

A CONTRIBUIÇÃO DOS MÉTODOS SOCIOLÓGICOS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO

THE CONTRIBUTION OF THE SOCIOLOGICAL METHOD TO UNDERSTANDING EDUCATION

Olinda Maria NORONHA¹

RESUMO

Este trabalho representa uma tentativa de pensar a questão do método desde sua gênese histórica, procurando retomar o significado e os limites do método sociológico para a compreensão e explicação da educação de modo geral e da educação sociocomunitária em particular.

Palavras-chave: Método; Método Sociológico e Educação; Educação Sócio-Comunitária.

ABSTRACT

This work represents an attempt to think about the question of method from the beginning of its historical genesis, trying to recover the meaning and limits of the sociological method for understanding and explaining education in general and social-communitarian education in particular.

Key words: *Method; Sociological Method and Education; Social-Communitarian Education.*

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Escrever sobre os métodos sociológicos e sua aplicação em educação coloca logo de início algumas questões desafiadoras do ponto de

vista do conhecimento. Estas se referem ao significado das expressões “método”, “sociologia” e “educação”. Com o objetivo de compreender e procurar explicar estes temas bem como as relações que podem estabelecer com o âmbito

¹) Doutora e Livre-docente em Educação; Professora MS-5 aposentada da Unicamp; atualmente Professora colaboradora da FE/Unicamp. Professora Titular do Unisal de Americana(SP) – Mestrado em Educação sociocomunitária. E-mail: <mestrado.educacao@am.unisal.br>.

da educação, as presentes reflexões foram organizadas em três tópicos: no primeiro será realizado um breve exame do conceito de método levando em conta os sentidos da palavra e os significados que assume no âmbito do estudo das ciências humanas. Num segundo momento, será feita uma pequena incursão no campo da sociologia como área que estuda as relações entre os fenômenos sociais procurando entender a questão do método neste âmbito. Finalmente, no terceiro tópico serão estudadas as possibilidades de aplicação dos métodos sociológicos à educação, momento este em que serão discutidas as posições, contribuições e limites do positivismo, do empirismo e do historicismo, bem como da apresentação da abordagem do método marxista como possibilidade epistemológica de superação das alternativas anteriores e de suas conseqüências para a educação.

Sobre o conceito de método: apontamentos históricos

O conceito de método apresenta algumas conotações que vão desde o sentido etimológico da palavra, com várias derivações, até a sua designação como procedimento para compreender adequadamente o movimento da realidade histórica. Método, portanto, se converteu em uma palavra polissêmica (possuindo uma multiplicidade de sentidos) e também polivalente (oferecendo várias possibilidades de função). Esse caráter ambíguo que lhe foi sendo atribuído tem levado à perda de seu correto significado. No entanto, apesar desses limites o método constitui uma garantia “científica” para se chegar a algumas certezas, ainda que provisórias sobre o homem e suas produções e sobre o modo de funcionamento dos fenômenos da natureza. Existe desta maneira uma condição necessária, mas não suficiente, quanto à utilização do método para se chegar ao conhecimento científico que pode ser formulada do seguinte modo:

“Se de alguma forma pode-se falar da superioridade do conhecimento científico

sobre outras formas de conhecimento é pela superioridade de seu método. Mas o paradoxo é o seguinte: enquanto que o método científico de maneira alguma garante o descobrimento de verdades, sem ele é seguro que não poderemos alcançá-las. Ou seja, operar ‘com método’ é uma condição necessária para o êxito do descobrimento científico, mas não é suficiente” (ARÓSTEGUI, 2001, p.325).

A palavra método de acordo com o Novo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1978), tem origem no grego *méthodos* que significa ‘*caminho para se chegar a um fim*’. *Meta*: por meio de e *hodos*: via, caminho. Pode ser descrito como ‘*caminho pelo qual se chega a um determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo deliberado e refletido*’. Além do sentido original do grego também apresenta o termo com o significado de ‘*processo ou técnica de ensino*’ e também com o sentido de ‘*modo de proceder, maneira de agir*’. O Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0 apresenta alguns sentidos semelhantes tais como *procedimento, técnica ou meio de se fazer alguma coisa; processo lógico e sistemático de pesquisa, instrução, investigação; ordem lógica ou sistema que regula uma determinada atividade*’ além de trazer também os sentidos relacionados a um fim humano tais como *maneira de se comportar; maneira sensata de agir; cautela*’ ou mesmo a busca da felicidade.

No caso da filosofia, da sociologia e da história não é adequado tratar do método em seu sentido relacionado a comportamento humano ou a técnicas de ensino. No âmbito da filosofia o método assume o sentido específico de ser ‘*um conjunto sistemático de regras e procedimentos que, se respeitados em uma investigação cognitiva, conduzem-me à verdade*’, contrapondo-se deste modo à sorte ou azar uma vez que o método é antes de qualquer coisa uma ordem que manifesta um conjunto de regras. No Dicionário de Filosofia Abreviado de José Ferrater Mora (1977), observa-se que durante certo tempo os problemas relativos ao método foram considerados como pertencentes a um ramo

chamado de “metodologia”, constituindo, portanto uma das partes da lógica. Dizia-se que ‘*a lógica em geral estuda as formas do pensamento em geral, e a metodologia as formas particulares do pensamento*’. Atualmente as concepções de método e de metodologia foram redefinidas ‘*referindo-se não somente a problemas lógicos, mas também epistemológicos e metafísicos*’ e acrescentamos ainda, a questões de ordem histórica que, através do método, realiza a reconstrução, no plano do conhecimento do objeto histórico estudado.

Ninguém duvida hoje da existência de um *método científico* entendido como um procedimento que se utiliza na ciência natural ou na ciência social para se obter conhecimentos mediante alguns passos que visam conhecer e explicar a realidade. No entanto, a questão do conhecimento está posta de maneira diferenciada desde a antiguidade grega por filósofos e cientistas ao longo da história. Diferenciada porque para os filósofos gregos pré-socráticos, por exemplo, as indagações que eram formuladas prendiam-se a problemas com o *kosmos*. Deste modo as perguntas que marcaram a filosofia grega destinavam-se a entender esse *kosmos* a partir de indagações do tipo: O que é o mundo? Qual a origem dos seres do mundo? Qual a origem da natureza? Porque a natureza se transforma? A preocupação central de todas estas indagações era “O que é o Ser?” que, apesar das transformações pelas quais passava a natureza e o homem, permanecia eterno e presente em todos os seres (Ser - *to ón*-expressão grega que designa o Ser) Mesmo que se considere que a questão do método tenha sido preocupação da filosofia desde os antigos (Heráclito, Parmênides, Demócrito, Sócrates, Platão e Aristóteles), este modo de pensar é caracterizado como sendo uma *ontologia* (conhecimento ou saber sobre o ser – Aristóteles vai incluir na ontologia tanto o estudo do ente enquanto ente quanto o estudo de um ente principal ao qual se subordinam os demais entes, abrindo a possibilidade de se fazer a distinção entre *ontologia* (conhecimento ou saber sobre o ser) e *metafísica* (conhecimento do que está por trás do ser físico como tal). (FERRATER MORA, 1977, p.277-305).

Pode-se afirmar a partir destas observações que os filósofos gregos não se colocavam a questão da possibilidade do conhecimento ou mais precisamente, se é possível ou não conhecer aquilo que denominavam como *Ser*. Esta perspectiva ocorria porque dentro do universo em que estas questões eram colocadas, o *pressuposto fundamental* era o de que é possível conhecer o *Ser* de modo direto, pois este se manifesta e está presente para os humanos por meio de seus *sentidos* e *pensamento*. A verdade era considerada deste modo, presença e manifestação – *aletheia* – das coisas para os *sentidos* e para o *pensamento* humano. O conhecimento do *Ser* era possível deste modo por meio da participação nas manifestações do *Ser*.

Apesar de inicialmente a verdade ser considerada como a manifestação indiferenciada do *Ser* nas coisas, alguns filósofos, no entanto já se preocupavam com a distinção entre o conhecimento que os sentidos captam e o conhecimento que é atingido pela via do pensamento.

Heráclito (540-476 a.C.) é um destes filósofos. De acordo com suas reflexões, a realidade é constituída pela harmonia dos contrários, sendo que a harmonia visível do mundo é um reflexo da harmonia invisível do Logos (razão divina), presente na mente humana sendo ao mesmo tempo principio constitutivo da realidade universal.

Parmênides (cerca de 546 a.C.) opunha-se a Heráclito quando dizia que só é possível pensar sobre aquilo que permanece idêntico a si mesmo. Ou seja, o pensamento não consegue pensar sobre coisas que são e não são ao mesmo tempo. Para este filósofo existem dois caminhos que a investigação pode seguir: o caminho da *Verdade* e o caminho da *opinião*; ou o caminho do *Ser* (da razão, da persuasão) ou o caminho do *Não-Ser* (dos sentidos e da aparência enganadora). O conhecimento para Parmênides significa o conhecimento daquilo que é uma só coisa, que é o *Ser Absoluto, eterno, incorruptível, uno, imutável*. A *opinião* de acordo com o pensamento de Parmênides consiste na aparência, no devir

que não é pensável nem exprimível. Observa-se que o problema do conhecimento bem como a distinção entre conhecimento racional (via pensamento) e sensível (via percepção) é colocado pela primeira vez por Parmênides.

