

**O SENTIDO DA EDUCAÇÃO EM ÉMILE DURKHEIM E MAX WEBER:
ELEMENTOS PARA UM ESTUDO COMPARADO**

**THE MEANING OF EDUCATION EMILE DURKHEIM AND MAX WEBER:
ELEMENTS FOR A COMPARATIVE STUDY**

Sidnei Ferreira de Vares¹

Vanessa Beatriz Bortulucce²

Resumo

Neste artigo, pretende-se analisar o sentido da educação em Émile Durkheim e Max Weber, objetivando traçar as diferenças e as possíveis aproximações entre ambos. Visto tratar-se de dois ícones da sociologia clássica, procurou-se compreender o tratamento por eles concedido ao fenômeno educativo, destacando o lugar ocupado pelo sistema de ensino em suas respectivas obras. Conquanto sustentem posições bastante distintas sobre o assunto, os autores lançam as bases de uma sociologia da educação que pretende superar os grandes dilemas engendrados pelo avanço da industrialização, atentando, com efeito, para a expansão dos direitos civis e dos valores democráticos.

Palavras-chave: Educação. Sistema Escolar. Sociologia da Educação. Sociedade Moderna.

Abstract

This article intends to analyze the meaning of education in Emile Durkheim and Max Weber, aiming to trace the differences and possible similarities between them. Given that these are two icons of classical sociology, this text aims to understand the treatment they accorded to educational phenomenon, highlighting the role played by the education system in their respective works from his most significant works. Although sustaining very different positions on the subject, the authors lay the foundations of a sociology of education that aims to overcome the major dilemmas engendered by the advance of industrialization, noting, in effect, the expansion of civil rights and democratic values.

Keywords: Education. School System. Sociology of Education. Modern Society.

¹ Doutor e mestre em Educação pela FEUSP. Atualmente é professor dos Cursos de História, Filosofia e Pedagogia do Centro Universitário Assunção – UNIFAI.

² Pós-Doutora em História Social pela USP. Possui doutorado e mestrado em História da Arte pela UNICAMP. Atualmente é professora dos Cursos de História, Serviço Social e Pedagogia do Centro Universitário Assunção – UNIFAI.

Introdução

No final do século XVIII, a Europa Ocidental é arrastada por uma avalanche de transformações sociais, políticas e econômicas que abala a segurança ontológica na qual se assentam os costumes, as tradições e os hábitos dos povos, precipitando assim a erosão do *ancien régime*. As “revoluções liberais”, como mais tarde ficaram conhecidas, não só colocam a burguesia ascendente no centro das decisões políticas, mas também alteram o sistema produtivo, seja do ponto de vista das relações de trabalho, por meio da exploração cada vez mais desumana da classe operária, seja do ponto de vista do mercado, estimulado pela industrialização crescente. Grosso modo, as nações europeias procuram se alinhar a essas novas diretrizes, movidas pelo espírito de competitividade típico do mundo capitalista. Os efeitos do industrialismo não tardam a aparecer: o aprofundamento das desigualdades econômicas tanto na cidade quanto no campo; o acirramento das tensões entre o proletariado e a burguesia; as discussões em torno do papel do Estado na condução desse processo, enfim, uma série de questões que exigem resoluções urgentes. É nesse momento que alguns países se voltam para o tema da educação, não só avaliando, mas também empreendendo mudanças em seus sistemas de ensino.

A partir do século XIX, a recém surgida sociologia fornece algumas chaves-interpretativas com vistas a explicar o *torment du siècle*. Autores como Saint-Simon, Comte, Spencer e Marx, cada qual ao seu modo, esforçam-se no sentido de compreender os dilemas que acometem a sociedade industrial. Durkheim e Weber, representantes da segunda geração de intelectuais ligados à nova ciência, participam ativamente desse esforço e, apesar das diferenças programáticas e metodológicas que os distanciam, apontam em seus trabalhos os impactos perniciosos do industrialismo. Entre os temas de maior repercussão em suas obras, sem dúvida a educação ocupa um lugar de destaque. Ambos empreendem profundas reflexões sobre o assunto. Com efeito, cumpre indagar: Qual o sentido da educação para esses teóricos? Como a educação pode contribuir para uma sociedade mais justa? Caso isto seja possível, de que modo o sistema de ensino deve ser organizado? São estas as questões que conduzirão a análise a seguir.

