segmentos neoliberais da nova aliança hegemônica. A maior parte está voltada ou para criar vínculos estreitos entre educação e economia ou para colocar as próprias escolas no mercado. A primeira é representada pelas frequentes propostas de programas de “escola para o trabalho”, ou “educação para o emprego”, e por vigorosas investidas, no sentido do corte de despesas, contra o “Estado inchado”. A segunda não é menos frequente e está se tornando cada vez mais poderosa. Ela é representada pelas propostas, tanto nacionais quanto interestaduais, dos *voucher* e dos *choice plans* (Chubb e Moe, 1990). Elas incluem a aplicação de dinheiro público para escolas privadas e religiosas (apesar de serem proposições fortemente contestadas). Por trás disso, trata-se de um plano para submeter as escolas à disciplina da competição no mercado. Estas “soluções quase de mercado” estão entre as questões de política mais polêmicas e mais acaloradamente debatidas em toda a nação, com importantes casos de pendências judiciais no que se refere a recursos para escolas privadas e/ou religiosas através destes mecanismos de crédito, que agora estão sendo observados com atenção (Wells, 1993; Henig, 1994; Smith e Meier, 1995).

Alguns proponentes dos *choice plans* argumentam que somente a ampliação da “voz” e da escolha dos pais proporcionaria uma chance de “salvação educacional” para pais e crianças das minorias (Whitty, 1997, p. 17; ver também Chubb e Moe, 1990). Moe, por exemplo, afirma que a maior esperança dos pobres de ganharem o direito “de abandonarem as escolas ruins e irem para as boas” está numa “aliança heterodoxa” (Whitty, 1997, p. 17). Apenas

aliando-se aos republicanos e ao empresariado – os mais poderosos grupos supostamente dispostos a transformar o sistema – os pobres poderiam ter sucesso.

Existe evidência empírica cada vez maior de que o desenvolvimento dessas soluções “quase de mercado” em educação tem levado à exacerbação das divisões sociais existentes que envolvem classe e raça (Whitty et al., 1998). Há agora mais e mais argumentos convincentes de que, embora o suposto objetivo explícito dos *voucher* e dos *choice plans* seja o de proporcionar aos pobres o direito de deixar as escolas públicas, entre os efeitos últimos a longo prazo talvez esteja o de aumentar a “migração branca” das escolas públicas para as privadas e religiosas e criar as condições para que os pais brancos beneficiários possam recusar-se a pagar impostos para sustentar as escolas públicas, que estão mais e mais sofrendo com os efeitos debilitadores da crise fiscal do Estado. O resultado é um *apartheid* educacional cada vez maior, e não menor (Apple, 1996).

Em seu balanço das evidências da experiência dos Estados Unidos, Whitty afirma que, embora os defensores da escolha suponham que a competição aumentará a eficiência e a responsividade das escolas, e dará às crianças em desvantagem oportunidades que elas normalmente não teriam, essa pode ser uma falsa esperança (Whitty, 1997, p. 58). Essas esperanças não estão se realizando no momento e não é razoável supor que sejam realizadas no futuro “no contexto de políticas genéricas que não encaram o desafio das profundas desigualdades sociais e culturais”. E, continua ele:

Uma tomada de decisão atomizada numa sociedade fortemente estratificada pode aparecer como algo que oferece oportunidades iguais a todos, mas mudar a responsabilidade pela tomada de decisão da esfera pública para a privada pode no momento reduzir o espaço para que a ação coletiva melhore a qualidade da educação para todos (Whitty, 1997, p. 58).

Essa posição é ratificada por Henig. Este diz que:

a triste ironia do atual movimento pela reforma da educação é que, por meio da superidentificação com as propostas de escolha da escola, o saudável impulso de levar em consideração reformas radicais voltadas para problemas sociais pode ser canalizado para



iniciativas que mais adiante venham a corroer o potencial de deliberação coletiva e de responsabilidade coletiva (Henig, 1994, p. 222).

Se acrescentarmos o fato de que tais políticas neoliberais na prática podem reproduzir tradicionais hierarquias de classe, raça e gênero, isso deveria nos colocar em séria dúvida (Apple, 1996; Whitty, 1997).

Há uma segunda variante do neoliberalismo. Ela aceita gastar mais dinheiro público e/ou privado com as escolas se, e somente se, as escolas forem ao encontro das necessidades expressas pelo capital. Assim, os recursos são postos à disposição para “reformas” e políticas que favoreçam a conexão do sistema educacional ao projeto de tornar nossa economia mais competitiva. Dois exemplos podem oferecer um retrato aproximado desta posição. Em certo número de estados, a legislação permite que as escolas e universidades estabeleçam vínculos estreitos entre a educação e a comunidade dos negócios. No estado do Wisconsin, por exemplo, todos os programas de preparação de professores devem incluir experiências identificáveis de “educação para o emprego” para todos os seus futuros professores; e todo o ensino nas escolas públicas elementares, médias e secundárias deve incluir elementos de educação para o emprego em seus currículos formais.<sup>4</sup>

O segundo exemplo é aparentemente menos consequente, mas na realidade é uma poderosa descrição da reintegração da política e da prática educacionais à agenda ideológica do neoliberalismo. Refiro-me aqui ao *Channel One*, uma rede de televisão comercial que agora está sendo transmitida nas escolas (muitas das quais estão arrojadas financeiramente em função da crise fiscal), abarcando mais de 40% de todos os estudantes de nível médio e secundário no país. Nessa “reforma” é oferecido às escolas um canal de satélite “gratuito”, dois videocassetes e monitores de televisão para cada uma das salas de aula, por uma empresa de comunicações privada. Também é oferecido um programa de notícias gratuito a esses estudantes. Em contrapartida, pelo equipamento e pelo noticiário, todas as escolas participantes devem

4. Muitas vezes, no entanto, essas iniciativas são atualmente “autorizações sem recursos”. Isto é, exigências como estas tornam-se obrigatórias, mas nenhum recurso adicional é destinado para executá-las. A intensificação do trabalho dos professores em todos os níveis do sistema educacional que resulta dessa situação é bastante visível.

assinar um contrato de três a cinco anos, garantindo que seus estudantes assistirão o *Channel One* todos os dias (Apple, 1993).

Isto soa relativamente positivo. Porém, não apenas a tecnologia é “fechada” de tal modo que somente o *Channel One* possa ser recebido, como também na transmissão, junto com as notícias, estão comerciais obrigatórios das maiores redes de *fast food*, materiais esportivos e outras corporações, que os estudantes – por contrato – precisam também assistir. Os estudantes, em essência, são vendidos como audiência cativa para as corporações. Uma vez que, por lei, esses estudantes precisam estar na escola, os Estados Unidos são um dos primeiros países do mundo a permitir conscientemente que seus jovens sejam vendidos como mercadoria para as muitas corporações dispostas a pagar o alto preço do anúncio no *Channel One*, para ter uma audiência garantida (cativa).<sup>5</sup> Assim, sob certo número de variantes do neoliberalismo, não apenas as escolas são transformadas em mercadorias, mas agora também nossas crianças (Apple, 1993; ver também Molnar, 1996).

Como assinalei, a atratividade das políticas de restauração conservadora em educação repousa em grande parte nas mudanças mais importantes em nosso senso comum – a respeito do que seja a democracia, a respeito do modo como vemos a nós mesmos enquanto indivíduos possessivos (“consumidores”), e finalmente a respeito de como encaramos o funcionamento do mercado. Sustentando as políticas neoliberais em educação e suas políticas sociais em geral está a crença de que os mercados são essencialmente imparciais e justos. Os mercados, em última instância, desejam criar empregos para todos que precisam. Eles são o melhor mecanismo possível para assegurar um futuro melhor para todos os cidadãos (consumidores).

Diante disso, é claro que devemos perguntar quais as feições da economia que atualmente imperam nas posições neoliberais. Pois, longe do quadro positivo pintado pelos neoliberais – no qual os empregos tecnologicamente avançados substituirão o trabalho penoso, o subemprego e o desemprego pelos quais tantos agora passam se nós simplesmente deixarmos o mercado solto sobre nossas escolas e crianças – a realidade, uma vez mais, é outra. Como demonstrei numa análise muito mais completa em *Cultural*

5. Ocupei-me de uma análise muito mais detalhada do *Channel One*, incluindo a política de notícias, em Apple (1993).



*Politics and Education* (Apple, 1996, p. 68-90), os mercados são tão poderosamente destrutivos quanto produtivos na vida das pessoas.