Demócrito (cerca de 460 a.C.) a partir das idéias de Leucipo desenvolve uma teoria conhecida como *atomismo* que pode ser assim formulada:

“Um vácuo infinito e uma infinita multidão de átomos são os dois elementos primitivos. Os átomos, corpúsculos sólidos e indivisíveis, idênticos por natureza (qualitativamente) e diferentes só pela forma e grandeza (quantitativamente), movem-se no espaço por lei natural e necessária ‘ab aeterno’. Os mais pesados, caindo no vácuo, chocam-se com os mais leves e gera-se assim um movimento de rotação vórtice. Desta forma se origina a formação de mundos infinitos, entre os quais o nosso. O agrupamento fortuito dos átomos confere existência aos vários seres; e quando os átomos se desagregam, os seres morrem: as ‘membranas’ vazias vão formar outros seres e assim por diante até o infinito. União e separação de átomos: isso é o cosmos e a vida universal; tudo acontece mecanicamente, sem qualquer finalidade, sem intervenção divina” (SCIACCA, 1966, p.99).

Demócrito, no entanto, difere de Heráclito e de Parmênides na medida em que considera o conhecimento intelectual como uma forma superior de conhecimento que é constitutiva, mas ao mesmo tempo trata também o conhecimento sensível como uma forma de conhecimento embora este último pertença ao mundo das aparências.

A concepção atomística de Demócrito e de seus discípulos é identificada como uma concepção mecânica da natureza. No entanto sua filosofia contribuiu para a separação da investigação filosófica das ciências da natureza. É importante destacar que, desde os primórdios da filosofia os pensadores perceberam a

necessidade de seguir certas *regras para chegar ao conhecimento*, bem como indicaram desde o início a existência de diferenças entre a *percepção e o pensamento*.

Os Sofistas diante dos antagonismos das filosofias da época e motivados pelos contatos com outras civilizações e povos com costumes diversos, trouxeram a reflexão sobre a questão do conhecimento para o problema do homem ao mesmo tempo em que questionavam o caráter divino e eterno das leis. Concluíram a partir desta abordagem que *não é possível conhecer o Ser*, que as leis são meras convenções humanas que possuem apenas função prática e transitória e que, não havendo uma verdade objetiva absoluta (com validade universal), pois não havia critérios para a verdade, o que resta ao homem é ter *opiniões subjetivas sobre a realidade* (o conhecimento é identificado com a opinião). Através da persuasão e do convencimento por meio da linguagem o indivíduo pode impor sua opinião. Este tipo de procedimento social levou ao individualismo exagerado e a uma moral fundada no utilitarismo e no egoísmo. Esta postura subjetivista epistemológica e ética quase provocou uma desagregação social uma vez que a *virtude* era reduzida à habilidade de agir tendo em vista o prazer, o útil e o poder, não importando as conseqüências. Não havia neste tipo de pensamento a preocupação com um ideal de aperfeiçoamento individual e coletivo.

Sócrates (469-399 a.C.), tanto avança com o problema de como se alcançar a verdade em relação aos primeiros filósofos do período cosmológico, quanto se opõe frontalmente ao subjetivismo epistemológico e ético dos sofistas. Para este filósofo para se chegar à verdade é preciso primeiro afastar os limites e as ilusões dos sentidos humanos e do mundo das opiniões e da linguagem ardilosa (crítica aos Sofistas). Sócrates propõe deste modo que a verdade somente pode ser atingida pela via do pensamento. Se para os sofistas o conhecimento é reduzido à opinião, para Sócrates o conhecimento é *conceito*. Para Sócrates *conhecer é saber por conceitos, pois os conceitos exprimem o que uma coisa verdadeiramente é*.

No lugar do *homem-indivíduo* (dos Sofistas) propõe o *homem-pessoa* que seria a síntese do empírico (defendida pelos Sofistas) com a dimensão essencial que coloca o homem acima do sensível, do imediato do utilitário. A *virtude*, que para os Sofistas era apresentada como uma *habilidade*, para Sócrates torna-se *sabedoria*. Acrescenta ainda que o modo pelo qual o homem pode chegar à sabedoria é somente através do conhecimento de si mesmo e da comunidade onde vive.

No entanto, apesar de Sócrates avançar com a questão do conhecimento como algo relacionado ao âmbito dos conceitos, não demonstrou preocupação com as ciências da natureza, pois seu foco central era o homem e seu contínuo aperfeiçoamento.

Na trilha que leva à compreensão do modo como historicamente a questão do conhecimento e do método para se chegar à verdade foi sendo pensada e formulada pela filosofia grega, encontram-se Platão e Aristóteles. Apesar de Aristóteles ter sido o mais famoso discípulo e de Platão e haver contribuído para o aprofundamento da filosofia do mestre (sendo reconhecido como a mente mais universal da Antiguidade e quiçá até o momento presente), havia concordâncias e distanciamentos entre estes dois filósofos. Platão por exemplo fixava, para sempre, a supremacia da *Idéia* sobre a *coisa*. Aristóteles por sua vez argumentava contra essa afirmação levantando duas objeções: primeira objeção - se as *Idéias* são separadas das coisas como podem ser a causa das coisas sensíveis, de sua geração e de seu processo de perecimento?; Segunda objeção - se as *Idéias* são *forma* ou *substância* das coisas, como podem estar separadas delas?

Platão responde à primeira objeção de Aristóteles argumentando que a *Idéia* é que dá uma ordem racional às coisas pela intervenção de um princípio ativo que ele denomina de *Demiurgo*. Do ponto de vista de Aristóteles, o *Demiurgo* não passa de um 'mito'. Para resolver então o problema da segunda objeção Platão transforma a matéria em causa do movimento e da mudança das coisas. Porém, a matéria originária, considerada por ele como *pura*

necessidade irracionalidade é, em si mesma refratária a qualquer tipo de movimento e, por este motivo não pode ser a causa do *dever*. Aristóteles conclui a partir desta argumentação que o problema do sensível permanece sem solução na filosofia de Platão e a partir daí se coloca como verdadeiro problema a ser solucionado *explicar o dever*, ou seja, tornar inteligível o mundo sensível. Para isso *identifica o ser com o real*. A *essência* de Aristóteles é intrínseca ao próprio ser e se constitui, portanto, no *ser do dever*, não havendo outro ser fora do real. Neste sentido, cada organismo vivente é a síntese de dois princípios fundamentais: *matéria e forma* que tem como característica essencial o *movimento*, embora permaneça substancialmente o mesmo. Cada organismo tende a atuar a forma que tem em si imanente (uma semente de laranja desenvolve a forma de laranjeira nela imanente).

Com *relação ao método* do conhecimento, Platão desenvolve quatro formas ou graus de conhecimento que seguem uma trajetória do inferior até o superior: crença, opinião, raciocínio, conceito. Assim como Sócrates, Platão considerava como ciência somente o conhecimento por conceitos.

Aristóteles, porém, foi mais além nesta discussão sobre o problema do conhecimento e do método para alcançá-lo do que os seus antecessores. Começou por reiterar em sua filosofia que ciência é conhecimento por conceitos, mas para se chegar ao conhecimento é preciso que seja superado tanto o erro da identificação do conhecimento com o nível das sensações (crítica aos Sofistas), quanto o erro da redução dos conceitos à condição de inatos atribuindo às sensações um caráter meramente episódico e circunstancial (crítica a Platão). De acordo com sua formulação, para se chegar ao conhecimento é preciso partir da forma sensível, particular, contingente e em seguida, superá-la. O *método indutivo* (próprio das ciências experimentais) representa para ele o primeiro momento do processo em que são examinados todos os casos possíveis para se chegar a uma conclusão. Porém o *verdadeiro método científico* para Aristóteles é a *dedução*, pois somente através

deste método é possível atingir a *essência*, ou seja, o elemento universal, inteligível abstraído das contingências do sensível. Por meio do método dedutivo (abstração), o intelecto humano eleva-se a conceitos cada vez mais universais.

Concluindo provisoriamente estas reflexões que traçam de modo breve a trajetória da filosofia clássica com relação ao modo como a questão do conhecimento foi sendo formulada é possível dizer que os filósofos gregos trouxeram como contribuição mais significativa a definição de alguns **princípios gerais que orientam a busca do conhecimento verdadeiro** e que serviram de guia para a teoria do conhecimento a ser formulada nas épocas posteriores. Alguns destes princípios definidores do modo como era pensada a pesquisa sobre o conhecimento, podem ser assim sintetizados, tendo como critério a sua organização por períodos:

Período Cosmológico

- *pesquisa do princípio primeiro de todas as coisas* (Séc. VII-VI a. C. Escola jônica – Tales de Mileto (a água); Anaximandro de Mileto (o Indeterminado); Anaxímenes de Mileto (o ar); Heráclito de Éfeso (o fogo).