1. Émile Durkheim: a educação moral e a formação do cidadão republicano

Poucos estudiosos esforçaram-se tanto no sentido de compreender o fenômeno educativo quanto o sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917). Não seria demais afirmar que a educação sempre ocupou um lugar central em sua sociologia. O fato de ter se dedicado durante anos à atividade docente certamente explica o seu interesse pelo tema. Basta lembrar que o autor foi o primeiro a ocupar uma cátedra de Ciência de Social e Educação³, dispensando pelo menos um dia da semana a um curso de formação de professores primários, desde os tempos em que começou a lecionar na Universidade de Bordeaux (FAUCONNET, 1978). É certo que os seus estudos sobre educação desenvolveram-se em conexão com os eventos que marcaram as duas primeiras décadas da III República Francesa, apresentando-se, não obstante, como uma tentativa de superar as divergências entre as diversas facções que tentavam impor os seus respectivos projetos de nação (ORTIZ, 2002). Seu alinhamento ao “republicanismo liberal” e o modo enérgico com que se opôs aos “conservadores católicos”, até ali os grandes beneficiários do sistema de ensino francês, aproxima-o do reformismo político de Léon Gambetta e Jules Ferry, os dois grandes arautos da escola pública, gratuita, obrigatória e universal na França.⁴

Entre os inúmeros trabalhos que o sociólogo dedicou ao assunto, destacam-se *Educação e Sociologia*, *A Educação Moral* e *A Evolução Pedagógica*, todos traduzidos e publicados no Brasil.⁵ Tratam-se de trabalhos significativos, pois, a rigor, comportam as diretrizes de seu pensamento pedagógico, fornecendo elementos para uma

³ Depois de ocupar o cargo de professor de Pedagogia e Ciência Social na Universidade de Bordeaux, em 1902 Durkheim é nomeado suplente de Ferdinand de Buisson, que havia sido eleito membro da câmara dos deputados, transferindo-se para Sorbonne, em Paris, assumindo a cátedra de Ciências da Educação (DUVIGNAUD, 1982; LUKES, 1984). Ali, afirma Rodrigues (1978), suas aulas se transformaram em verdadeiros acontecimentos, exigindo, inclusive, um anfiteatro para comportar o número de alunos inscritos.

⁴ Referimo-nos a dois dos mais importantes políticos da história francesa do século XIX. Ambos ocuparam importantes cargos durante a Terceira República e igualmente defenderam a tese de que o sistema educacional deveria ter um caráter laico, destituído de qualquer influência religiosa.

⁵ Na verdade, os dois primeiros trabalhos constituem um curso sobre educação moral, ministrado pela primeira vez entre os anos de 1902 e 1903 na Sorbonne. *Educação e Sociologia* corresponde à sua aula inaugural, enquanto o restante de suas lições, que totalizam dezoito, foram organizadas e posteriormente publicadas sob o título de *A Educação Moral*. Já a última obra mencionada, *A Evolução Pedagógica*, resulta de um curso sobre a história do ensino na França, ministrado entre os anos 1904 e 1905 e retomado nos anos seguintes até o início da Primeira Guerra Mundial.

compreensão mais adequada do papel que a educação – de um modo mais geral – e a escola – em particular – desempenham em sua teoria sociológica.