Considere-se o caso do mercado de trabalho remunerado, ao qual os neoliberais tanto querem amarrar o sistema educacional. Mesmo com o crescimento proporcional dos mencionados empregos *high-tech*, os tipos de trabalho que estão e estarão cada vez mais disponíveis para uma larga porção da população americana não serão postos de trabalho altamente qualificados ou tecnicamente elegantes. A situação será exatamente oposta. O mercado de trabalho remunerado cada vez mais será dominado pelo trabalho malpago e repetitivo, no comércio varejista, nos negócios e no setor de serviços. Isto se torna notavelmente claro pelo seguinte fato. No ano de 2005 terão sido criados mais empregos para caixas do que para cientistas da computação, analistas de sistema, terapeutas corporais, analistas de operações e técnicos em radiologia juntos. De fato, projeta-se que 95% dos novos postos de trabalho estarão no setor de serviços (Apple, 1996, p. 71-90). Este setor inclui, de modo geral, cuidados pessoais, serviços de saúde em domicílio, trabalhadores sociais (muitos dos quais estão agora perdendo seus empregos por causa dos cortes no gasto social), trabalhadores em hotéis e alojamentos, empregados em restaurantes, trabalhadores do transporte, e serviços comerciais e religiosos. Além disso, 8 das 10 principais ocupações individuais que serão responsáveis pela maior expansão no emprego nos próximos 10 anos são as seguintes: vendedores no varejo, caixas, secretários, motoristas de caminhão, garçonetes/garçons, auxiliares de enfermagem/serventes, trabalhadores na preparação de alimentos e porteiros. É óbvio que a maioria destes postos não requer altos níveis de educação. Muitos deles são malpagos, não sindicalizados e de tempo parcial, com poucos direitos ou nenhum. E muitos são dramaticamente ligados às – e frequentemente exacerbados pelas – presentes divisões do trabalho segundo raça, gênero e classe (Apple, 1996, p. 71-90). Esta é a economia emergente que se nos apresenta, não o quadro hiper-romântico pintado pelos neoliberais que nos encorajam a confiar no mercado.

Os neoliberais argumentam que tornando o mercado o árbitro último do mérito social, se eliminará a política, e a irracionalidade que a acompanha, de nossas decisões educacionais e sociais. A eficiência e a análise de custo-benefício serão os instrumentos da transformação educacional e social. Ainda entre os efeitos de

tal estratégia de “economificação” e “despolitização” está atualmente o de tornar sempre mais difícil interromper o crescimento das desigualdades de recursos e poder que caracterizam tão profundamente esta sociedade. Nancy Fraser esclarece o processo do seguinte modo:

Nas sociedades capitalistas dominadas pelo sexo masculino, o que é “político” é normalmente definido por contraste com o que é “econômico” e o que é “doméstico” ou “pessoal”. Aqui, então, podemos identificar os dois principais conjuntos de instituições que despolitizam os discursos sociais: são, primeiro, as instituições domésticas, em especial a ordem normativa doméstica, nomeadamente a moderna família nuclear encabeçada exclusivamente pelo homem; e, segundo, as instituições oficiais do sistema econômico capitalista, especialmente os locais de trabalho, mercados, mecanismos de crédito e empresas e corporações “privadas”. As instituições domésticas despolitizam certas questões através de sua personalização e familiarização; elas são apresentadas como questões privadas-domésticas ou pessoais-familiares em contraste com questões públicas, políticas. As instituições oficiais do sistema econômico capitalista, por outro lado, despolitizam certas questões economicizando-as; os temas em questão são apresentados como imperativos impessoais de mercado, ou como prerrogativas “privadas” de posse, ou como problemas técnicos para gerentes e planejadores, todos por contraste a questões políticas. Em ambos os casos, o resultado é uma redução das cadeias de relações disponíveis para interpretar as necessidades das pessoas; as cadeias interpretativas são truncadas e impedidas de estender-se para além dos limites que separam o “doméstico” e o “econômico” do político (Fraser, 1989, p. 168).

Para Fraser, este processo de absoluta despolitização torna muito difícil que as necessidades daqueles com menor poder econômico, político e cultural sejam devidamente ouvidas e que se atue sobre elas com a profundidade que o problema exige. Isto se deve ao que ocorre quando os “discursos das necessidades” são retraduzidos, seja na linguagem do mercado, seja nas políticas “privadamente” orientadas.

Para nossos propósitos aqui, podemos falar em dois grandes tipos de discursos das necessidades. Há, primeiro, as formas con-



flitivas de verbalização das necessidades. Elas surgem quando as necessidades são politizadas a partir de baixo e são parte da cristalização de novas identidades conflitivas da parte dos grupos sociais subordinados. O que fora encarado, generalizadamente, como uma questão “privada” é agora colocado na arena política mais ampla. O molestamento sexual, a segregação racial e sexual no trabalho remunerado e as políticas de ação afirmativa nas instituições econômicas e políticas são exemplos de questões “privadas” que agora transbordaram e não podem mais ser confinadas à esfera “doméstica” (Fraser, 1989, p. 172).<sup>6</sup>

Um segundo tipo de discurso das necessidades são os que podem ser chamados de discursos da reprivatização. Eles surgem como uma resposta às novas formas conflitivas emergentes e procuram pressionar essas formas a retroagirem para a arena “privada” ou “doméstica”. Elas frequentemente têm por objetivo desmantelar ou reduzir os serviços sociais, desregulamentando a empresa “privada” ou barrando as necessidades vistas como “fora do controle”. Assim, os reprivatizadores podem tentar tomar questões como essas – digamos, a violência doméstica –, que se disseminam para o discurso político aberto, e procurar defini-las como questões puramente familiares. Ou argumentar que o fechamento da fábrica não é uma questão política, mas, em vez disso, é uma prerrogativa incontestável da propriedade privada ou um imperativo inelutável de um mecanismo impessoal de mercado (Fraser, 1989, p. 172). Em cada um desses casos o objetivo é tanto contestar a possível eclosão de necessidades fora do controle quanto despolitizar as questões.

Na política educacional dos Estados Unidos há vários exemplos claros desses processos. No estado da Califórnia, por exemplo, um recente referendo que proibia o uso de políticas de ação afirmativa no governo do estado, nas políticas de admissão de pessoal das universidades etc., foi aprovado especialmente porque os “reprivatizadores” gastaram uma excepcional soma de dinheiro numa campanha publicitária que rotulava tais políticas como “fora de controle” e como uma intervenção imprópria do governo em decisões que envolvem “mérito individual”.<sup>7</sup> Os *voucher plans* em edu-

6. Veja também a discussão de como vantagens numa esfera da vida social podem ser transportadas para outra esfera, em Bowles e Gintis (1986) e Apple (1988).

7. No momento em que escrevo, o referendo está sendo questionado na justiça. Sua institucionalização foi suspensa até que sua constitucionalidade seja determinada.

cação – nos quais questões polêmicas, como a de saber qual conhecimento (o conhecimento de quem?) deve ser ensinado, quem deve controlar as políticas e práticas escolares e quais escolas devem ser financiadas, são deixadas para que o mercado as decida – oferecem outro exemplo importante de tais tentativas de “despolitizar” as necessidades educacionais. Ambos mostram o poder emergente dos discursos reprivatizantes.

Uma distinção útil aqui para entender o que está acontecendo nesses casos é aquela entre a legitimação por “valor” e a legitimação por “percepção”. Cada uma significa uma estratégia diferente pela qual grupos poderosos ou o Estado legitimam sua autoridade. Na primeira estratégia (por valor), a legitimação se efetiva dando-se às pessoas aquilo que pode ter sido prometido. Assim, o Estado social-democrata pode ter proporcionado serviços sociais à população em troca de apoio permanente. Aquilo que o Estado fará é frequentemente resultado de discursos contrapostos que ganham mais poder na arena social e que têm mais poder para redefinir o limite entre público e privado.

Na segunda estratégia (por percepção), em vez de oferecer às pessoas políticas que atendam às necessidades que elas expressaram, os estados e/ou os grupos dominantes tentam mudar o verdadeiro significado da percepção de necessidade social para algo muito diferente. Assim, se as pessoas com menos poder gritam por “mais democracia” e por um Estado mais responsivo, o objetivo não é dar o “valor” que atenda a essa demanda, especialmente quando ela pode levar a necessidades fora de controle. Em vez disso, o objetivo é mudar o que atualmente se considera como democracia. No caso das políticas neoliberais, a democracia é agora redefinida como a garantia de escolha num mercado sem amarras. Essencialmente, o Estado recua. A extensão da aceitação de tais transformações das necessidades e dos discursos sobre as necessidades mostra o sucesso dos reprivatizadores em redefinir novamente os limites entre público e privado e mostra como o senso comum das pessoas pode ser direcionado para sentidos conservadores em tempos de crises econômicas e ideológicas.

#### *Neoconservadorismo*

Se os neoliberais estão, de longe, na liderança da aliança conservadora, o segundo elemento mais importante dentro da nova aliança



é o neoconservadorismo. Diversamente da ênfase neoliberal no Estado fraco, os neoconservadores são geralmente guiados por uma concepção de Estado forte. Isso é especialmente verdade no que diz respeito às questões do conhecimento, dos valores e do corpo. Enquanto o neoliberalismo pode ser visto como baseando-se no que Raymond Williams chamou de construção ideológica “emergente”, o neoconservadorismo está fundado em formas “residuais” (Williams, 1977). Baseia-se amplamente, embora não totalmente, numa apreciação romântica do passado, um passado no qual o “conhecimento real” e a moralidade imperavam, onde as pessoas “conheciam o seu lugar” e onde as comunidades estáveis guiadas por uma ordem natural nos protegiam dos malefícios da sociedade (Hunter, 1988; Apple, 1996).

Entre as políticas propostas a partir desta posição ideológica estão o currículo nacional, o exame nacional, um “retorno” a altos padrões de qualidade, uma revivificação da “tradição ocidental” e o patriotismo. Mas, fundamentando o impulso neoconservador na educação e na política social em geral não está apenas um chamado ao “retorno”. Por trás disso – e isto é essencial – também está um medo do “outro”. Ele é expresso no seu apoio a um currículo nacional padronizado, no seu ataque ao bilinguismo e ao multiculturalismo e no seu insistente apelo à elevação dos padrões de qualidade (Hirsch, 1996).