- *pesquisa do ser como princípio eterno* (Séc. VI – V a. C. – Escola eleata – monismo ontológico – Xenófanes de Cólofon (crítica do antropomorfismo); Parmênides de Eléia (crítica da multiplicidade e do movimento); Zenão de Eléia (crítica da mudança); Melisso de Samos (crítica da mudança).

- *pesquisa sobre os sistemas pluralistas: o princípio é eterno e imutável mas não é uno* (séc. V a. C. – Empédocles de Agrigento (terra, água, ar, fogo); Anaxágoras de Clazomenas (as sementes primitivas e o Nous); Leucipo de Mileto (primeiras idéias sobre o atomismo); Demócrito de Abdera (o vácuo, os átomos, o movimento).

Período antropológico

- *pesquisa sobre o princípio do homem e da filosofia como preparação para a vida prática* –

humanismo e subjetivismo moral e gnosiológico (Os sofistas – Séc. V a. C. – Protágoras de Abdera (o homem é a medida de todas as coisas); Górgias de Leontino (dialética e retórica); Isócrates (retórica).

- *doutrina do conhecimento* (Sócrates – Séc. IV- Juízo indutivo e universal (conceito) – o método educativo (a ironia e a maiêutica) – a moral (sabedoria, bem e virtude)

Período ontológico

Caracteriza-se pela preocupação com o *problema do ser e de sua validade* assim como com o *problema do homem em relação ao ser*, sendo Platão e Aristóteles seus principais representantes.

Platão

- *pesquisa sobre o problema dos conceitos e o problema das idéias;*
- *pesquisa sobre os graus do conhecimento;*
- *pesquisa sobre o valor e os limites da sensação e a formação do mundo sensível;*
- *pesquisa da moral como ascese;*

Aristóteles

- *as causas do devir* (eficiente, material, formal e final);
- *mátéria é formada por potência e ato, com prioridade do ato sobre a potência;*
- *existe um motor imóvel do movimento* (Deus);
- *a dedução e o conceito* – o papel do conhecimento discursivo (papel da linguagem no conhecimento – a forma típica do raciocínio é o silogismo)
- *a diferença entre opinião e saber e entre essência e aparência.*

Período helenístico

A Filosofia antiga tem seu último período no **período helenístico** (final do século IV a.C. ao

século VI d.C.), dividindo-se em dois períodos: *moral e religioso*.

“quando a polis grega desapareceu como centro político, deixando de ser referência principal dos filósofos, uma vez que a Grécia encontra-se sobre o poderio do Império Romano. Os filósofos dizem, agora, que o mundo é sua cidade e que são cidadãos do mundo. Em grego, mundo se diz ‘cosmos’ e esse período é chamado o da filosofia **cosmopolita**” (CHAUÍ, 1996, p.43).

A velha *pólis* grega ao entrar em decadência com a mudança da antiga ordem social e política introduz uma nova visão de mundo, diferente da perspectiva grega. Os preconceitos derivados da divisão entre bárbaros e helenos, livres e escravos cede lugar a visões cosmopolitas e individualistas, que passam a substituir a noção de comunidade étnico-política dos gregos. Atenas, que antes representava o centro da cultura começa a conviver com outros centros de difusão de pensamento como Alexandria no Egito-, Pêrgamo e Rodes na Ásia Menor. A ciência e a pesquisa da matemática, astronomia e geografia se alargam e começam a se definir como ciências autônomas desligando-se da filosofia. A filosofia grega que se dedicava ao *contemplar desinteressado* volta-se então para procura de um *método prático* ou um conjunto de *regras para o viver feliz*. É neste contexto que se produz o problema da *filosofia moral* como objeto da filosofia especulativa.

“O problema fundamental é o da tranquilidade da alma, qualquer que seja a maneira de alcançá-la: a indiferença ou o prazer. A ciência é identificada com a virtude e vale como norma de vida, na medida em que servem à própria vida” (SCIACCA, 1966, p.177).

No período da *filosofia helenístico-romana* destacam-se a *filosofia religiosa* com o *Epicurismo*, tendo como representantes Epicuro e Lucrécio (o critério da verdade é a sensação) e o *Stoicismo*, com Zenão de Citio- 335 a.C; Crisipo de Solos – 304-23 a.C. e Panécio de Rodes – 135-50 a.C. (é sábio quem realiza a apatia).

Também é encontrado neste período a *filosofia moral* com o *Ceticismo* que tem a sua argumentação baseada no fato de que, não se não é possível afirmar uma coisa mais do que a outra, propõe a *suspensão do juízo* ou o “não pronunciar-se” (*afasia*) ou a “indiferença diante de tudo” (*ataraxia*); e o *Ecletismo* que considera que existem verdades comuns a todos os filósofos, bastando “escolher entre os diferentes sistemas” para que o conhecimento seja produzido. O conhecimento passa a ser reduzido a um conjunto de *noções*.

Como a constatação de que a razão não estava dando conta de apresentar as respostas aos problemas vivenciados pelos filósofos neste momento de crise (decorrente das abordagens do ceticismo e do ecletismo), a confiança antes depositada nesta faculdade começa a ser colocada sob suspeita e a fé religiosa começa a substituir a razão expressando-se na *filosofia moral* do *Epicurismo* e no *Stoicismo*.

É interessante incluir neste momento a reflexão de Bertrand Russell sobre a importância e os limites do pensamento grego, principalmente no que se refere às suas observações sobre o deslumbramento grego com a *onipotência da razão*:

“A ingênua fé dos filósofos helênicos na onipotência da razão constitui o impulso original a partir do qual se desenvolveu a tradição clássica. A descoberta da geometria tinha inebriado esses sábios e os métodos dedutivos ‘a priori’ apresentavam-se capazes de aplicações universais” (RUSSELL, 1966, p.3).

No interior deste impulso original que colocava o pensamento como a via suprema da verdade os filósofos gregos consideravam que a realidade é una, que não existe mudança e que o mundo sensível é o mundo das ilusões.

Continuando suas reflexões sobre esse momento de crise, Russell considera que a *autoridade* e a *tradição* passaram a ocupar o lugar da razão na Idade Média produzindo a crença em um universo bem ordenado e fixo.

“À medida que o élan dos antigos filósofos foi se extinguindo, substituíram-no a autoridade e a tradição fortalecidas, na Idade Média (...) pela teologia sistemática. A partir de Descartes, a filosofia moderna, embora não se prenda ao princípio da autoridade, como a da Idade Média, continuou a aceitar quase sem discuti-la, a lógica aristotélica” (RUSSELL, 1966, p.3).

Deste modo observa-se que o raciocínio *a priori* continuou dominando o pensamento dos filósofos e esta atitude se estende para a época moderna tornando-se um obstáculo ao avanço da construção do conhecimento científico. Mas apesar desta dificuldade observa-se que ocorre uma mudança de perspectiva da filosofia grega e antiga na passagem para o pensamento moderno. De modo geral essa mudança pode ser assim enunciada: a questão do conhecimento (gnoseologia) é tomada como anterior à do ser (ontologia) e considerada como pré-condição para a filosofia e para a compreensão científica da realidade. Esta mudança de perspectiva de uma *metafísica do ser* para a preocupação com uma *teoria do conhecimento* tem como um dos motivos a influência do cristianismo que rompe com a subordinação do problema do homem ao problema do cosmos (o homem é um ser do mundo físico como todos os outros seres, embora seja mais elevado na hierarquia da natureza). O cristianismo coloca o problema do homem como pessoa humana rompendo com a *metafísica naturalista* (cosmológica e culturalista) colocando no lugar a *metafísica espiritualista* (o homem é integral: sentir, conhecer e querer). Para a metafísica grega a perfeição reside na contemplação da verdade inteligível. Para o cristianismo a perfeição realiza-se pela comunhão entre as almas por meio do amor. O cristianismo, portanto rompe com a perspectiva grega de uma articulação direta entre o intelecto humano e a verdade, entre o ser e o mundo ao fazer a distinção entre fé e razão; entre verdades racionais e verdades reveladas; entre corpo e alma; entre matéria e espírito; ao propor que a felicidade é universal e não apenas destinada a alguns sábios privilegiados que poderiam contemplá-la como sendo a sabedoria. A noção de pecado original

como fonte do erro e das distorções introduz, no entanto, algumas novas questões que precisam ser respondidas pela filosofia.

Marilena Chauí identifica três novos problemas a serem enfrentados pela filosofia neste momento de transição:

“1. Como, sendo seres descaídos e pervertidos, podemos conhecer a verdade?; 2. Sendo nossa natureza dupla (matéria e espírito) como nossa inteligência pode conhecer o que é diferente dela? Isto é, como seres corporais podem conhecer o incorporeal (Deus) e como seres dotados de alma incorpórea podem conhecer o corpóreo (mundo)?; 3. Os filósofos antigos consideravam que éramos entes participantes de todas as formas de realidade: por nosso corpo participamos da natureza; por nossa alma participamos da inteligência divina. O cristianismo ao introduzir a noção de pecado original, introduziu a separação radical entre os humanos (pervertidos e finitos) e a divindade (perfeita e infinita.) Com isso fez surgir a pergunta: como o finito (humano) pode conhecer a verdade (infinita e divina)?” (CHAUÍ, 1996, p.113-114 – sem grifos no original).