Mas, afinal, como o sociólogo francês concebe o fenômeno educativo? Por que o autor dedicou-se com tanto afincamento ao tema da educação? Qual a relação entre o contexto político francês e as suas concepções pedagógicas? Visando responder a essas questões, achamos por bem dividir este trabalho em duas partes. Na primeira delas, envidaremos esforços no sentido de compreender por que Durkheim considera a educação um fenômeno social peculiar, com características que não se confundem com outros fenômenos coletivos ou individuais. Na segunda, analisaremos a função do sistema de ensino – a escola propriamente dita – nas sociedades urbano-industriais, procurando salientar a sua importância, em termos estratégicos, para a efetivação do modelo republicano.

1.1. A concepção durkheimiana de educação

Dos trabalhos acima relacionados, *Educação e Sociologia* é aquele que melhor resume as posições de Durkheim sobre o tema em questão, apresentando uma definição que se tornou bastante conhecida do público acadêmico, segundo a qual 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 especial a que a criança, particularmente, se destina (DURKHEIM, 1978, p. 41).

A definição durkheimiana está na contramão de uma série de outras definições que, atravessadas por certa visão idealizada do homem e da sociedade, tendem, erroneamente, a confundir *o que é* a educação com aquilo que ela *deve ser*. É esse pelo menos o argumento utilizado por Durkheim na primeira seção do referido texto, em que discute a natureza e a função da ação educativa. Para o sociólogo francês, posições como as de Stuart Mill ou de Immanuel Kant – para os quais a educação refere-se a um amplo conjunto de influências que, direta ou indiretamente, contribui para o aperfeiçoamento do caráter e das faculdades do indivíduo, isto é, de sua natureza – são descabidas, pois tendem a concentrar em um mesmo vocábulo fatos inteiramente diversos, além de deixarem em aberto o entendimento do termo “perfeição”. O mesmo

se dá em relação a James Mill, que afirma que a função da educação é fazer do indivíduo “um instrumento de felicidade para si mesmo e para os seus semelhantes”, sem explicar ao leitor em que consiste a expressão “felicidade”.

Definitivamente, Durkheim não aceita o cerne desses postulados. Como faz questão de salientar, eles incorrem no mesmo erro, a saber, partem de um ideal de educação que, confrontado com a história, não se sustenta. O que a realidade demonstra é outra coisa: se a educação tem variado no tempo e no espaço é porque não há um modelo educacional ideal. Cada sociedade tem o tipo de educação de que necessita para se perpetuar, afinal, indaga o autor, de que serviria uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse? O modo como Durkheim concebe a educação é bem mais realista do que as formulações usuais. Na ótica do autor, a educação constitui uma “ação deliberada” de uma geração preparada socialmente sobre uma geração despreparada visando fornecer a esta os elementos morais e comportamentais reclamados pela vida social. Trata-se, pois, de uma força mediadora, propedêutica, responsável por aproximar gerações em estágios distintos, e, na medida em que “nada há em nossa natureza congênita que nos predisponha a tornar-nos, necessariamente, servidores de divindades, ou de emblemas simbólicos da sociedade, que nos leve a render-lhes culto, a nos privarmos em seu proveito ou em sua honra” (DURKHEIM, 1978, p. 42), só por meio da ação educativa o indivíduo pode acessar todo um sistema de representações e valores coletivamente constituído, humanizando-se.

Assim sendo, não há um modelo educacional único, perfeito e ideal, conforme os pensadores anteriormente citados, mas uma diversidade de modelos, à medida que as sociedades diferem tanto interiormente quanto entre si. A própria diversidade funcional impede tal homogeneidade, e ainda que essa diferenciação soe imoral, no plano histórico uma sociedade absolutamente igualitária não passa de uma abstração, de uma quimera, pois todas elas, sem exceção, estimulam a diversidade de funções. Disso depende o seu funcionamento e a sua sobrevivência. Por mais dura que uma posição como esta possa parecer, não deixa, ainda assim, de estar calcada na realidade. E ainda que o mestre francês defenda a igualdade de condições e de oportunidades, sobretudo no mundo moderno, visto que, deste modo, o indivíduo pode realizar-se, não acredita na superação daquelas desigualdades geradas pela divisão do trabalho e garantidas pela diversidade de aptidões individuais. Em suas palavras:

Não podemos, nem devemos nos dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida; 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 haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação. Inversamente, há necessidade de homens que tenham, como ideal de vida, o exercício e a cultura do pensamento (DURKHEIM, 1978, p. 34).