Que a ênfase neoconservadora no retorno aos valores tradicionais e à “moralidade” tem batido numa tecla que faz eco, pode ser confirmado pelo fato de que entre os *best-sellers* do país está *The Book of Virtues*, de William Bennett (Bennett, 1994). Bennett, ex-Secretário da Educação numa administração republicana conservadora, afirmou que por um período muito longo de tempo “nós paramos de fazer a coisa certa [e] permitimos uma agressão aos padrões de qualidade intelectuais e morais”. Em oposição a isso, precisamos de “um compromisso renovado com a excelência, o caráter e os fundamentos” (Bennett, 1988, p. 8-10). O livro de Bennett procura oferecer “narrativas morais” para que as crianças “restauem” um compromisso com as “virtudes tradicionais”, como o patriotismo, a honestidade, o caráter moral e o espírito empreendedor (Bennett, 1994). Tais posições não apenas têm se incorporado ao senso comum da sociedade de modos bastante influentes, como têm provido parte da força dirigente por trás do movimento pelas escolas “de alvará”. São escolas que possuem autorizações

individuais que lhes permitem ignorar a maior parte das exigências do Estado e desenvolver currículos baseados nos desejos de sua clientela (Whitty, 1997). Apesar de que, em teoria, se possa elogiar tais políticas, todas as muitas escolas de alvará têm se tornado meios pelos quais ativistas conservadores religiosos e outros obtêm recursos públicos para escolas que de outro modo estariam excluídas de tal apoio.

Por trás de grande parte disso está um claro sentimento de perda – uma perda da crença, das comunidades idealizadas, de uma visão quase pastoral de pessoas tendencialmente parecidas que compartilham normas e valores e na qual a “tradição ocidental” impera. Não por coincidência isto se assemelha à discussão de Mary Douglas sobre a pureza e o perigo, em que aquilo que se imagina existir é sagrado e a “poluição” é temida acima de tudo (Douglas, 1966). As oposições binárias nós/eles dominam este discurso, e a cultura do “outro” deve ser temida.

Este sentimento de poluição cultural pode ser verificado nos ataques cada vez mais virulentos contra o multiculturalismo – que é em si mesmo uma categoria ampla que combina múltiplas posições políticas e culturais (McCarthy e Crichlow, 1994) –, contra a oferta de escolas ou qualquer outro benefício social aos filhos de imigrantes “ilegais” e em certos casos aos filhos de imigrantes legais; no movimento conservador *English-only*<sup>8</sup> e na tentativa igualmente conservadora de reorientar os currículos e textos didáticos para uma construção particular da tradição ocidental.

Neste particular, os neoconservadores lamentam o “declínio” do currículo tradicional e da história, da literatura e dos valores que eles dizem que ele representa. Por trás deste conjunto de concepções históricas sobre a “tradição”, repousa um suposto consenso social sobre o que deveria ser considerado como conhecimento legítimo (Apple, 1990), e sobre superioridade cultural. Mas é crucial recordar que o currículo “tradicional”, cujo declínio é tão fervorosamente lamentado pelos críticos neoconservadores, “tem ignorado a maior parte dos grupos que compõem a população americana, aquela que veio da África, da Europa, da Ásia, da América Central e do Sul, ou das populações indígenas norte-americanas” (Levine, 1996, p. 20). Seu foco principal e muitas vezes exclusivo esteve frequentemente voltado apenas para uma

8. Movimento em defesa do ensino exclusivo da língua inglesa nas escolas. (N.T.)



espectro absolutamente restrito daqueles povos que vieram de um pequeno número de nações da Europa setentrional, contrariando o fato de que as culturas e histórias representadas nos Estados Unidos foram “forjadas num complexo muito amplo e mais diverso de povos e sociedades” (Levine, 1996, p. 20). Os costumes e as culturas deste estreito espectro foram vistos como os arquétipos da “tradição” para todos. Eles foram não simplesmente ensinados, mas ensinados como superiores a todos os outros conjuntos de valores e culturas (Levine, 1996, p. 20).

Como nos lembra Lawrence Levine, uma percepção de história seletiva e falha nutre as saudades nostálgicas dos neoconservadores. O cânone e o currículo nunca foram estáticos. Sempre estiveram em constante processo de revisão, “com irados defensores insistindo, como ainda fazem, que a mudança levaria a seu declínio instantâneo” (Levine, 1996, p. 15; ver também: Apple, 1990; Kliebard, 1995). Na verdade, mesmo a inclusão de “clássicos” como Shakespeare nos currículos das escolas nos Estados Unidos só foi consentida depois de prolongadas e intensas batalhas, algumas das quais foram iguais aos debates polarizados sobre qual conhecimento deve ser ensinado hoje. Assim, Levine assinala que quando os críticos culturais neoconservadores clamam por um “retorno” à “cultura comum” e à “tradição” estão supersimplificando, a ponto de distorcer. O que está acontecendo em termos de expansão e alteração do conhecimento oficial nas escolas e universidades hoje

não é nada fora do comum; certamente não é um abandono radical dos parâmetros que marcaram a história da [educação]: constante e frequentemente controversa expansão e alteração do currículo e dos cânones e incessante conflito sobre a natureza de tal expansão e alteração (Levine, 1996, p. 15).

É claro que tais posições conservadoras têm sido forçadas a uma espécie de compromisso, via de regra para manter seu predomínio cultural e ideológico enquanto um movimento para “reformular” a política e a prática educacionais. Um exemplo central é o discurso emergente sobre o currículo de história – em particular a construção dos Estados Unidos como uma “nação de imigrantes” (Cornbleth e Waugh, 1995). Neste discurso hegemônico, todos na história da nação foram imigrantes, desde a primeira população nativa americana que supostamente cruzou o Estreito de Bering

e acabou povoando as Américas do Norte, Central e do Sul, até as últimas levas de populações que vieram do México, da Irlanda, da Alemanha, dos países escandinavos, da Itália, da Rússia, da Polônia, e de outras partes, e até finalmente as recentes populações que vieram da Ásia, da América Latina, da África e de outras regiões. Se é verdade que os Estados Unidos são constituídos por povos de todas as partes do mundo – e esta é uma das coisas que o tornam tão culturalmente rico e vital – uma tal perspectiva constitui um apagamento da memória histórica. Alguns grupos vieram a ferros e foram submetidos à escravidão e ao *apartheid*, sancionados pelo Estado, durante centenas de anos. Outros sofreram o que só pode ser chamado de destruição física, linguística e cultural (Apple, 1996).

O dito acima, de todo modo, aponta para o fato de que enquanto os objetivos neoconservadores do currículo nacional e do exame nacional estiverem sob pressão, estarão fortemente mediados pela necessidade do compromisso. Por causa disso, mesmo os mais fortes apoiadores dos programas e das políticas educacionais neoconservadoras têm sido obrigados a também apoiar a criação de currículos que no mínimo parcialmente reconheçam “a contribuição do outro”.<sup>9</sup> Isso se deve em parte ao fato de que há ausência de um departamento nacional de educação visível e forte e uma tradição de controle estadual e local do ensino. A “solução” tem sido a de estabelecer padrões de qualidade nacionais desenvolvidos “voluntariamente” em cada área temática (Ravitch, 1995). Sem dúvida, o exemplo que dei acima sobre a história é um dos resultados de tais padrões de qualidade voluntários.

Uma vez que as organizações profissionais nacionais nessas áreas temáticas – como o Conselho Nacional dos Professores de Matemática – é que estão desenvolvendo aqueles padrões de qualidade nacionais, os próprios padrões de qualidade são acordados, e assim são muitas vezes mais flexíveis, que os desejados pelos neoconservadores. O conjunto deste processo funciona como um controle sobre as políticas conservadoras referentes ao conhecimento. Porém, isso não nos deveria levar a um quadro excessivamente

9. Isso ocorre frequentemente através de um processo de “menção” (Apple, 1993), em que textos e currículos incluem materiais sobre contribuições das mulheres e grupos “minoritários”, mas nunca permitem ao leitor ver o mundo através dos olhos dos grupos oprimidos. Ou, como no caso do discurso de “nós todos somos imigrantes”, compromissos são assumidos de modo que o mito da similaridade histórica é construído ao mesmo tempo em que as divisões econômicas entre os grupos crescem mais e mais.



romântico do conjunto de tendências emergentes em política educacional. A liderança em “reforma” escolar é cada vez mais dominada pelos discursos conservadores em torno de “padrões de qualidade”, “excelência”, “responsabilidade” e assim por diante. Uma vez que as partes mais flexíveis desses padrões provaram ser mais caras, que as atualmente implementadas, os padrões de qualidade têm ultimamente desempenhado a função de proporcionar um peso retórico maior ao movimento neoconservador para aumentar o controle central sobre o “conhecimento oficial” (Apple, 1993) e para “elevar o nível” de sua obtenção. As implicações sociais disso em termos de gerar resultados escolares ainda mais discrepantes são cada vez mais preocupantes (Apple, 1992).