A busca por respostas a essas indagações passou a ser o tema central do cristianismo e se expressou na elaboração de uma concepção original que se contrapunha ao paganismo e a visão cosmológica de mundo e de homem e ao mesmo tempo o assimilava. A fé passará a ser a grande mediadora das respostas a estas questões durante toda a Idade Média. Mas a fé não deveria se contrapor à *razão*. Antes, era preciso construir um novo sistema de pensamento em que a *ordem da fé* e a *ordem da razão* se articulassem e se complementassem. Esse novo sistema consistia na *filosofia cristã* que compreende basicamente a Patrística (filosofia dos Padres da Igreja) que se estende até o século V e a Escolástica (filosofia das Escolas cristãs ou dos Doutores da Igreja) que vai até o século XIV.

Neste novo sistema,

“A filosofia não é *cognitio rerum*, mas *cognitio hominis* e, por conseguinte, não é ciência, como as demais ciências. O Cristianismo põe problemas novos à filosofia, mais do que isso, orienta-apara uma problemática concentrada nos dois grandes problemas do homem e de Deus; melhor: no problema do homem no mundo e criado por Deus” (SCIACCA, 1966, p.225).

Por considerar que a *filosofia não é ciência como as demais ciências* os filósofos modernos colocaram como problema central a *questão do conhecimento*. Mais precisamente, como se estabelece a relação entre o pensamento e as coisas, entre sujeito e objeto bem como a importância de um *método* e de uma postura crítica para se chegar ao conhecimento da realidade, em contraposição ao princípio da autoridade que caracterizou o período medieval. O problema do método se constitui deste modo na origem e no desenvolvimento da ciência moderna.

Para os gregos a questão central era: “como o erro é possível para o conhecimento da realidade, propõe um *novo método* que se fundamenta na *indução experimental*. Por viver em uma época de conquistas científicas e de invenções como a imprensa, a bússola, a pólvora, acreditava no avanço científico como fundamento de uma grande transformação na vida humana. Para este filósofo o processo silogístico ou dedutivo que caracterizou o pensamento da filosofia antiga (Aristóteles) era suficiente apenas para se chegar a demonstrar aquilo que já era conhecido, mas não servia como instrumento de descoberta da realidade empírica. Propunha então que o único método adequado para se chegar à verdade era o método indutivo que, partindo de fatos particulares da realidade empírica, poderia levar a uma verdade que antes era desconhecida. De acordo com o entendimento de Bacon a ciência tem um caráter instrumental e pragmático, ou seja, permitir ao homem interpretar a natureza com o objetivo de dominá-la. Este caráter pragmático e experimental da ciência impede Bacon de perceber o homem como sujeito ativo

da experiência. O limite do método de Bacon está em considerar a indução como suficiente para se chegar ao conhecimento. Deste modo,

“a doutrina metodológica de Bacon é inferior à de Galileu; nela, a passagem dos casos particulares à lei permanece injustificada.(...) Dentro dos limites de um puro empirismo é impossível obter verdades de ordem necessária. A convalidação da indução não está no sentido, mas, no intelecto, como viu muitíssimo bem Galileu que à indução uniu a dedução.(...) A estrutura das relações científicas é construída pelo homem, que desta maneira, torna inteligível a realidade natural. Por caminhos diversos Campanella e Galileu(...) põem o problema crítico do conhecimento” (SCIACCA, 1966, p.385-386).

É com Descartes (1596-1650), um dos filósofos que mais se preocupou com a questão do método no século XVII que é encontrada a definição de método como o somatório de operações e disposições preestabelecidas que garantem o conhecimento, tais como a busca de evidência, o procedimento analítico, a ordenação sistemática que parte do simples para o complexo (síntese) e a revisão o mais completa possível para que nada seja omitido (enumeração). Pode-se dizer deste modo que o problema do método define o início da ciência moderna desde que o princípio da autoridade foi rompido.

O método científico é compreendido por Descartes como

(...) “o conjunto de regras certas e fáceis, graças às quais todos os que as observem escrupulosamente não suponham jamais verdadeiro o que é falso e alcançarão, sem fatigar-se em esforços inúteis (...) o conhecimento exato daquilo que podem alcançar” (DESCARTES, 1983).

Para Descartes, contudo o problema do método experimental está subordinado à dedução e não à indução como colocava Bacon ou à articulação entre indução e dedução como dois momentos do método experimental como propôs Galileu. Deste embate entre a indução e a

dedução, surgem as correntes do racionalismo (dedução) e o empirismo (indução) como expressão da dificuldade de compreender o que seja o método científico.

A partir deste embate,

(...) os dois momentos do método acabam por ser propostos como dois métodos, como duas fontes de conhecimento. Daqui procedem as duas grandes correntes do pensamento moderno: o empirismo inglês (Hobbes, Locke, Hume) e o racionalismo (Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibniz). A dúvida, inicial (Descartes) ou conclusiva (Hume), está na raiz do problema do conhecer” (SCIACCA, 1966, p.386).

Descartes avança na formulação do método em relação a Bacon e Galileu na medida em que apresenta como problema não mais a simples interpretação mecânica da natureza mas o problema da *validade do conhecimento como tal*. Ao colocar a *matemática* como *modelo do conhecer* eleva esta ciência como método do conhecimento universal, buscando justificar criticamente o método e criando, assim, a metafísica do pensamento em oposição à metafísica do ser que caracterizava o pensamento especulativo da tradição clássico-cristã.

No entanto, a questão do que seja o método permanece sem resposta definida: seria um conjunto de regras pré-estabelecidas ou o cientista pode orientar sua investigação sem que os procedimentos sejam seguidos com rigor.

A respeito desta dificuldade de definir um método Marx pondera que *“não há estrada real para a ciência, e só tem probabilidade de chegar a seus cimos luminosos, aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas”* (MARX, 1980).

O problema do método torna-se ainda mais complexo quando se trata do estudo científico do homem. Pode-se dizer que existe um único método, independente de qual seja o objeto do

conhecimento ou existiria um método para as ciências da natureza e outro para as ciências do homem? O que se sabe é que não se pode prescindir de um método para se fazer ciência, seja para as ciências da natureza ou humanas, mesmo que seja para se definir aquilo que não se deve fazer. A discussão sobre a natureza do método e de seus procedimentos alcançou uma dimensão sem precedentes com a “revolução científica” do século XVII desembocando no positivismo que caracteriza o pensamento da ordem burguesa no século XIX podendo ser observado seus desdobramentos até o momento atual.

Sobre o problema do método na sua aplicação às ciências do homem

A diferença fundamental entre os dois grandes campos de estudo, a *natureza* e a *sociedade*, tem trazido problemas de ordem metodológica que vão desde a definição de métodos específicos até a aplicação mecânica dos métodos da ciência natural às ciências sociais, como fazem os neopositivistas sem grande escrúpulo de ordem metodológica.

A preocupação com a índole distinta dos fenômenos humanos e da natureza, embora apareçam como dificuldades metodológicas e epistemológicas atuais de grande vulto, que requerem continua consideração dos estudiosos, tem sua gênese nas formulações que foram desenvolvidas desde o século XV.

A consideração do humano como objeto de investigação, distinto das coisas da natureza, de acordo com as observações de Chauí (1996, p.272), realizou-se de três maneiras diferentes do século XV ao início do século XX²:

1. Período do **humanismo**: inicia-se no século XV com a idéia renascentista da **dignidade do homem** como centro do Universo, prossegue nos séculos XVI e XVII com o estudo do homem

⁽²⁾ A opção por transcrever na íntegra a síntese elaborada por Marilena Chauí, deve-se ao fato de que sua elaboração expressa de maneira precisa o modo como a investigação sobre o ser humano como distinto das coisas naturais foi sendo constituído ao longo da História.

como **agente** moral, político e técnico-artístico, destinado a dominar e controlar a Natureza e a sociedade, chegando ao século XVIII, quando surge a idéia de **civilização**, isto é, do homem como razão que se aperfeiçoa e progride temporalmente através das instituições sociais e políticas e do desenvolvimento das artes, das técnicas e dos ofícios. O humanismo não separa homem e Natureza, mas considera o homem um ser natural diferente dos demais, manifestando essa diferença como ser racional e livre, agente ético, político, técnico e artístico.

2. Período do **positivismo**: inicia-se no século XIX com Augusto Comte, para quem a humanidade atravessa três etapas progressivas, indo da superstição religiosa à metafísica e à teologia, para chegar, finalmente, à ciência positiva, ponto final do progresso humano. Comte enfatiza a idéia do homem como um ser social e propõe o estudo científico da sociedade: assim como há uma física da Natureza, deve haver uma física do social, a **sociologia**, que deve estudar os fatos humanos usando procedimentos, métodos e técnicas empregados pelas ciências da Natureza. A sociologia positivista (iniciada por Comte e desenvolvida como ciência pelo francês Émile Durkheim) estuda a sociedade como fato afirmando que o fato social deve ser tratado como **coisa**, à qual são aplicados os procedimentos de análise e síntese criados pelas ciências naturais. Os elementos ou átomos sociais são os indivíduos, obtidos por via da análise; as relações causais entre os indivíduos, recompostas por via da síntese constituem as instituições sociais (família, trabalho, religião, Estado).