Em consonância com as ideias defendidas em sua tese doutoral, *Da Divisão do Trabalho Social*, Durkheim argumenta que as sociedades tendem a se tornar mais complexas e, por isso, os indivíduos não podem se dedicar todos à mesma função. As transformações morfológicas ocorridas no interior das sociedades segmentadas – aumento do volume e da densidade material e moral – têm por efeito o enfraquecimento da consciência comum e a intensificação da divisão do trabalho, culminando no desenvolvimento de estruturas sociais muito mais complexas que as anteriores. A especialização funcional no âmbito crescente da divisão do trabalho concorre para que a educação também se diversifique, e à medida que a sociedade procura responder às suas necessidades, determinando os valores que devem ser difundidos sobre o conjunto de seus membros, é sobre a escola que recai a responsabilidade de preparar as novas gerações para a vida social.

Por outro lado, ainda que a diversidade laboral constitua um fenômeno inexorável, nenhuma sociedade, simples ou complexa, pode dispensar certo grau de coesão. Mesmo em sociedades altamente diversificadas, como no caso das urbano-industriais, a consciência coletiva não desaparece por completo, pois sempre haverá valores e ideais comuns à média da população. Dessa maneira, a passagem da solidariedade mecânica à solidariedade orgânica⁶ não deve ser tomada num sentido meramente econômico. Na contramão das leituras economicistas, Durkheim atenta para o fato de que “há um elemento não contratual no contrato”, e, por conseguinte, nem mesmo a interdependência funcional moderna pode abdicar de sua condição moral. Como destacou pouco tempo mais tarde em *As Regras do Método Sociológico*, “se as diferenças individuais não estiverem já suficientemente aumentadas, devido à indeterminação da consciência comum e das influências hereditárias”, [...] “a

⁶ Trata-se de dois conceitos importantes, apresentados pela primeira vez em sua tese doutoral. A “solidariedade mecânica diz respeito a sociedades sem divisões laborais acentuadas, enquanto a “solidariedade orgânica” corresponde a sociedades caracterizadas por uma divisão laboral acentuada.

diversidade maior de gostos e de aptidões”, a partir da qual os indivíduos se especializam, não seria possível (DURKHEIM, 1990, p.81).

Não por acaso, em *Educação e Sociologia* Durkheim chama atenção para o caráter duplo da educação – as funções homogeneizadora e diferenciadora. Ela é “una” e “múltipla” a um só tempo. Essa é uma condição indispensável, pois, se a educação está atrelada à divisão do trabalho social, devendo estimular a especialização, também cabe a ela reforçar, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes reclamadas pela vida coletiva, isto é, aqueles elementos culturais compartilhados indistintamente por todos os indivíduos. Nota-se claramente como a relação entre o socialismo e o individualismo incomodava o autor que, já em seus primeiros trabalhos sobre educação, procurou solucionar essa aparente antinomia. Afinal, se para Durkheim o fim da educação é o de preparar o indivíduo para a vida social, e, se educar é socializar, então, é possível individualizar socializando.