Além do mais, não é apenas em coisas como o controle sobre o conhecimento legítimo que os impulsos neoconservadores se fazem sentir. A ideia de um Estado forte é também visível no crescimento do Estado regulatório, no que concerne aos professores. Tem havido uma mudança paulatina da “autonomia autorizada” para a “autonomia regulada”, na medida em que o trabalho dos professores é mais fortemente padronizado, racionalizado e “policiado” (Dale, 1989a). Sob as condições da autonomia autorizada, uma vez que os professores obtenham a certificação profissional adequada, eles são basicamente livres – dentro de limites – para agir em suas salas de aula de acordo com seu julgamento. Tal regime baseia-se na confiança na “discrição profissional”. Sob as condições progressivamente estabelecidas da autonomia regulada, as ações dos professores estão agora sujeitas a escrutínio muito maior em termos do processo e dos resultados. De fato, há estados, nos Estados Unidos, que têm especificado não apenas o conteúdo que os professores devem lecionar, mas também regulado quais os únicos métodos apropriados de ensino. Não seguir esses métodos “apropriados” especificados sujeita o professor ao risco de sanções administrativas. Enquanto regime de controle, ele se baseia não em confiança mas numa profunda suspeição sobre os motivos e a competência dos professores. Para os neoconservadores, isto é equivalente à noção de *producer capture* (controle sobre o produtor), tão poderosa entre os neoliberais. Para os primeiros, porém, não é o mercado que resolverá este problema, mas um estado forte e intervencionista, que acompanhará os únicos conteúdos e métodos “legítimos” para ensinar. E isso será policiado pelo exames interestaduais e nacionais para estudantes e professores.

Tem sido afirmado que tais políticas levam à “perda de habilidades” dos professores, à “intensificação” do seu trabalho e à perda da autonomia e do respeito (Apple, 1988, 1995). Isso não surpreende, já que por trás de muitos desses impulsos conservadores está uma clara desconfiança dos professores e um ataque tanto à afirmação de competência por parte dos professores quanto, especialmente, aos sindicatos de professores.<sup>10</sup>

A desconfiança dos professores, a preocupação quanto a uma suposta perda de controle cultural e um sentimento de que há uma perigosa “poluição” cultural estão entre os muitos medos culturais e sociais que guiam as políticas neoconservadoras. Porém, como notei acima, servindo de base a estas posições está uma visão etnocêntrica e racializada do mundo. Talvez isso possa ficar mais claro pelo exemplo do livro de Herrnstein e Murray, *The Bell Curve* (Herrnstein e Murray, 1994). Num livro que vendeu centenas de milhares de cópias, os autores defendem um determinismo genético baseado na raça (e até certo ponto no gênero). Para eles, é romântico assumir que as políticas educacionais e sociais podem no final das contas levar a resultados mais iguais, uma vez que as diferenças de inteligência e de aprendizado são, basicamente, geneticamente orientadas. A coisa mais sábia que os gestores das políticas poderiam fazer seria aceitar isso e planejar para uma sociedade que reconhece essas diferenças biológicas e não oferece “falsas esperanças” aos pobres e aos menos inteligentes, muitos dos quais são negros. Obviamente, esse livro reforçou os estereótipos racistas que há muito desempenham um papel considerável nas políticas educacionais e sociais nos Estados Unidos (ver, por exemplo, Omi e Winant, 1994).

Ao invés de encarar a raça como ela é – como uma categoria social geral que é mobilizada e usada de diferentes modos por diferentes grupos em diferentes momentos (Omi e Winant, 1994) –, posições como as sustentadas por Herrnstein e Murray propiciam um revestimento de aparente legitimidade científica para discursos sobre políticas que foram desacreditadas intelectualmente várias vezes antes (Kincheloe e Steinberg, 1996). O andamento patrocinado dado a esse livro – consta que os autores receberam altas somas em dinheiro de fundações conservadoras para escrever e publicar o volume – expõe claramente não apenas o conteúdo

10. Sobre a relação entre isso e gênero, ver Acker (1995).



racial de importantes partes da agenda neoconservadora, mas também o poder dos grupos conservadores de servir a seu próprio interesse antes que ao público.

As consequências de tais posições não se encontram apenas nas políticas educacionais, mas na interseção destas políticas com as políticas sociais e econômicas mais amplas, onde elas têm sido bastante influentes. Aqui também podemos encontrar afirmações de que o que falta aos pobres não é dinheiro, mas uma herança biológica “apropriada” e uma decidida observância da disciplina, do trabalho duro e da moralidade (Klatch, 1987). Exemplos centrais aqui são programas como o *Learnfare* e o *Workfare*, em que os pais perdem uma parte de seus benefícios sociais se seus filhos perderem um número muito grande de dias de aula, ou em que os benefícios não são pagos se uma pessoa não aceita trabalho de baixa remuneração, não importando quão humilhante seja ou mesmo se a assistência à infância ou à saúde não estão sendo providas pelo Estado. Tais políticas reativam as primeiras políticas de “asilo de pobres”, que eram tão comuns – e tão absolutamente danosas – nos Estados Unidos, no Reino Unido e em outros lugares (Apple, 1996).

Gastei boa parte do meu tempo, nesta seção, documentando o poder crescente das posições neoconservadoras em política educacional e social nos Estados Unidos. Elas forjaram uma criativa coalizão com os neoliberais, uma coalizão que – agregando outros grupos – está efetivamente mudando a paisagem na qual as políticas são debatidas. Ainda assim, mesmo considerando a crescente influência das políticas neoliberais e neoconservadoras, elas teriam um sucesso consideravelmente menor se não tivessem trazido também os populistas autoritários fundamentalistas religiosos para debaixo do guarda-chuva da aliança conservadora. É para este grupo que vamos nos voltar agora.

#### *Populistas autoritários*

Talvez mais do que em qualquer outra grande nação industrializada, não é possível compreender plenamente a política educacional nos Estados Unidos sem prestar bastante atenção à “Direita Cristã”. Ela é excepcionalmente poderosa e influente, para além de seu número, nos debates sobre política pública na mídia, educação, bem-estar social, as políticas da sexualidade e do corpo, religião, e assim por diante. Sua influência vem do enorme compromisso de

seus ativistas, sua ampla base financeira, suas posições retóricas populistas e sua agressividade no cumprimento de sua agenda. A “Nova Direita” populista autoritária embasa suas posições sobre educação e política social em geral nas visões particulares da autoridade bíblica, na “moralidade cristã”, nos papéis de gênero e na família. A Nova Direita vê gênero e família, por exemplo, como uma unidade orgânica e divina que determina “o egoísmo masculino e a abnegação feminina”.

Como colocou Hunter:

Se o gênero é divino e natural (...) não há lugar para legitimar o conflito político. (...) Dentro da família, mulheres e homens – estabilidade e dinamismo – são harmoniosamente fundidos quando deixados em paz pelo modernismo, pelo liberalismo, pelo feminismo e pelo humanismo, que não apenas ameaçam diretamente a masculinidade e a feminilidade, mas também o fazem através de seus efeitos sobre as crianças e jovens. (...) As “Verdadeiras mulheres”, isto é, as mulheres que concebem a si próprias como esposas e mães, não sacrificarão a santidade do lar em nome de aspirações próprias. Quando homens e mulheres desafiam esses papéis de gênero, rompem com Deus e com a natureza; quando liberais, feministas e humanistas seculares os impedem de desempenhar esses papéis, eles questionam as bases divinas e naturais nas quais a sociedade se assenta (Hunter, 1988, p. 165).

Na cabeça de tais grupos, o ensino público é, assim, um espaço de enorme perigo. Nas palavras do ativista conservador Tim LaHaye, “a educação pública moderna é a mais perigosa força na vida de uma criança: religiosamente, sexualmente, economicamente, patrioticamente e fisicamente” (citado em Hunter, 1988, p. 57). Isso se conecta ao sentimento de perda da Nova Direita no que diz respeito ao ensino e à família:

Até recentemente, na visão da Nova Direita, as escolas eram extensões do lar e da moralidade tradicional. Os pais podiam confiar seus filhos à escola pública porque elas eram localmente controladas e refletiam os valores bíblicos e paternos. Porém, tomadas por forças alienígenas e elitistas, as escolas agora interpõem-se entre os pais e os filhos. Muitas pessoas experimentam a fragmentação da unidade entre família, igreja e escola como a perda do controle sobre



sua própria rotina, a de seus filhos e a da América. Na verdade, [a Nova Direita] afirma que o controle dos pais sobre a educação é bíblico, que pelos planos de Deus a responsabilidade fundamental pela educação do jovem recai sobre o lar e diretamente sobre o pai (Hunter, 1988, p. 57).

É exatamente este sentimento de “um controle alienígena e elitista”, a perda das conexões bíblicas e a destruição das estruturas familiares e morais “dadas por Deus” que guia a agenda populista autoritária. É uma agenda cada vez mais poderosa, não apenas retoricamente, mas em termos de financiamento e nos conflitos sobre o que as escolas devem fazer, como devem ser financiadas e quem deve controlá-las. Esta agenda inclui questões de gênero, sexualidade e família, mas vai além delas. Ela abarca também questões de ordem muito mais ampla sobre o que deve ser considerado como conhecimento “legítimo” nas escolas. E, nesta arena ampla de interesse sobre todo o corpo do conhecimento escolar, os ativistas conservadores têm tido um êxito nada pequeno em pressionar os editores de livros didáticos a mudar o que publicam e em alterar importantes aspectos da política educacional do Estado sobre o ensino, o currículo e a avaliação. Isso é crucial porque, na ausência de um currículo nacional aberto, os livros didáticos comercialmente produzidos – regulados apenas pelas compras e pela autoridade dos estados – ficam sendo a definição dominante de currículo nos Estados Unidos (Apple, 1988, 1993, 1996).