3. Período do **historicismo**: desenvolvido no final do século XIX e início do século XX por Dilthey, filósofo e historiador alemão. Essa concepção, herdeira do idealismo alemão (Kant, Fichte, Schelling, Hegel), insiste na diferença profunda entre homem e Natureza, entre ciências naturais e humanas, chamadas por Dilthey de ciências do espírito ou da cultura. Os fatos humanos são históricos, dotado de valor e de sentido, de significação e finalidade e devem ser estudados com essas características que os distinguem dos fatos naturais. As ciências do espírito ou da

cultura não podem e não devem usar o método da observação-experimentação, mas devem criar o método da explicação e compreensão do sentido dos fatos humanos, encontrando a causalidade histórica que os governa. O fato humano é histórico ou temporal: surge no tempo e se transforma no tempo. Em cada época histórica, os fatos psíquicos, sociais, políticos, religiosos, econômicos, técnicos e artísticos possuem as mesmas causas gerais, os mesmos sentidos e seguem os mesmos valores, devendo ser compreendidos, simultaneamente, como particularidades históricas ou “visões de mundo” específicas ou autônomas e como etapas ou fases do desenvolvimento geral da humanidade, isto é, de um processo causal universal, que é o progresso. O historicismo resultou em dois problemas que não puderam ser resolvidos por seus adeptos: o relativismo (numa época em que as ciências humanas buscavam a universalização de seus conceitos e métodos) e a subordinação a uma filosofia da História (numa época em que as ciências humanas pretendiam separar-se da filosofia). **Relativismo**: as leis científicas são válidas apenas para uma determinada época e cultura, não podendo ser universalizadas. **Filosofia da História**: os indivíduos humanos e as instituições socioculturais só são compreensíveis se seu estudo científico subordinar-se a uma teoria geral da História que considere cada formação sociocultural seja como “visão de mundo” particular, seja como etapa de um processo histórico universal.

Max Weber (1864-1930) procurando uma solução para o impasse gerado pelos problemas do historicismo considera que a constituição de uma ciência supõe sua capacidade descritiva, comparando eventos semelhantes para chegar a uma elaboração teórica. Por este motivo tem que encontrar um meio de comparar o que não é comparável, já que cada fenômeno é único. Cria então “análise típica” em que ocorre a acentuação unilateral de certos fatos em detrimento de outros, de forma livre pelo pesquisador. Diante do caos da realidade, Weber constrói um “tipo ideal” que consiste numa construção conceitual pura e que tem o propósito de ser racional. O “tipo ideal” é utilizado pela sociologia e pela economia para

comparar as realidades diferentes e a conclusão a que se chega utilizando-se este instrumento é que quanto mais a realidade se afasta do modelo, mais ela está equivocada. A construção weberiana, não respeita, portanto, a realidade, e ao não estabelecer nenhuma relação com esta, pois não lida com os fatos empíricos acaba reduzindo-se ao formalismo. A realidade constitui-se em uma referência, mas o discurso interno é que a determina. A realidade, por sua vez, é formada por domínios independentes: o social com os estamentos, o político com os partidos e o econômico com os grupos. O pesquisador é livre, não precisa de nenhum critério para determinar em qual tipo se enquadra o fenômeno que está sendo investigado.

A identificação de Max Weber como meramente um positivista é contestada por Michel Löwy ao considerar que este sociólogo desenvolve concepções que se distanciam da proposta do positivismo, como por exemplo, a crítica que realiza à influência da biologia nas ciências históricas assim como a recusa ao caminho do ecletismo como condição para a busca da verdade. No entanto, apesar destes ‘distanciamentos’, Löwy identifica também convergências entre o pensamento positivista e a teoria da ciência proposta por Weber, por exemplo, no que se refere ao postulado da neutralidade axiológica das ciências sociais.

“Há uma convergência entre sua teoria da ciência e a teoria dos positivistas: o postulado da neutralidade axiológica das ciências sociais” (LÖWY, 1987, p.33).

A ênfase no estudo das questões referentes ao positivismo nestas reflexões, relaciona-se ao fato do significado que assume a sua correta compreensão para o entendimento da extensão dos problemas que esta vertente traz para as ciências humanas. Estes problemas estão por sua vez relacionados com as conseqüências que a distinção entre os campos da natureza e da sociedade apresentam para a produção do conhecimento e para as formulações metodológicas de modo geral, bem como para a maneira como essas questões se desdobram para o âmbito da educação.

O positivismo no momento de sua formulação inicial está associado a idéias de leis naturais da vida social e de uma ciência da sociedade de acordo com os moldes das ciências da natureza, como tentativa de luta e de rompimento com o obscurantismo da ordem feudal e clerical baseada na dominação pela autoridade e pelos dogmas fixos da Igreja que se expressavam em doutrina social e política. Neste sentido, ao surgir no final do século XVIII e início do século XIX apresenta-se como uma utopia crítica revolucionária da burguesia para depois sofrer reformulações por Auguste Comte (1798-1857) e apresentar-se finalmente como uma resposta conservadora ao socialismo, transformando-se em uma ideologia reacionária.

“O positivismo moderno nasceu como um legítimo descendente da filosofia do Iluminismo. De todos os Enciclopedistas, é sem dúvida Condorcet quem contribuiu de maneira mais direta e imediata na gênese da nova corrente. (...) mas há ainda e Condorcet uma significação utópico-crítica: seu objetivo confesso é o de emancipar o conhecimento social dos ‘interesses e paixões’ das classes dominante (...) o combate à ciência social livre de ‘paixões’ é, portanto inseparável da luta revolucionária dos Enciclopedistas e de toda a filosofia do Iluminismo contra os preconceitos, isto é, contra a ideologia tradicionalista (principalmente clerical) do Antigo Regime” (LÖWY, 1987, p.19).

É importante lembrar que o contexto histórico de Comte é o da constituição de uma nova ordem geral – o capitalismo – e esta ordem que Comte busca traduzir como sendo o espírito positivo. Este pensador considera que só uma ordem deve dominar e esta ordem é a ordem burguesa criada pelo capitalismo. Mas como nem todos foram atingidos por esta ordem, instaura-se uma espécie de anarquia intelectual. A tarefa da filosofia positiva, segundo Comte, é presidir a reforma e tem como primeira tarefa a reforma de ensino visando mudar as mentalidades para que a ordem seja compreendida e mantida. A mudança que deve ser operada na sociedade

deve ser entendida, portanto como mudança de grau e não qualitativa. O ensino das ciências, por exemplo, objetiva criar o hábito do pensamento positivo para mudar o mundo de forma positiva no interior da ordem que já está determinada.

De acordo com o ponto de vista da sociologia de Augusto Comte, as leis naturais são invariáveis, assim como a realidade social, que também se apresenta como sendo invariável. O homem situa-se no interior destas leis invariáveis e não pode fazer nada para mudá-las.

“Para Comte, só a Filosofia Positiva poderia cessar com a anarquia e a dispersão da inteligência, pois a propriedade intelectual do estado positivo consiste, precisamente, na capacidade espontânea para determinar e manter uma total coerência mental, que não se logra, em um grau semelhante, nos espíritos mais avançados e melhor organizados. De modo que, para se reformar a sociedade, faz-se mister, antes de tudo, descobrir as leis que regem os fatos sociais, cuidando-se de afastar as concepções abstratas e as especulações metafísicas, que são estéreis, segundo Comte” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p.14-15).

O modo como a educação é pensada e se organiza no interior do processo de constituição da ordem burguesa reflete o movimento real da sociedade. Suchodolski (1978, p.132-138) identifica neste processo *dois momentos da pedagogia burguesa*: o da pedagogia de luta e da pedagogia da vitória. Estes dois momentos serão tratados no próximo tópico.

Sobre os limites e possibilidades da aplicação dos métodos sociológicos à educação: contribuição do método dialético para a superação do determinismo e da neutralidade do método de construção da realidade histórica

O *primeiro momento* da pedagogia burguesa corresponde à *pedagogia de luta* em que a burguesia como classe revolucionária rompe com a antiga ordem feudal e se torna portadora dos

anseios de todos os que eram oprimidos por esta forma de exploração. Encontramos neste momento a crítica à proposta do ensino escolástico baseado em métodos formais e abstratos, na autoridade do mestre, bem como a proposição de um ensino baseado nos ideais de liberdade, de igualdade natural e de universalidade. O pensamento de Campanella, Moro, Condillac, Diderot, Rousseu, entre outros contribuíram para o entendimento da educação como instrumento de transformação social. O *segundo momento* corresponde à *pedagogia da vitória* estando associado ao período do triunfo da burguesia em que as camadas pobres que antes eram incluídas no processo de organização da nova ordem, passam a ser excluídas e enquadradas dentro de uma nova ordenação jurídica e social que dão um outro sentido aos ideais de igualdade, de liberdade e de justiça. Neste momento a burguesia se une à aristocracia e elegem como inimigo comum o proletariado nascente. A partir daí surgem, de acordo com as reflexões de Suchodolski *duas tendências educativas* distintas que passam a se colocar contra os esforços de uma pedagogia proletária que se esboçava. A primeira desta tendência Suchodolski denomina de “*educação para o prestígio*” que se baseava na tradição humanista clássica e visava formar as elites e, uma segunda tendência que ele chama de “*educação para o lucro*”, que tinha como característica um ensino voltado para um saber utilitário e prático visando a produção. Esta última tendência tinha como fundamento o iluminismo francês e o positivismo e como objetivo o cultivo da ciência e do espírito prático e empreendedor.