É certo que, no caso das sociedades modernas, cada vez mais a experiência da individualidade tende a se expandir. Como é sabido, a partir do Renascimento Europeu, quando o processo de urbanização avança e a atividade comercial se dinamiza, o indivíduo é alçado a uma condição especial, tornando-se o centro de uma nova moralidade. O “culto ao indivíduo”, conforme exposto em *O Individualismo e os Intelectuais*, é a notação desta centralidade. A “autonomia da vontade” desponta como um traço específico da moralidade moderna e, desse modo, o indivíduo torna-se o fulcro de toda a vida moral.⁷

Com efeito, no tocante às sociedades industrializadas com uma acentuada divisão funcional, as formas tradicionais de educação já não podem dar conta de formar os indivíduos. É preciso que as instituições acompanhem a complexidade social e contribuam no sentido de preparar os seus membros para a consecução das diferentes funções sociais. Sendo a especialização um traço marcante da modernidade, a sociedade tende a se adaptar a essa diversidade, e, desse ponto de vista, o sistema de ensino

⁷ Conforme aponta Durkheim na primeira parte de sua obra *Educação Moral*, os dois primeiros elementos da moralidade são o “espírito de disciplina” e o “espírito de abnegação”. Ambos constituem elementos pétreos da vida moral, diferentemente do terceiro elemento, o “espírito de autonomia” ou “autonomia da vontade”, que é típico da moralidade moderna. Vê-se claramente que, para o autor, a moralidade não é estática, mas, pelo contrário, acompanha as mudanças da sociedade em seu conjunto. No que concerne às modernas organizações sociais, a moral está vinculada ao desenvolvimento do individualismo e, por isso, deve garantir a seus membros cada vez mais liberdade para pensar e agir.

desponta como a mais poderosa instituição moderna. É exatamente sobre o sistema de ensino, e o seu papel na sociedade moderna, que trataremos na próxima seção.

1.2. O sistema escolar e a formação do cidadão republicano

Em *A Evolução Pedagógica*, Durkheim procura situar historicamente o desenvolvimento do sistema de ensino francês e, assim, superar um velho preconceito acerca da importância dos estudos pedagógicos, considerados inferiores em relação aos estudos políticos e filosóficos. Seu esforço para entender as transformações pelas quais esse subsistema passou tem uma razão de ser: para o autor o modelo de educação francês atravessa uma “grave crise”, visto que as sucessivas reformas educacionais mostraram-se incapazes de captar as características gerais que devem nortear a formação do homem moderno. Com o intuito de compreender este processo, o autor dedica uma longa parte de sua análise às instituições de ensino medievais, para, a seguir, deter-se nas instituições de ensino pós-renascentistas.

Essa estratégia permite-lhe realizar algumas importantes observações. Conforme constatou, não há uma descontinuidade absoluta entre a educação medieval e a educação moderna. O cristianismo medieval contribuiu enormemente para o desenvolvimento do sistema de ensino no ocidente, afinal, se na antiguidade o objetivo da educação restringia-se a aquisição de um conjunto discreto de habilidades estéticas e filosóficas entre os gregos, militares e políticas entre os romanos, não configurando em ambos os casos uma educação unitária, na Idade Média não só foram preservados os principais aspectos da educação pagã, como também foram incrementados elementos da filosofia moral cristã. O cristianismo, pois, alimentou a concepção segundo a qual em cada um de nós há um modo fundamental de ser do qual derivam formas particulares de sensibilidade e de inteligência que encontram a sua unidade em um ambiente moral adequado, nesse caso espiritualizado. Mas, a despeito do caráter religioso deste tipo de educação, o referido período foi fundamental para o desenvolvimento da cultura europeia ocidental, visto que ali nasceram algumas das formações sociais que, posteriormente, ramificaram-se por toda a vida social contemporânea.

Durkheim distingue três fases principais da teoria e da prática educacional a partir da Idade Média, são elas: (a) a fase escolástica, que vai do século XII à

Renascença, na qual são estabelecidas as bases do sistema educacional moderno, com as primeiras escolas, faculdades, universidades, além de um sistema de exames e diplomas; (b) a fase humanista, surgida a partir da desintegração do cristianismo como sistema moral unitário, que se estende até meados do século XVIII, marcada por novos ideais educativos em oposição aos valores religiosos tradicionais; (c) e, por fim, a fase realista, que compreende o período posterior às revoluções liberais, na qual se dá a introdução de ideias seculares e científicas que, gradualmente, passam a integrar os currículos escolares.