O poder desses grupos é visível, por exemplo, na “autocensura” em que entram os editores. Por exemplo, alguns editores de antologias literárias para o colegial haviam selecionado o discurso de Martin Luther King, *I Have a Dream*, mas sob pressão conservadora, em vista das referências que o texto faz ao intenso racismo nos Estados Unidos, removeram-no (Delfattore, 1992, p. 123). Em nível da política de currículo dos estados, isso é muito visível na legislação sobre os livros didáticos, por exemplo, no Texas, que recomenda textos que enfatizem o patriotismo, a obediência à autoridade e que desencorajem o “desvio” (Delfattore, 1992, p. 139). Uma vez que a maioria dos editores de livros didáticos direciona o conteúdo e a organização de seus livros ao que será aprovado por um pequeno número de estados populosos, que em essência aprovam e compram seus livros no estado todo, isso dá a estados como o Texas (e a Califórnia) um imenso poder para determinar o

que será considerado “conhecimento oficial” no país inteiro (Apple, 1993; Cornbleth e Waugh, 1995).

Assim, conjuntamente com os elementos neoconservadores dentro da aliança conservadora, os religiosos fundamentalistas-populistas-autoritários têm tido uma influência substancial sobre a política e a prática do currículo. Para eles, apenas por intermédio das questões recentemente postas a respeito da autoridade, da moralidade, da família, da Igreja e da “decência” as escolas podem superar a “decadência moral” tão evidente à nossa volta. Apenas retornando às concepções irredentistas dos ensinamentos bíblicos e estimulando (ou exigindo) um ambiente nas escolas em que tais ensinamentos terão ênfase renovada, pode nossa cultura ser salva (Delfattore, 1992; Reed, 1996).

Embora alguns estados e sistemas escolares tenham sido capazes de criar mecanismos que desviam algumas dessas pressões, a natureza burocrática de muitos sistemas escolares e do Estado de modo geral em nível local e regional tem atualmente produzido as condições para que pais e outros membros da comunidade, que em outras situações seriam capazes de discordar ideologicamente da Nova Direita, sejam convencidos a juntarem-se a eles em seus ataques ao conteúdo e à organização do ensino (Apple, 1996).

Enquanto a luta dos populistas autoritários relativa ao currículo e aos textos tem crescido rapidamente, sua desconfiança das escolas públicas tem também fomentado considerável e intenso apoio entre eles às políticas neoliberais como as dos *voucher* e dos *choice plans*. A Nova Direita, enquanto uma ampla coalizão populista, tem algumas desconfianças bastante práticas dos motivos e dos projetos econômicos do capital. Além disso, os próprios direitistas populistas têm experimentado os efeitos do enxugamento, das demissões e da reestruturação econômica. De todo modo, mesmo tendo uma percepção tendenciosa dos efeitos diferenciais da competição global e da reestruturação econômica, eles vêm as propostas para a mercadificação e a privatização educacionais como um caminho pelo qual podem usar tais “reformas” para seus próprios propósitos. Além disso, através da redução de impostos sobre as escolas, através de créditos fiscais ou através da alocação de dinheiro público para escolas privadas e religiosas eles podem criar um conjunto de escolas organizadas em torno das “comunidades morais imaginárias” (Anderson, 1991) que acreditam ter perdido.



Essa busca da reconstrução de “comunidades imaginárias” aponta para um dos efeitos do discurso da reprivatização sobre a política que envolve as políticas educacionais. No processo de negação da legitimidade das posições contrapostas, o discurso da reprivatização pode atualmente tender a politizar cada vez mais as questões. Essas questões, por sua vez, tornam-se cada vez mais um dos lados de uma competição pública, não mais “doméstica”. Esse paradoxo – o de que o discurso da reprivatização atualmente pode favorecer a discussão pública de necessidades antagônicas – nem sempre conduz a vitórias de grupos opositores como feministas, povos racialmente subjugados ou outros grupos quaisquer desprovidos de poder. Em vez disso, tal politização pode, de fato, levar ao crescimento de novos movimentos sociais e novas identidades sociais cujo objetivo fundamental seja fazer retroagirem as necessidades antagônicas nas esferas econômica, doméstica e privada. Coalizões novas, e absolutamente conservadoras, podem ser formadas.

Isso é exatamente o que está acontecendo nos Estados Unidos, onde um conjunto de discursos reprivatizantes “no tom do populismo autoritário” tem feito conexões criativas com as esperanças e especialmente com os medos de uma categoria de eleitores descontentes e os tem unido numa aliança tensa, mas muito eficaz, em apoio às posições que estão por trás da reprivatização (Fraser, 1989, p. 172-173). Isso não teria acontecido se os grupos direitistas não tivessem tido sucesso em mudar o verdadeiro significado de conceitos-chave da democracia, de tal modo que a Direita Cristã pôde confortavelmente encontrar um lugar sob o largo guarda-chuva da aliança conservadora.

#### *A nova classe média profissional*

Embora eu vá mencioná-los muito resumidamente aqui, tanto pela limitação de espaço quanto por seu limitado poder, há um último grupo que oferece algum apoio às políticas da modernização conservadora. Trata-se de uma fração da nova classe média profissional que ganhou sua própria mobilidade dentro do Estado e dentro da economia baseada no uso da especialização técnica. São pessoas com conhecimentos de gerenciamento e técnicas de eficiência que fornecem base técnica e “profissional” para a responsabilidade, a mensuração, o “controle de produto” e a avaliação

requeridos pelos proponentes das políticas neoliberais de mercantilização e pelas políticas neoconservadoras de estreito controle central em educação.

Os membros desta fração da nova classe média profissional em ascensão não necessariamente acreditam nas posições ideológicas que servem de base à aliança conservadora. De fato, em outros aspectos de suas vidas eles podem ser consideravelmente mais moderados e até “liberais” politicamente (Bourdieu, 1984; Wright, 1989). Porém, como especialistas em eficiência, gerenciamento, avaliação e responsividade, eles fornecem o saber técnico para colocar em prática as políticas da modernização conservadora. Sua própria mobilidade social depende da expansão de tal saber técnico e das ideologias profissionais de controle, mensuração e eficiência que a acompanham. Assim, eles frequentemente apoiam tais políticas enquanto “instrumentalidades neutras”, até mesmo quando essas políticas podem ser usadas para propósitos outros que não os de finalidades supostamente neutras com os quais essa fração de classe está comprometida.<sup>11</sup>

De qualquer modo, esse grupo não está imune às artimanhas ideológicas da direita. Em vista do medo gerado pelos ataques ao Estado e à esfera pública pelos neoliberais e pelos neoconservadores, essa fração de classe está na verdade preocupada com a mobilidade futura de seus filhos e com um mundo econômico incerto. Assim, eles podem ser atraídos para parte das posições da aliança conservadora, especialmente aquelas provenientes dos elementos neoconservadores que dão grande atenção ao conteúdo de “status elevado” tradicional, grande atenção à avaliação e grande ênfase ao ensino enquanto um mecanismo de estratificação. Isso pode ser percebido em alguns estados onde os pais desta fração de classe estão apoiando “escolas de alvará”, que enfatizarão a formação acadêmica em profissões tradicionais e práticas de ensino tradicionais. Resta saber onde a maioria dos membros deste grupo de classe se alinhará no futuro nos debates sobre as políticas. Dadas suas tendências ideológicas contraditórias, é possível que a direita seja capaz de mobilizá-los sob condições de temor pelo futuro de seus empregos e de seus filhos (Wright, 1985; Wright et al., 1989).

11. Basil Bernstein faz uma importante distinção entre aquelas frações da nova classe média que trabalham para o Estado e aquele grupo que trabalha no setor privado. Eles podem ter diferentes compromissos ideológicos e educacionais. Ver Bernstein (1990).



## Conclusão

Por causa da complexidade das políticas educacionais nos Estados Unidos, dediquei boa parte deste artigo a uma análise dos movimentos sociais conservadores que têm tido um impacto poderoso nos debates sobre as políticas e práticas em educação e na arena social mais ampla. Sugeri que a restauração conservadora é dirigida por uma tensa coalizão de forças, sendo que alguns de seus objetivos contradizem em parte outros.

O delineamento do caráter desta coalizão é crucial. Há mais do que uma pequena possibilidade de que a modernização conservadora implicada nesta aliança possa superar suas próprias contradições internas e possa ter sucesso em transformar radicalmente a política e a prática educacionais. Assim, se é verdade que os neoliberais propõem um Estado fraco e os neoconservadores demandam um estado forte, esses impulsos evidentemente contraditórios podem reunir-se de modos criativos. O foco emergente sobre padrões de qualidade, conteúdo e estrito controle centralizados pode ser paradoxalmente o primeiro passo na direção da mercadificação, através dos *voucher* e dos *choice plans*.

Uma vez que os currículos e exames interestaduais e/ou nacionais tenham sido implantados, as informações comparativas entre escolas estarão disponíveis e serão publicados de modo similar aos "indicadores nacionais" sobre rendimento escolar publicadas na Inglaterra. Somente se há conteúdo e avaliação padronizados o mercado pode funcionar livremente, uma vez que então o "consumidor" pode ter informação "objetiva" sobre quais escolas estão "tendo sucesso" e quais não estão. A racionalidade do mercado, baseada na "escolha do consumidor", garantirá que as escolas supostamente boas ganhem estudantes, e que as ruins desapareçam.