No entendimento de Suchodolski apesar de distintas estas duas tendências se complementavam na medida em que a burguesia tinha como objetivo tanto uma proposta que desenvolvesse o estilo de vida da nobreza quanto o culto pelo lucro que conduzia à acumulação capitalista.

A “*educação para o prestígio*” retoma, deste modo, os princípios da pedagogia tradicional na medida em que esta representa para o projeto liberal em construção,

“As aspirações ideais ou sentimentais da burguesia encobrendo deste modo os seus reais interesses, [deste modo] desenvolveu uma apologia fictícia da sua própria missão de cultura e criou um programa educativo adequado ao tópico da personalidade e da cultura, assim como aos princípios de classicismo, que eram especialmente apreciados pelos círculos intelectuais desta classe” (SUCHODOLSKI, 1978, p.136).

Na medida em que cresciam e se consolidavam a concentração e a centralização do capital, avolumavam-se também os escritos sobre a desigualdade natural e social entre os homens.

Émile Durkheim (1858-1917) ao escrever suas obras “*A divisão do trabalho social*” e “*As regras do método sociológico*” retoma os princípios desenvolvidos por Augusto Comte afirmando que

“A ciência social não poderia realmente progredir mais senão se houvesse estabelecido que as leis das sociedades não são diferentes das leis que regem o resto da natureza e que o método que serve para descobri-las não é outro senão o método das outras ciências. Esta seria a contribuição de Augusto Comte à ciência social”. (DURKHEIM, 1953, p.113).

Como se vê, Durkheim considera a lei social como natural atribuindo aos fenômenos sociais o mesmo tratamento que é dado aos estudos da natureza. Deste modo ao afirmar que “os fenômenos sociais são coisas e devem ser tratados como coisas” (DURKHEIM, 1977a, p.24) está desenvolvendo uma abordagem positivista e transformando esta afirmação em um discurso ideológico de justificação da ordem burguesa que está se instaurando. Do ponto de vista metodológico, o que está sendo afirmado é a neutralidade e a exterioridade do fato.

Entre as leis naturais da sociedade, Durkheim considera a *desigualdade social* como algo inerente à sociedade e sugere *mecanismos integradores* para administrar a heterogeneidade social oriunda desta desigualdade. Em seu livro

“*A divisão social do trabalho*” interpreta o modo como a sociedade funciona utilizando-se da analogia organicista em que “a sociedade é, da mesma forma que um ser vivo, um sistema de órgãos diferentes no qual cada um tem um papel particular.

“Pois, se nada entrava ou nada favorece injustamente os concorrentes que disputam entre si as tarefas, é inevitável que apenas os que são os mais aptos a cada gênero de atividade a alcancem (...) poder-se-ia dizer que isto não é sempre o bastante para satisfazer os homens; que existem aqueles cujos desejos ultrapassam sempre as suas faculdades. É verdade, mas estes são casos excepcionais e, pode-se dizer, mórbidos. Normalmente, o homem encontra a felicidade ao realizar sua natureza; suas necessidades são relacionadas com seus meios. Assim, no organismo cada órgão não reclama senão uma quantidade de alimentos proporcional a sua dignidade” (DURKHEIM, 1977b, p.157-158, p.369-370).

É evidente a associação de seu pensamento com o de Herbert Spencer (1820-1903) que também concebia o desenvolvimento social como algo semelhante ao desenvolvimento orgânico. Também pode ser observado uma grande afinidade de seu pensamento com a teoria da seleção natural das espécies proposta por Charles Darwin (1809-1882) que defendia a tese da sobrevivência natural dos mais aptos.

Desenvolvido no contexto histórico de surgimento de um socialismo e de um sindicalismo revolucionários, as propostas de Durkheim procuram explicar os conflitos e as lutas como “desvios” e “disfunções” patológicas do organismo social que precisam ser corrigidas ou integradas para que o organismo social volte a funcionar de forma equilibrada. Por isto ele insiste nos mecanismos integradores para amenizar as crises geradas pela diferenciação social. Durkheim considera a educação como um destes mecanismos integradores e reguladores da diferenciação social que se instaurou e foi se aprofundando com o advento e o avanço das relações capitalistas de produção.

Segundo as formulações de Durkheim a divisão do trabalho opera nas sociedades capitalistas para promover a *integração* e a *solidariedade* entre as pessoas submetidas ao processo de aprofundamento da heterogeneidade social. Destaca também nesta sua sociologia naturalista e positivista o papel e a função que a educação é chamada a desempenhar. Em seu livro *“A Divisão do Trabalho Social”* (1977) Durkheim refere-se à necessidade da regulamentação da divisão do trabalho, destacando a importância da definição clara dos deveres e dos direitos de cada um dentro das relações estabelecidas no momento de um contrato, bem como do papel da educação na regulamentação das diferenças produzidas pela divisão do trabalho.

Assim se expressa Durkheim a esse respeito:

“Sem dúvida, quando os homens se ligam pelo contrato, é porque, na seqüência da divisão de trabalho, simples ou complexo, têm necessidade uns dos outros. Mas para que cooperem harmonicamente, não basta que entrem em relação, nem mesmo que sintam o estado de mútua dependência em que se encontram. É preciso ainda que as condições desta cooperação estejam fixadas para todo o período de duração das suas relações. É preciso que os deveres e os direitos de cada um estejam definidos, não só com vista à situação, tal como se apresenta no momento em que se celebra o contrato, mas na previsão das circunstâncias que podem produzir-se e modificá-la. De outro modo, haveria em cada instante novos conflitos e divergências. Com efeito, não se deve esquecer que se a divisão do trabalho torna os interesses solidários, ela não os confunde: deixa-os distintos e rivais. Tal como no interior do organismo individual cada órgão está em antagonismo com os outros ao mesmo tempo em que coopera com eles, cada um dos contratantes, ainda que tendo necessidade do outro, procura obter aos menores custos aquilo de que necessita,

quer dizer, adquirir o máximo de direitos possível em troca do mínimo de obrigações possível” (DURKHEIM, 1977b, p.245).

A alusão ao funcionamento da sociedade e das relações que são estabelecidas entre os homens de acordo com o paradigma organicista inspirado em Augusto Comte, fica evidente nesta citação em que ele passa das leis aplicadas aos fenômenos da natureza às “leis naturais da sociedade” com grande desenvoltura.

O próprio Durkheim assume que seu método é conservador e determinista no Prefácio de *As Regras do Método Sociológico*:

“Nosso método nada tem de revolucionário. Num certo sentido é até essencialmente conservador, pois considera os fatos sociais como coisas cuja natureza não é passível de modificação fácil, por mais dúctil e maleável que seja” (DURKHEIM, 1977a).

Para Durkheim em cada época e sociedade, a educação cumpre um papel de regulamentação da divisão do trabalho social e os indivíduos, por sua vez, devem se submeter a esta regulamentação sem grandes questionamentos. É com esta convicção que Durkheim questiona o papel e a função da educação: *“de que serviria imaginar uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse?”* (DURKHEIM, 1977b, p.36-37).

Como a sociedade é constituída por indivíduos desiguais e que possuem ocupações profissionais diferenciadas, ele defende que a educação, portanto não pode ser igual para todos. Com isto passa a defender por meio de seu método a proposta de uma educação ao mesmo tempo “única” ou homogeneizadora (que contemplasse a formação moral dos indivíduos) e diferenciadora (que atendesse às “*aptidões*” individuais e as funções que cada um desempenha na divisão do trabalho).

A formulação de Durkheim abaixo transcrita em seguida, confirma a sua teoria das aptidões e o papel da educação na distribuição das desigualdades sociais

“Temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será

preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe. Nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que sempre haja homens de sensibilidade e homens de ação” (DURKHEIM, 1977b, p.34).

Este tipo de formulação de uma educação, ao mesmo tempo unificadora ou homogeneizadora e também diferenciadora, vai ao encontro dos interesses burgueses de produzir a unificação moral do povo mantendo as diferenças de classe controladas pelos laços de solidariedade orgânica. A desordem instaurada pela sociedade industrial poderá ser finalmente controlada com a contribuição da sociologia que poderá auxiliar de modo efetivo para uma organização racional da sociedade, na medida em que estimula a “coesão social”. A educação é compreendida como um dos instrumentos de produção desta “coesão orgânica”.³

O pensamento conservador de Durkheim, no entanto vai além do fato de ser uma proposta ideológica para a organização da sociedade regida pela divisão do trabalho social.