A primeira dessas fases, a escolástica, ainda que decisiva para a estruturação do sistema educacional renascentista, por seu caráter demasiadamente livresco, memorístico e espiritualizado foi alvo de críticas por parte dos pensadores modernos que, grosso modo, opunham-se ao caráter abstrato desse modo de ensino. Com efeito, a partir da Renascença, quando os valores medievais começam a perder a sua força, tem início um processo de desvalorização da cultura lógica dos escolásticos, em detrimento de uma educação literária e humanista, voltada para a cultura greco-latina. Esse movimento em direção ao período clássico resulta de uma concepção essencialista, segundo a qual a natureza humana é universal e inalterável. Contudo, embora tenha servido de plataforma para a emergência do individualismo moral, o humanismo, por seu caráter essencialista, tornou-se antiquado, anacrônico, isso porque se tratava de uma concepção demasiadamente rígida, que desconsiderava qualquer elemento histórico. Aliás, sobre a ausência dessa dimensão histórica, afirma o mestre francês:

Muito longe de estarmos inteiramente nos estados realizados que constituímos num determinado momento da história, existe em nós, abaixo desses estados, uma multidão de possíveis não atualizados, de germes que podem dormir eternamente, ou, ao contrário, acordar para a vida quando chamados pela necessidade. Esses estados atuais podem voltar a envolver-se, estados novos podem nascer, estados antigos e obsoletos podem renascer sob novas formas, adaptadas às novas condições da vida. Eis a concepção que a história dá do homem, singularmente diferente daquela implicada e inculcada pelo antigo ensino humanista (DURKHEIM, 1995, p. 306).

A tese durkheimiana segundo a qual a educação estaria enfrentando uma “crise” justifica-se mediante a constatação de que não há uma natureza humana inexorável, mas, antes, um homem que se modifica de acordo com as necessidades sociais. Apesar de todas as transformações pelas quais a teoria e a prática educacional passavam à época, o sistema de ensino francês encontrava-se num estado de “desordem intelectual”

devido à persistência do currículo tradicional humanista-católico, o que retardava a consolidação da nova moral do indivíduo.

A educação moderna não podia, portanto, continuar reproduzindo o pensamento humanista sem levar em conta os avanços conquistados pelas diversas ciências, em especial os da Psicologia e da Sociologia. É verdade que o estudo dos clássicos não deveria ser abortado das escolas, porém, diferentemente do enfoque usual sobre o homem abstrato e geral, tratava-se de conhecer o caráter indefinido, complexo e flexível de sua natureza, haja vista não haver um tipo ideal de homem, mas diferentes tipos humanos, tão variáveis quanto os meios sociais em que foram engendrados. Para tanto, fazia-se necessário uma reestruturação do sistema de ensino francês.

Com efeito, o ponto nevrálgico de sua sociologia da educação pode ser sintetizado a partir de algumas questões: Qual deve ser o perfil do mestre-escolar? Qual o papel do Estado na organização do sistema de ensino? Que tipo de educação deve ser ofertado aos cidadãos franceses? Não é demais recordar que, segundo Durkheim, a escola, espécie de subsistema, compreende apenas uma entre as inúmeras instituições que compõem o sistema global, e que em virtude do enfraquecimento da instituição familiar passou a ocupar uma posição especial na sociedade moderna. Analisemos mais detidamente cada uma delas.

1.2.1. O Estado e o sistema de ensino francês

Na primeira parte de *Educação e Sociologia*, Durkheim defende que em cada um de nós existem dois seres. Um, constitui-se de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que podemos denominar de “ser individual”. O outro, por seu turno, diz respeito a um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os diferentes grupos de que fazemos parte; tais são as crenças e práticas morais, religiosas, nacionais, profissionais, enfim, as opiniões coletivas de toda a espécie que formam o “ser social”. Ora, no que concerne a este último, só o trabalho educativo pode edificá-lo.