Quando os pobres "escolherem" deixar seus filhos em escolas subfinanciadas e decadentes nas cidades do interior ou em áreas rurais (dados a decadência e o custo do transporte de massa urbano, a informação escassa, a falta de tempo e suas condições econômicas decadentes, para nomear algumas poucas realidades), eles (os pobres) serão acusados individual e coletivamente por terem feito más "escolhas de consumidor". Os discursos da reprivatização e o particularismo aritmético justificarão as desigualdades estruturais que serão aqui (re)produzidas. Desse modo, embora possa parecer

estranho, as políticas neoliberais e neoconservadoras, apoiadas em última instância pelos populistas autoritários e mesmo por alguns dos membros da classe média profissional, que são aparentemente contraditórias, podem reforçar-se mutuamente a longo prazo (Apple, 1996).

Porém, embora tenha afirmado que a liderança geral em política educacional é exercida por esta aliança, não quero dar a impressão de que estes quatro elementos sob o guarda-chuva hegemônico desta coalizão permaneçam sem contestação ou sejam sempre vitoriosos. Simplesmente não é esse o caso. Como algumas pessoas têm demonstrado, em nível local por toda parte nos Estados Unidos há resultados de programas e possibilidades contra-hegemônicas. Muitas instituições de ensino superior, escolas e distritos escolares têm mostrado notável elasticidade diante dos ataques e pressões ideologicamente orientados pelos grupos da restauração conservadora. E muitos professores, acadêmicos, ativistas comunitários e outros têm criado e defendido programas educacionais política e pedagogicamente emancipatórios (Apple e Beane, 1995; Smith, 1993).<sup>12</sup>

Posto isso, porém, é importante notar os obstáculos à criação de condições para que os movimentos de larga escala defendam e construam políticas progressistas. Devemos lembrar que não há um ministro da educação central com plenos poderes nos Estados Unidos. Os sindicatos de professores são relativamente fracos em nível nacional (e nem há garantias de que os sindicatos de professores sempre ajam de modo progressista). Não há um consenso sobre uma agenda progressista "apropriada" em política educacional por aqui, uma vez que existe uma vasta multiplicidade de agendas convincentes (e, infelizmente, às vezes em competição) envolvendo raça/etnicidade, gênero, sexualidade, classe, religião, "habilidade" e assim por diante. Assim, é estruturalmente difícil sustentar movimentos nacionais de longo prazo por políticas e práticas mais progressistas.

Por causa disso, a maior parte do trabalho contra-hegemônico é organizada local e regionalmente. No entanto, há hoje cada vez

12. Também de considerável interesse aqui é o trabalho em preparação de Jeannie Oakes sobre *detracking* (expressão que se refere à política de mudança da organização das turmas escolares, de salas de aula homogêneas orientadas - *tracked* - para agrupamentos heterogêneos, no que diz respeito à raça, gênero, classe social etc.). (N.T.)



mais tentativas de construir coalizões nacionais em torno do que se pode chamar de uma "unidade descentralizada" (Apple, 1996). Organizações como a Coalizão Nacional dos Ativistas Educacionais e aquelas em torno da [publicação progressista] *Rethinking Schools* estão se tornando mais visíveis nacionalmente.<sup>13</sup> Nenhum desses movimentos tem o suporte organizacional e financeiro que têm os grupos neoliberal, neoconservador e populista autoritário. Nenhum tem a habilidade de defender seus interesses antes que os "públicos", através da mídia e através das fundações, do mesmo modo que os grupos conservadores têm sido capazes de fazer. E nenhum tem tido os recursos ou a capacidade de mobilizar rapidamente uma ampla base de aderentes nacionalmente dirigidos para desafiar ou promover políticas específicas, do mesmo modo que os membros da aliança têm.

Apesar disso, em face de todos esses dilemas estruturais, financeiros e políticos, o fato de que tantos grupos de pessoas não tenham se integrado ao guarda-chuva hegemônico da aliança e tenham criado exemplos locais de que a diferença é de fato possível, nos mostra dos modos mais eloquentes e vivos que as políticas e práticas educacionais não caminham numa direção unidimensional. E, mais importante, esses múltiplos exemplos demonstram que o sucesso das políticas conservadoras nunca é garantido. Isto é crucial num tempo em que é fácil perder o contato com aquilo que é necessário para uma educação digna deste nome.

#### Referências bibliográficas do Capítulo VII

- ACKER, S. Gender and teacher's work. In: APPLE, M.W. (ed.) *Review of Research in Education*. Washington: American Educational Research Association, 1995. v. 21.
- ANDERSON, B. *Imagined Communities*. New York: Verso, 1991.
- APPLE, M.W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Teachers and Texts*. New York: Routledge, 1988.
- \_\_\_\_\_. Do the standards go far enough? *Journal for Research in Mathematics Education*, 1992, 23, p. 412-431.
- \_\_\_\_\_. *Official Knowledge*. New York: Routledge, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Education and Power*. 2. ed. New York: Routledge, 1995.

13. Ver, por exemplo, o periódico *Rethinking Schools*. É um dos melhores indicadores dos esforços, políticas e práticas em educação.

- \_\_\_\_\_. *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press, 1996.
- APPLE, M.W.; BEANE, J.A. (eds.) *Democratic Schools*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.
- ARNOT, M. *Schooling for social justice*. Trabalho não publicado, Departamento de Educação, Universidade de Cambridge, 1990.
- BALL, S. *Education Reform*. Philadelphia: Open University Press, 1994.
- BENNETT, W. *Our Children and Our Country*. New York: Simon & Schuster, 1998.
- \_\_\_\_\_. *The Book of Virtues*. New York: Simon & Schuster.
- BERNSTEIN, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse*. New York: Routledge, 1994.
- BOURDIEU, P. *Distinction*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.
- CHUBB, J.; MOE, T. *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington: Brookings Institution, 1990.
- COLE, M. (ed.) *Bowles and Gintis Revisited*. New York: Falmer Press, 1988.
- CORNBLETH, C.; WAUGH, D. *The Great Speckled Bird*. New York: St Martin's Press, 1995.
- DALE, R. *The State and Education Policy*. Philadelphia: Open University Press, 1989a.
- \_\_\_\_\_. The Thatcherite Project in Education. *Critical Social Policy*, 9, p. 4-19, 1989b.
- DELFATTORE, J. *What Johnny Shouldn't Read*. New Haven: Yale University Press, 1992.
- DOUGLAS, M. *Purity and Danger*. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.
- FRASIER, N. *Unruly Practices*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.
- HENIG, J. *Rethinking School Choice*. Princeton: Princeton University Press, 1994.
- HERRNSTEIN, R.; MURRAY, C. *The Bell Curve*. New York: Free Press, 1994.
- HIRSCH, E.D. JR. *The Schools We Want and Why We Don't Have Them*. New York: Doubleday, 1996.
- HONDERICH, T. *Conservatism*. Boulder: Westview Press, 1990.
- HUNTER, A. *Children in the Service of Conservatism*. Madison: University of Wisconsin Institute for Legal Studies, 1988.
- KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. (eds.) *Measured Lies*. New York: St Martin's Press, 1996.
- KLATCH, R. *Women of the New Right*. Philadelphia: Temple University Press, 1987.



- KLIEBARD, H. *The Struggle for the American Curriculum*. 2. ed. New York: Routledge, 1995.
- LEVINE, L. *The Opening of the American Mind*. Boston: Beacon Press, 1996.
- MCCARTHY, C.; CRICHLAW, W. (eds.) *Race, Identity, and Representation in Education*. New York: Routledge, 1994.
- MOLNAR, A. *Giving Kids the Business*. Boulder: Westview Press, 1996.
- OMI, M.; WINANT, H. *Racial Formation in the United States*. New York: Routledge, 1994.
- PINK, W.; NOBLIT, G. (eds.) *Continuity and Contradiction*. Cresskill: Hampton Press, 1995.
- RAVITCH, D. *National Standards in American Education*. Washington: Brookings Institution, 1995.
- REED, R. *After the Revolution*. Dallas: Word Publishing, 1996.
- SMITH, G. (ed.) *Public Schools that Work*. New York: Routledge, 1993.
- SMITH, K.; MEIER, K. (eds.) *The Case Against School Choice*. Armonk: M.E. Sharpe/New Hegemonic Blocs, 1995.
- WELLS, A.A. *Time to Choose*. New York: Hill & Wang, 1993.
- WHITTY, G. Creating quasi-markets in education. In: APPLE, M.W. (ed.) *Review of Research in Education*. Washington: American Educational Research Association, v. 22, 1997.
- WHITTY, G.; POWER, S.; HALPIN, D. *Devolution and Choice in Education*. Buckingham: Open University Press, 1998.
- WILLIAMS, R. *Marxism and Literature*. New York: Oxford University Press, 1977.
- WRIGHT, E. O. *Classes*. New York: Verso, 1985.
- . (ed.) *The Debate on Classes*. New York: Verso, 1989.

## EPÍLOGO

Bem, neste livro resumi as concepções teóricas de alguns sociólogos clássicos e contemporâneos a respeito da educação. O eixo delas todas, como vimos, é justamente o caminho que tomou a sociedade capitalista industrial moderna, e a imensa transformação que ela impôs a todos os setores da vida pessoal e coletiva. Igualmente destaquei as possibilidades que se abrem para a análise sobre os processos educacionais a partir do momento em que incorporamos tais teorias aos nossos procedimentos de investigação.

Mas não poderia dizer adeus sem antes dizer duas palavras de conforto àquele nosso pobre aluno virtual mencionado no capítulo 1 (lembra?), que achava ser válido capturar textos alheios e apresentá-los como seus, já que tinham sido obtidos na Internet.