Sua proposta situa-se no âmbito de um conservadorismo de caráter metodológico. Sua concepção de método é profundamente positivista e responde à necessidade de legitimação da ordem burguesa.

Como observa Löwy a esse respeito,

“O discurso de Durkheim[...] passa sem hesitação das leis da seleção natural às ‘leis naturais’ da sociedade, e dos organismos vivos aos ‘organismos’ sociais. Essa surpreendente versatilidade da ‘démarche’ apóia-se numa pressuposição essencial: a ‘homogeneidade epistemológica’ dos diferentes domínios e, por conseqüência, das ciências que o tomam como objeto” (LÖWY, 1987, p.29).

A proposta metodológica de Durkheim reduz todos os pesquisadores das ciências

humanas às mesmas condições dos pesquisadores das ciências exatas. Desta atitude metodológica advêm algumas conseqüências problemáticas do ponto de vista metodológico:

1. A *exterioridade* do objeto;
2. a *neutralidade* do pesquisador diante do objeto de pesquisa;
3. a necessidade da *constância* do fenômeno.

Com relação à *exterioridade*, tudo ocorre como se houvesse uma racionalidade do objeto, ou seja, o objeto equivale a ele mesmo por meio de uma racionalidade “a priori”, natural do objeto. É como se a racionalidade estivesse pronta, acabada na própria realidade externa, no próprio objeto. As leis são invariáveis, percorrendo todas as formas de organização humana em todos os tempos e lugares, sem nenhuma historicidade, sem nenhuma forma de intervenção humana. Neste sentido, a verdade não é o resultado de uma construção por parte das relações que se estabelecem entre o pesquisador e a realidade histórica, ente sujeito e objeto mediadas pelas categorias de análise.

A *neutralidade* advém da defesa de Durkheim de um comportamento imparcial e livre das paixões e das ideologias diante do objeto para que seja possível uma ciência do homem que possa ser considerada “científica”.

Como pode ser constatado por meio da citação a seguir, a objetividade somente será alcançada se o pesquisador conseguir isolar a realidade das influências exteriores.

“Para alcançar esta objetividade é suficiente ‘colocar de lado nossos sentimentos’ e ‘eliminar’ na análise das evidências empíricas, a ‘influência das crenças ou desejos pessoais’. Trata-se, na sua opinião, de um problema puramente ‘técnico’: ele havia desenvolvido uma técnica aperfeiçoada de ‘evitar, controlar e corrigir’ estas influências (exteriores) na ciência” (LOWY, 1987, p.31).

⁽³⁾ Durkheim apresenta uma reflexão aprofundada sobre o seu conceito de educação e sobre o papel da educação na sociedade em seu escrito: “A Educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora”. In: Educação e Sociedade (orgs) Marialice Foracchi e Luiz Pereira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

Outra consequência é a *constância* do fenômeno que significa dizer que o fenômeno importante é apenas aquele que se repete. Por isto, quando o pesquisador observa a realidade tem que procurar o que é igual, permanente e não as diferenças e as contradições. A garantia de objetividade está relacionada deste modo com o tamanho da amostra, pois a permanência ou a constância do fenômeno fica mais visível e, portanto, mais garantida se houver muitos casos semelhantes.

A obsessão otimista e desvinculada de qualquer condicionamento histórico para se chegar à verdade, presentes, tanto em Comte quanto em Durkheim, é expressão do momento histórico em que ambos viviam, em que o proletariado não representava ainda uma força poderosa e ameaçadora que obrigaria os teóricos a propor outros métodos de obtenção da verdade, levando em conta o papel que os homens tem na construção e na transformação da realidade histórica bem como do conhecimento desta realidade. Essa mudança epistemológica somente irá ocorrer com os trabalhos de Marx.

É possível afirmar que Durkheim não se preocupava com o método, apesar de haver escrito “As regras do método sociológico”, a não ser para perseguir a obtenção de uma *verdade neutra*, isolada de quaisquer determinantes históricos. Durkheim não via nenhum problema nessa atitude uma vez que para ele o homem é fruto da ordem burguesa tendo que a ela se submeter e a sociologia seria, ao mesmo tempo, a explicadora e a defensora desta ordem.

É suficiente examinar a afirmação de Durkheim para perceber este seu otimismo em relação ao método bem como a sua ambição pela neutralidade das ciências sociais:

“Assim, pois, quando um sociólogo empreende a exploração de uma ordem qualquer de fatos sociais, deve se esforçar por considerá-los naquele aspecto em que se apresentam isolados de suas manifestações individuais” (DURKHEIM, 1977a, p.39).

Pode-se dizer que o marxismo representou a primeira corrente de pensamento a considerar

o problema das determinações históricas e sociais do pensamento e do método de construção da realidade, contribuindo também para desmontar o mito da pretensa neutralidade científica ao expor o caráter ideológico do discurso científico com aspirações de neutralidade propagado pelos economistas clássicos e pelos positivistas. Além disso, contribuiu também para empreender uma crítica rigorosa ao determinismo social durkheimiano empreendido pela ação escolar. Essa crítica é realizada quando expõe o caráter de deformação social produzido pela proposta de uma escola ao mesmo tempo **única** (que produzisse a homogeneidade necessária à vida em coletividade e a cooperação - efetivada por um currículo mínimo amplo ou básico) e **diferenciadora** (que favorecesse a expressão da diversidade e para que cada um encontrasse o “seu lugar” no interior da divisão social do trabalho – propiciado pelas especializações e pelas ramificações do ensino). Esta escola que cumpre a função de ser única e diferenciadora proposta por Durkheim teria como papel a de ser **regulamentadora das diferenças**, visando justificar a divisão do trabalho social como algo natural e necessário na existência humana e na organização da sociedade burguesa. Esta proposta de escola por sua vez estava plenamente de acordo com as os interesses liberais na medida em que se apresentava como a materialização pedagógica de um princípio regulador da distribuição social dos indivíduos.

Durkheim considerava natural esse tipo de distribuição social das diferenças através da ação escolar e seu pensamento ia ao encontro dos anseios liberais que propugnam que todos devem ter amplas oportunidades educacionais básicas para que, por meio da concorrência e da livre competitividade, se expressem os talentos e aptidões naturais.

Ao discutir sobre a divisão do trabalho, Durkheim deixa claro que é inevitável uma diferenciação e uma deformação parcial dos indivíduos:

“Foi preciso até que a divisão do trabalho já tivesse começado a existir para que sua utilidade fosse percebida, e que a

necessidade se fizesse então sentir; e tão-somente o desenvolvimento das divergências individuais, implicando uma diversidade maior de gostos e de aptidões devia necessariamente produzir este primeiro resultado” (DURKHEIM, 1977b, p.81).

E segue afirmando que a sociedade precisa destes indivíduos diferenciados e (de) formados tanto socialmente quanto por meio da ação educacional - referindo-se é claro aos trabalhadores-, para que a sociedade possa funcionar adequadamente.

“O homem médio é eminentemente plástico; pode ser utilizado, com igual proveito, em funções muito diversas. Se, pois, o homem se especializa sob tal forma ao invés de outra, não é por motivos que lhe sejam internos; ele não é neste ponto, levado pelas necessidades de sua natureza. É a sociedade que, para poder manter-se, tem necessidade de dividir o trabalho entre seus membros, e de dividi-lo de certo e determinado modo. Eis porque já prepara, por suas próprias mãos, por meio da educação, os trabalhadores especiais de que necessita. É pois por ela e para ela que a educação se diversifica” (DURKHEIM, 1978, p.77-78).

Durkheim considera que é muito natural e até mesmo necessário que o homem se sacrifique e se conforme abrindo mão do desenvolvimento pleno de si mesmo em prol do equilíbrio da sociedade.

Na reflexão sobre *materialismo histórico e sociologia* Gramsci critica os critérios reducionistas utilizados pela sociologia para analisar os fatos históricos, identificando o *positivismo evolucionista vulgar* como a base que sustenta a sociologia.

“A sociologia foi uma tentativa de criar um método da ciência histórico-política, na dependência de um sistema filosófico já elaborado, o positivismo evolucionista. A sociologia tornou-se, portanto, uma tendência em si, tornou-se filosofia dos

não-filósofos, uma tentativa de descrever e classificar esquematicamente fatos históricos e políticos, segundo critérios construídos sobre o modelo das ciências naturais. [...] O evolucionismo vulgar está na base da sociologia que não pode conhecer o princípio dialético com a passagem da quantidade à qualidade, passagem que perturba qualquer evolução e qualquer lei de uniformidade entendida em sentido vulgarmente evolucionista” (GRAMSCI, 1978, p.107-108).

A principal crítica ao caráter positivista da sociologia e da sua aplicação mecânica à interpretação das ciências humanas e da educação, vem, portanto do pensamento marxista e dos intérpretes de Marx para o Ocidente, como Gramsci. A articulação orgânica entre ideologia e ciência no pensamento de Gramsci considera a ciência não como uma *concepção objetiva nua*, mas como uma *construção histórica revestida de uma ideologia*. Por isto Gramsci recusa a argumentação da sociologia positivista que tem a presunção de *descrever e classificar esquematicamente os fatos históricos e políticos* a partir dos critérios das ciências da natureza.