Pouco mais adiante, lançando mão desse argumento, o sociólogo procura demonstrar que o sistema de ensino não pode se tornar uma propriedade deste ou daquele grupo social, mas antes deve submeter-se a um órgão social que esteja acima dos interesses particulares. É sobre o Estado, então, que recai a responsabilidade de gerir a educação, zelando para que o sistema educacional não se torne um instrumento ideológico de uma fração social específica. Cumpre ressaltar que entre as diversas funções deste “órgão-pensante”, sobretudo no mundo moderno, está a incumbência de promover o “individualismo moral”. Em suas famosas *Lições de Sociologia*, o mestre francês aponta com maior precisão a função do Estado, qual seja, estimular e proteger o indivíduo. Na visão do autor, esse “grupo de funcionários *sui generis*” (...) “encarregado de elaborar certas representações que valem para a coletividade” (DURKHEIM, 2002, p.70-71), não constitui um entrave ao avanço dos interesses individuais, mas, ao contrário, tem em seu desenvolvimento – sobretudo por meio do aprimoramento do sistema jurídico cujo fundamento é a moral – a chave para a expansão das liberdades civis.⁸ No que se refere às realizações do Estado, afirma Durkheim, “Foi ele que subtraiu a criança à dependência patriarcal, à tirania doméstica, foi ele que livrou o cidadão dos grupos feudais mais tarde comunais, foi ele que livrou o operário e o patrão da tirania corporativa” (DURKHEIM, 2002, p. 89). Por tudo isto, remata o sociólogo, o Estado não pode nem deve descuidar-se em matéria de educação, pois,

[...] se a sociedade não estiver sempre presente e vigilante, para obrigar a ação pedagógica a exercer-se em sentido social, essa se porá ao serviço de interesses particulares e a grande alma da pátria se dividirá, esfacelando-se numa multidão incoerente de pequenas almas fragmentárias, em conflito umas com as outras [...] (DURKHEIM, 1978, p. 48).

A preocupação de Durkheim justifica-se plenamente. O recém instaurado modelo republicano, para se consolidar, precisa impor-se, no sentido de atuar acima das fraturas ideológicas e políticas que acometiam a nação francesa. Por isso, o Estado não devia abdicar de uma instituição tão importante como a escola. Mesmo a família, tradicionalmente responsável pelo desenvolvimento intelectual e moral de seus filhos,

⁸ Para a efetivação de um modelo autenticamente democrático, que leve em conta o avanço da divisão do trabalho, cumpre ao Estado estreitar as vias de diálogo com as corporações-profissionais, prematuramente suprimidas da vida social francesa após a Revolução de 1789. O estreitamento dessa relação é o que pode impedir tanto as tendências totalitárias quanto a defesa de interesses privados no seio do Estado – em ambos os casos uma “monstruosidade sociológica” como diz Durkheim Sobre a relação dialógica entre o Estado e as corporações-profissionais e o seu impacto para a qualidade da democracia, indicamos o trabalho de Juan Carlos Geneyro. Vide referências bibliográficas.

passaria a dividir a responsabilidade de educá-los com o Estado, pois longe de ser mero auxiliar ou tutor, como no caso-limite da ausência dos pais, seja por morte ou por negligência, esse “órgão especial” tem como objetivo primacial orientar a formação o futuro cidadão de acordo com os pressupostos e com os valores republicanos, dando o sentido geral – entenda-se social – da ação pedagógica. Disso decorre a importância do Estado na condução dos processos educativos. Só ele pode determinar, na condição de gerenciador, os valores sociais que devem nortear a ação pedagógica, do contrário, o sistema de ensino tornar-se-ia um espaço mutilado, tomado por interesses diversos e estranhos aos interesses comuns.