Comecei aquele capítulo citando um sociólogo que reclamava da falta de senso de conexão histórica dos estudantes, de sua atual incapacidade de articular um discurso coerente e uma compreensão abrangente dos estudos que fazem. Penso cá comigo que este é um “sinal dos tempos” e seria conveniente, então, pensarmos um pouco sobre que tempos são esses. E perguntar também se faz sentido ainda lermos os sociólogos que escreveram a partir do século passado. Será que eles ainda são mesmo úteis?

Faço essa pergunta porque Weber, Durkheim e Marx, como vimos, são autores modernos. Eles surgiram e lançaram as bases da sociologia num momento em que a sociedade industrial consolidou o que chamamos de modernidade. E o problema do meu infeliz aluno virtual, diferentemente, é um problema pós-moderno.

Sem entrar em teorias ou discussões mais aprofundadas sobre as características da pós-modernidade, gostaria apenas de destacar alguns pontos, resumidamente, que estão relacionados tanto com o problema do meu aluno quanto com a temática levantada por Michael Apple em seu capítulo.



A professora Marilena Chauí talvez me poupe algumas linhas:

Se a modernidade havia se caracterizado pela confiança iluminista na razão como força que libera o homem do medo causado pela ignorância e pela superstição a pós-modernidade proclama a falência da razão para cumprir a promessa emancipatória e exhibe sua força opressora sobre a natureza e sobre os homens. (...) Declara-se o fim da separação moderna entre o público e o privado, em benefício do segundo termo contra o primeiro, fazendo-se o elogio da intimidade e criticando-se os pequenos poderes na família, na escola e nas organizações burocráticas; nega-se a possibilidade de teorias científicas e sociais de caráter globalizante, pois não possuiriam objeto a ser totalizado num universo físico e histórico fragmentado, descentrado, relativo e fugaz. Prevalece a sensação do efêmero, do acidental, do volátil, num mundo onde “tudo o que é sólido derrete no ar”. (...) Os objetos são descartáveis, as relações pessoais e sociais têm a rapidez vertiginosa do *fast food*. (...) Tempo e espaço foram de tal modo comprimidos pelos satélites de telecomunicações e pelos meios eletrônicos, assim como pelos novos transportes, que o tempo tornou-se sinônimo de velocidade e o espaço, sinônimo da passagem vertiginosa de imagens e sinais (Chauí, 1992, p. 346-7).

Agora sim, por esta definição, vemos um mundo bem mais adequado à existência de professores e alunos virtuais. Vivemos um tempo que, como comentou Apple, está marcado pela tendência à privatização das relações sociais e à orientação das condutas para a esfera do mercado. A escola não foge a isso e o conflito político, a luta pela hegemonia ideológica, também não. Pós-modernidade e neoliberalismo, nesse sentido, são aparentados. Fato que, longe de significar a inutilidade das reflexões de nossos sociólogos modernos, pode muito bem servir para resgatá-las.

Vejamos como isso é possível. A pós-modernidade apresenta-se, entre outros, sob dois formatos particulares: a chamada “globalização” e a chamada “Terceira Revolução Industrial”.

Do ponto de vista da mobilidade dos capitais e da informação, a *globalização* tem trazido à tona, ao romper fronteiras temporais e espaciais, uma “crise dos valores morais”, por via da invasão de espaços anteriormente *solidários*, no sentido dado por Durkheim. Jornais noticiaram recentemente que árabes e muçulmanos protestam contra a abertura de lanchonetes do McDonald’s em seus

países, e que no Irã fundamentalistas islâmicos promovem rituais de destruição de computadores de mesa a picaretadas. Não é à toa que “sociólogos de linha durkheimiana falam em *anomia*, isto é, na desaparecimento do cimento afetivo que garante a interiorização do respeito às leis e às regras de uma comunidade” (Chauí, 1992, p. 345). Que impacto este tipo de transformação pode ter sobre a educação praticada nesses países, este professor virtual que vos fala não faz a mínima ideia, mas algum deve haver. Isso pode parecer exótico para nós, mas se lembrarmos da problemática dos valores colocada por Durkheim e Weber, talvez sejamos capazes de nos transportar para outros pontos de vista sobre o mundo, diferentes do nosso. Para um fundamentalista islâmico, um computador pode significar uma invasão inadmissível em sua vida. E rachá-lo a golpes de picareta pode ser uma atitude racional para ele. “Globalizar” o mundo todo com base em seus próprios valores e concepções, por outro lado, pode ser ótimo. Não vejo nenhum norte-americano reclamando disso. Nós aqui no Brasil também não parecemos incomodados. Afinal, temos uma tradição de adaptabilidade cultural que remonta ao tempo dos colonizadores portugueses, como demonstrou o sociólogo brasileiro Sérgio Buarque de Holanda em suas obras já clássicas. Para outras culturas, porém, que veiculam valores diferentes, o preço pode ser mais alto.

Aliás, alguém já parou para pensar no conjunto de valores sob os quais meu aluno virtual foi socializado? Ele não é diferente dos valores compartilhados por qualquer um hoje neste país e, no entanto, fez com que ele alimentasse um solene desprezo para com as lides do trabalho intelectual e tratasse o material colhido na Internet do mesmo modo que trataria um sanduíche, isto é, retalhando e engolindo. Não sei se meu aluno virtual sabe disso, mas ele é um típico espécime criado na pós-modernidade. E, neste particular, tanto Marx quanto Gramsci já nos alertaram para o fato de que as ideologias, enquanto falsa consciência, são justamente concepções fragmentárias do mundo. Cabe aos intelectuais forjar uma concepção articulada e coerente do mundo que os cerca. Mas como, se a escola se especializa e ajuda a fragmentar sua experiência de vida, que já é fragmentária no cotidiano?

Do ponto de vista das relações econômicas, o segundo aspecto da pós-modernidade é o desenvolvimento do que ficou conhecido como *Terceira Revolução Industrial*, que possibilitou nas últimas décadas uma evolução tecnológica sem precedentes na história



da humanidade, baseada na robótica e na informática. A especialização extrema exigida por esse processo e as enormes distinções sociais que acarreta – gerando hordas de desempregados e subempregados, de um lado, e uma pequena elite de trabalhadores ultraespecializados, de outro – ao contrário de negar, *leva ao extremo o processo descrito por Weber em termos de racionalização e burocratização.*

Num mundo assim, a *pedagogia do cultivo* fica sendo algo mais próximo da latrina ou da lata do lixo do que das aspirações acadêmicas de nossos alunos (reais ou virtuais). Pois somos todos premidos pela necessidade e pelo desejo (aliás perfeitamente legítimos) de entrar ou de nos afirmarmos num mercado de trabalho que exige da universidade que abra mão de suas tradições humanísticas, e que restrinja-se, se possível de bom grado, à *pedagogia do treinamento*. Basta olharmos para as políticas adotadas pelos órgãos de fomento à pesquisa, à ciência e à tecnologia do governo brasileiro, para saber que isso é exatamente o que pretendem.

Tal lógica, ensinam nossos sociólogos, é a mais perversa possível, pois limita não apenas a capacidade do aluno de articular seu raciocínio. Limita a formação do homem enquanto uma pessoa integral. Treinar é muito pouco, disseram os sociólogos. É preciso educar para obter um ser humano completo. É preciso, como propôs Mannheim, articular a justa medida entre a especialização inexorável e a formação integral.

Mas cabe principalmente a nós, professores e alunos, sejamos reais ou virtuais, demonstrar que sem uma formação educacional que tenha como meta, como diz Weber, a “qualidade da posição do homem na vida”, o incomensurável volume de informações disponível na Internet terá para nós a mesma utilidade do controle remoto para um troglodita.

#### Referências bibliográficas

- CHAUÍ, M. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, A. (org.) *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- LEVINE, D.D. *Visões da Tradição Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

#### COMO AMPLIAR SUA CAIXA DE FERRAMENTAS

Espero que tenha gostado do nosso passeio pela sociologia da educação. Mas saiba que ele foi apenas um *city tour*, desses que a agência de viagens oferece mas no qual a gente mal desce do ônibus para conhecer os lugares.

Sua caixa de ferramentas sociológicas, não se iluda, ainda está bem pequena. Se você quiser mesmo entender da matéria, precisa ler mais.

Vou oferecer algumas possibilidades para começar. Antes de qualquer coisa, se você quiser ter uma visão de conjunto sobre os temas e problemas da sociologia, bastante didática e introdutória, eu recomendaria um livro antigo mas eficaz, o de Peter Berger, chamado *Perspectivas sociológicas* (Vozes), escrito nos anos de 1960 e ainda insuperado, na minha opinião.