No que se refere à crítica à educação proposta pela escola burguesa, a crítica marxista identifica as funções ao mesmo tempo *única e diferenciadora* da educação burguesa que tem como idéia central e definidora uma educação baseada no princípio da monotecnia, em que o homem precisa atrofiar suas capacidade para realizar as determinações estreitas que a divisão do trabalho exige. Marx e Engels ao realizarem a crítica à proposta burguesa de educação estão, portanto realizando ao mesmo tempo a crítica ao modo de produção capitalista e à mistificação que ele produz. A proposta marxista de escola baseada no princípio da politecnia, como superação da monotecnia, tem em sua concepção a articulação entre teoria e prática que é possível de ser realizada pela síntese unitária entre trabalho e ensino.

Esta síntese unitária entre trabalho e ensino corresponde à proposta da escola *unitária* formulada por Gramsci, que rompe com o princípio

da escola única e diferenciadora e introduz a articulação entre trabalho intelectual e trabalho industrial como diretriz para a “*reforma cultural*” que levará a uma “*nova vontade coletiva*”. O trabalho constitui o elemento de mediação entre o homem e a natureza levando à construção da igualdade entre os homens. A igualdade entre os homens para Gramsci não constitui o ponto de partida do desenvolvimento histórico, mas o ponto de chegada.

As questões do método no pensamento marxista (Marx, Engels e Gramsci) contribuíram para desmistificar a ideologia burguesa mostrando, ao contrário de Comte, de Durkheim e dos demais positivistas, que aptidão, talentos, capacidades individuais são historicamente determinadas e engendradas por relações sociais definidas. Deste modo desmascara a idéia de que a igualdade de oportunidades cria uma via livre ao talento.

Como observa Machado à respeito desta questão,

“A burguesia concebeu seu projeto de unificação escolar desconsiderando as condições reais de produção das diferenças, tomando-as como fenômeno particular, indiferente à vida social e à história, metafisicamente. O enunciado principal de tal projeto rezava: supressão de todas as barreiras de acesso ao ensino, via livre aos talentos, nenhum impedimento que não seja de ordem psicopedagógica, articulação de todos os níveis e tipos de ensino para que possam ser aproveitadas todas as capacidades, aptidões, interesses e disposições. A metafísica de tal projeto consiste, em primeiro lugar, em conceber todos os possíveis candidatos como pertencentes a uma única categoria: a população. Em segundo, em tomar os atributos de ordem psicopedagógica como independentes das suas relações sociais” (MACHADO, 1989, p.113-114).

A principal contribuição do pensamento marxista foi, deste modo, colaborar para a construção de um método que possibilitasse a

compreensão de que as produções humanas são criadas, mediadas pelas condições objetivas que produzem as ações e o pensamento humanos, e não pelo espírito ou pela vontade natural e livre de qualquer condicionamento histórico.

As indagações e as respostas do marxismo à crítica sobre a sociologia positivista refere-se principalmente ao fato de mostrar que os fenômenos sociais representam o resultado de contradições sociais, de lutas e de conflitos historicamente determinados pelas relações econômicas objetivas que têm como fundamento a exploração do trabalho da maioria dos indivíduos por uma minoria.

Marx, Engels e Gramsci contribuíram desta maneira, de forma decisiva, para mostrar que a história se encontra constituída e plasmada nas sociedades concretas. De acordo com o pensamento de Marx, para se falar de história é necessário e fundamental falar de sociedade, no entanto estas dimensões apesar de extremamente imbricadas não se confundem desde que sejam corretamente compreendidas. Uma das maneiras de superar a dissolução de uma dimensão na outra ou de se evitar estabelecer dicotomias entre um modelo abstrato de sociedade de um lado e o de sociedades históricas de outro foi dado por Marx ao desenvolver sua formulação sobre a *produção social da existência dos homens*.

“Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a

realidade social que determina a consciência” (MARX, 1977, p.28-29).

O que Marx está querendo dizer com essa formulação é que o fundamento de uma sociedade está na existência de determinadas *relações de produção* que se expressam em determinado *grau de desenvolvimento das forças produtivas* em um processo de extrema objetivação da realidade social.

A natureza humana para Marx é deste modo tanto social quanto histórica muito embora sociedade e história guardem distinções como observa Aróstegui nesta passagem sobre o método de Marx para tratar a *sociedade como sujeito da história*:

“ Asi, mientras que la idea de sociedad tiene aspectos de su contenido que son ‘materiales’, institucionales , que son ‘organizaciones’ de lãs que si no podemos decir que son ‘cosas’ sí podemos decir que es possible entenderlos como cosas, em el caso de la historia, sin embargo, estamos ante uma entidad no materializable. La historia no puede ser em forma alguna entendida como ‘cosa’. La historia objetiva es una dimensión, cualidad o extensión, que reside en, y es impensable fuera de, la sociedad” (ARÓSTEGUI, 1995, p.199).

É por esta especificidade acima apontada que o pensamento marxista considera que “ *la sociedad es el sujeto real e único de la historia*” (ARÓSTEGUI, 1995, p.200) tendo como fundamento o princípio de que a sociedade deve ser compreendida como um processo de confrontação dialética entre estruturas e ação social em que a dialética de superação de contradições se constitui como um processo permanente que advém da natureza social do homem.

É a partir destas indicações metodológicas que Marx afirma que “ *a universalidade do individuo não se realiza nem no pensamento nem na imaginação; está viva em suas relações teóricas e práticas*” (MARX; ENGELS, 1978, p.68).

É, pois, como *práxis* que o homem realiza sua condição humana social e histórica uma vez

que a história é sempre o resultado da ação humana, daí a necessidade de se conceituar as ações humanas no interior do movimento social que é sempre dialético.

A compreensão da *práxis como categoria central* para se buscar entender as ações humanas no interior deste movimento histórico-social merece ser objeto das reflexões empreendidas por sociólogos e historiadores da educação. Pois deste modo acredita-se poder ser pensada a possibilidade da *práxis sócio-comunitária* e a *história* serem constituídas como uma *síntese histórica indissolúvelmente imbricadas, mas que não se confundem* do ponto de vista do conhecimento. Para que essa atitude metodológica se constitua parte-se da diretriz metodológica de que o conceito de comunitário encontra-se plasmado no conceito de social do mesmo modo que o conceito de história encontra-se plasmado no de sociedade. Uma vez que a história é sempre o resultado das ações humanas sob determinadas condições do desenvolvimento das forças produtivas materiais, *a sociedade constitui o sujeito real e único da história*. Sendo assim, são as ações sociais que se desenvolvem sob determinadas condições na produção material de existência dos homens na sociedade é que irão fundamentar a natureza dos processos comunitários. Deste modo a possibilidade de compreensão do comunitário necessita que tenha como ponto de partida a natureza social do homem, pois o homem só se individualiza no e pelo social, na história, portanto. A compreensão da *práxis sócio-comunitária* como uma dimensão de síntese dialética entre o social, o comunitário e a história, pode então ser traduzida, ainda que de maneira provisória, na seguinte formulação: **o comunitário se realiza na sociedade e só pode ser compreendido pela via do conhecimento como processo histórico em permanente movimento social dialético**. Deste modo o sócio-comunitário só ganha sentido no âmbito do conhecimento e da ação entendida como *praxis*, se for definido como **sócio-comunitário-histórico**.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, J. **La investigación histórica: Teoría y Método**. Crítica. Grijalbo, Barcelona, 2001.

- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 7.ed., 1996.
- DESCARTES, R. **Discurso do método**. Orbis: Barcelona, 1983.
- DURKHEIM, E. **Montesquieu e Rousseau, précurseur de la sociologie**. Paris, 1953.
- DURKHEIM, E. **A divisão do trabalho social I**. Lisboa: Editorial Presença, 1977a.
- DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 8.ed., 1977b.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro, Fename, 1978.
- FERRATER MORA, J. **Dicionário de filosofia abreviado**. Lisboa, Dom Quixote, 1977.
- FERREIRA, A.B. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1.ed., 13ª. Impressão.
- GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico houaiss da língua portuguesa - 1.0**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.
- LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: busca e Vida, 1987.
- MACHADO, L.R.S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MARX, K. Prefácio da Edição Francesa de O Capital. **O Capital – crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, 6.ed.
- MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1977.
- MARX K.; ENGELS. **Textos sobre educación y enseñanza**. Madrid: Comunicación, 1978.
- RIBEIRO JÚNIOR, J. **Augusto comte e o positivismo**. Campinas: Edicamp, 2003.
- RUSSEL, B. **Nosso conhecimento do mundo exterior**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1996.
- SCIACCA, F.M. **O problema da educação na história do pensamento filosófico e pedagógico**. São Paulo: Editora Herder, Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas** (Pedagogia da Essência e Pedagogia da Existência). Lisboa: Livros Horizonte, 1978.