Segunda dica: Não deixe de ler as principais obras dos sociólogos sobre os quais conversamos aqui. Não há nenhum comentador, muito menos eu, que substitua a leitura do próprio autor clássico. Devore pelo menos os seguintes textos:

De Durkheim, veja *As regras do método sociológico* (Cia. Editora Nacional), *Da divisão do trabalho social* (Martins Fontes) e *Educação e sociologia* (Melhoramentos). As partes mais interessantes dos dois primeiros textos podem ser encontradas no volume de Durkheim na coleção Os Pensadores, mas você só encontra o volume nas edições mais antigas da coleção, pois as últimas excluíram os sociólogos e deixaram apenas os filósofos (que injustiça!). De Marx não deixe de ver o “Prefácio” a *Para a crítica da economia política* (que está no volume de Marx da coleção Os Pensadores), o célebre *Manifesto do Partido Comunista* (que conta com várias edições e que pode inclusive ser lido na Internet em português, no endereço (<http://www.pcp.pt/publica/edicoes/25501144/manifpc.html>), *A ideologia alemã* (a primeira parte, que tem o título de Feuerbach) (Hucitec),



estes dois últimos em coautoria com Engels, e alguns capítulos, pelo menos, da obra máxima do autor, *O Capital* (eu recomendaria os capítulos I: A mercadoria; VIII: A jornada de trabalho; XII: Divisão do trabalho e manufatura; XIII: Maquinaria e grande indústria; XXIV: A assim chamada acumulação primitiva), dando preferência à tradução publicada na coleção Os Economistas, da Nova Cultural. De Weber, veja especialmente os capítulos I (Conceitos sociológicos fundamentais) e IX (Sociologia do estado) do livro *Economia e sociedade* (Ed. da UnB, ou em espanhol publicado pela Fondo de Cultura Economica), além de *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (Pioneira) e os ensaios “A ciência como vocação”, “Burocracia” e “Os letrados chineses”, publicados no volume *Ensaio de sociologia*, organizado por Hans Gerth e Wright Mills (Zahar), no qual há também uma excelente introdução dos organizadores sobre a vida e a obra de Weber.

Quanto aos autores do século XX mencionados no livro, vale a pena ler o seguinte. De Gramsci, *Concepção dialética da história e Os intelectuais e a organização da cultura* (ambos publicados pela Civilização Brasileira). De Bourdieu, *A reprodução* (Francisco Alves). Esta última leitura pode ser feita ao lado da de *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, de Louis Althusser (Martins Fontes), que apresenta, do ponto de vista do marxismo, um enfoque também estruturalista da escola como “aparelho”. De Mannheim, merece ser lido o célebre ensaio “O problema de uma sociologia do conhecimento”, publicado no volume *Sociologia do conhecimento*, organizado por Otávio Velho e outros (Zahar) e *Introdução à sociologia da educação*, que conta com apresentação de W. A. C. Stewart (Cultrix).

A terceira dica é que existem muitos manuais e coletâneas em sociologia da educação disponíveis nas estantes das bibliotecas. Só que, para ser sincero, eu colocaria minha mão no fogo apenas por uma pequena fração deles. O que vale a pena com certeza é ler o ensaio “A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança social provocada”, de Florestan Fernandes, escrito nos anos de 1950, que está publicado em seu livro *Ensaio de sociologia geral e aplicada* (Pioneira). Uma coletânea para a qual também aconselho é *Educação e sociedade*, organizada por Luiz Pereira e Marialice M. Foracchi (Cia. Editora Nacional). Neste volume, pode-se ler artigos e trechos de livros selecionados de autores nacionais (Florestan Fernandes, Antonio Cândido, Anísio Teixeira, Celso

Furtado) e estrangeiros (Mannheim, Parsons, Merton, Znaniecki, Wright Mills, entre outros) que refletiram em algum momento sobre educação.

A quarta dica é que a Internet já é hoje um excelente meio para obter recursos de pesquisa em sociologia da educação. Algumas universidades e instituições possuem portais sociológicos bastante completos e interessantes. Para ter acesso a eles basta ir a um dos mecanismos de busca disponíveis e lançar as palavras-chave “sociologia” e “educação”. Mas cuidado: a Internet pode lhe apresentar muito lixo, mas muito lixo mesmo, em qualquer assunto que você pesquise. Por isso, acho que não custa citar aqui algumas fontes seguras:

Um dos melhores portais é o SoSIG (*Social Sciences Information Gateway*), que apresenta links para uma enorme gama de recursos, desde catálogos bibliográficos até revistas on-line com texto integral e listas de discussão. É claro que quase tudo está em inglês. O endereço é: (<http://sosig.esrc.bris.ac.uk/>).

Há também outras boas opções, que posso listar com os respectivos endereços:

- Social Sciences Data Collection  
<http://ssdc.ucsd.edu/>
- Sociology Café  
<http://www.sociologycafe.com>
- Sociology Links  
<http://www.abacon.com/sociology/soclinks/index.html>
- The Gateway to Educacional Materials  
<http://thegateway.org/>
- Sociology of Distance Education  
<http://www.pscw.uva.nl/sociosite/topics/Education.html>
- Education Policy Analysis Archives  
<http://olam.ed.asu.edu/epaa>
- The World Lecture Hall – Education  
<http://www.utexas.edu/world/lecture/edu/>

Uma outra opção que considero extremamente interessante na Internet é a possibilidade de ter acesso a algumas importantes revistas brasileiras da área, disponíveis com seus textos inte-



grais. Isso já é possível graças ao *Scielo* (Scientific Eletronic Library Online), [www.scielo.br](http://www.scielo.br), um projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Há no momento três revistas importantes da área de educação no *Scielo*:

– Educação & Sociedade

<http://www.scielo.br/cgi-bin/fbpe/fbsite?got=site&pid=0101-7330&usr=fbpe&lng=pt&nrm=iso&sss=1&aut=71981947>

– Revista da Faculdade de Educação USP

<http://www.scielo.br/cgi-bin/fbpe/fbsite?got=site&pid=0102-2555&usr=fbpe&lng=pt&nrm=iso&sss=1&aut=71981947>

– *Cadernos CEDES*

<http://www.scielo.br/cgi-bin/fbpe/fbsite?got=site&pid=0101-3262&usr=fbpe&lng=pt&nrm=iso&sss=1&aut=71981947>

Finalmente, alguns pesquisadores brasileiros também possuem *sites* que podem oferecer algum auxílio aos estudantes. O mais interessante é a *Enciclopédia de Filosofia de Educação*, organizada por Paulo Ghiraldelli Jr. e Michael Peters (disponível em português e inglês), no endereço ([www.educacao.pro.br](http://www.educacao.pro.br)). Embora seu eixo principal seja a filosofia da educação, certamente muitos verbetes ajudarão os interessados em sociologia. Para uma discussão mais voltada para a política e as ciências sociais, alguma coisa pode ser encontrada também em meu *site*, *Política & Ciências Sociais*, em ([www.politica.pro.br](http://www.politica.pro.br)).

Uma coletânea mais completa da produção virtual nacional e internacional nas áreas sociológicas e afins pode ser encontrada na *Biblioteca Virtual de Ciências Sociais*, um serviço do *Prossiga*, site de apoio produzido pelo CNPq. O endereço é ([www.prossiga.br](http://www.prossiga.br)). Nesse mesmo *site* você encontra também a *Biblioteca Virtual de Educação* e a *Biblioteca Virtual das Bibliotecas Virtuais*. Seguindo por todos esses caminhos, há tantos recursos disponíveis, incluindo textos completos, salas de discussão, cursos on-line etc., que eu não conseguiria listar. Como o caminho do *Prossiga* é bastante confiável, pode persegui-lo sem medo.

Mas nunca se esqueça: sem uma formação teórica sólida, esses recursos facilmente disponíveis não lhe servirão para nada. Saiba combinar a pedagogia do cultivo à pedagogia do treinamento. E boa sorte!



*Sociologia da educação*  
Alberto Tosi Rodrigues

© Lamparina editora

*Projeto gráfico e capa*  
Fernando Rodrigues

*Revisão*  
Paulo Telles Ferreira  
Andréa Carvalho

O texto deste livro foi adaptado ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em 1990, que começou a vigorar em 1º de janeiro de 2009.

Proibida a reprodução, total ou parcial, por qualquer meio ou processo, seja reprográfico, fotográfico, gráfico, microfilmagem etc. Estas proibições aplicam-se também às características gráficas e/ou editoriais. A violação dos direitos autorais é punível como crime (Código Penal, art. 184 e §§; Lei 6.895/80), com busca, apreensão e indenizações diversas (Lei 9.610/98 – Lei dos Direitos Autorais – arts. 122, 123, 124 e 126).

Catálogo na fonte do Sindicato Nacional dos Editores de Livros

---

W6115

Rodrigues, Alberto Tosi  
*Sociologia da educação* / Alberto Tosi Rodrigues. – Rio de Janeiro: Lamparina,  
2011, 6. ed, 1. reimp. 8.000 exemplares.

136 p.

14 x 21 cm

Inclui bibliografia

ISBN 978859827134-7

1. Sociologia educacional. I. Título.

CDD 370.19

CDU 37.015.4

---

**Lamparina editora**

Rua Joaquim Silva, 98, 2º andar, sala 201, Lapa  
CEP 20241-110 Rio de Janeiro RJ Brasil

Tel./fax: (21) 2252-0247 (21) 2232-1768

www.lamparina.com.br lamparina@lamparina.com.br



*Está apenas em que a terra  
é por aqui mais macia;  
está apenas no pavio,  
ou melhor, na lamparina:  
pois é igual o querosene  
que em toda parte ilumina,  
e quer nesta terra gorda  
quer na serra, de caliça,  
a vida arde sempre com  
a mesma chama mortiça.*

João Cabral de Melo Neto

Lamparina. (Do esp. *lamparilla*) S. f. 1. Pequena lâmpada. 2. Pequeno recipiente com um líquido iluminante (óleo, querosene, etc.) no qual se mergulha um pequeno disco de madeira, de cortiça ou de metal traspassado por um pavio que, aceso, fornece luz atenuada [...].

Novo Aurélio – O dicionário da língua portuguesa