Não se trata, portanto, de monopolizar o ensino, isto porque “o progresso escolar é mais fácil e mais rápido onde certa margem se deixe levar à iniciativa privada”. Também não se trata de ideologizá-lo, pois,

[...] não incumbe ao Estado, com efeito, impor uma comunhão de ideias e sentimentos sem a qual a sociedade não se organiza; essa comunhão é espontaneamente criada, e, ao Estado, outra coisa não cabe senão consagrá-la, mantê-la, torná-la mais consciente aos indivíduos [...] (DURKHEIM, 1978, p. 48-49).

Posto isto, cabe verificar como a escola pode formar o cidadão, preparando-o para conviver com as diferenças resultantes da divisão do trabalho, sem que isso sacrifique a sua própria individualidade, visto que, cada vez mais, o indivíduo ocupa um lugar central nas sociedades altamente diferenciadas.

1.2.2. A missão social do mestre-escolar

Quanto às qualidades do mestre-escolar, o sociólogo francês é enfático: em virtude da natureza das relações que definem sua atividade, o educador deve munir-se de uma “cultura pedagógica”, que inclua elementos fornecidos tanto pela Psicologia, essencial para avaliar o desenvolvimento cognitivo da criança, quanto pela Sociologia, determinante para compreender os nexos individuais e coletivos incutidos nas práticas pedagógicas. Seu raio de atuação estende-se à promoção das ideias morais adequadas ao seu tempo que, na modernidade, estão centradas no indivíduo. Como representante da sociedade instituída, o mestre deve estimular o apreço pela disciplina, condição essencial para a aquisição dos saberes escolares, agindo com confiança no trabalho que realiza, pois só assim poderá exercer a autoridade da qual está investido. Ademais, deve

ser capaz de catalisar e interpretar as grandes ideias morais de seu tempo, aferrando-se a elas, de tal modo que sinta toda sua superioridade.

Conforme argumenta Durkheim em *Educação e Sociologia*, a missão do mestre-escolar, pela grandeza que encerra, assemelha-se a do sacerdote, visto que, assim como o líder religioso, todo educador representa uma força moral superior a qualquer indivíduo considerado isoladamente. Por conta disso, os riscos acerca do mal-uso dessa força se potencializam, devendo o educador cuidar para não ultrapassar os limites de sua autoridade, usando-a com prudência, pois, do contrário, ao invés de contribuir para o desenvolvimento da criança, a tendência é que anule as suas potencialidades.

Na décima terceira lição de sua *A Educação Moral*, por exemplo, Durkheim compara a relação mestre-aluno à relação colonizador-colonizado, notando que, em ambos os casos, há um encontro entre grupos de indivíduos de cultura desigual. Ainda que muitos considerem esta uma prova de seu conservadorismo, é a partir da referida alegoria que o sociólogo chama a atenção para o perigo do “abuso de poder”. O problema com o qual o mestre-escolar se confronta, portanto, não é o de ocultar ou não essa relação de poder – Durkheim admite que a ação educativa constitua uma ação coercitiva – mas sim o de ter ou não consciência da violência que as relações pedagógicas comportam e, em decorrência disso, procurar evitá-la, uma vez que sua missão, de acordo com as exigências morais da sociedade moderna, não é a de oprimir, mas a de libertar o indivíduo.

1.2.3. A educação e a promoção da “autonomia da vontade”

Na segunda parte de *A Educação Moral*, Durkheim não deixa qualquer dúvida sobre o tipo de educação que a escola deve ofertar aos alunos. Trata-se de uma educação científica, visto que a ciência, em suas mais variadas áreas, havia alcançado grande desenvolvimento. Isso não significa que a educação literária, típica do humanismo, deva ser rejeitada, mas, simplesmente, conjugada à cultura científica. Na esteira do pensamento iluminista, o autor propõe uma educação racional – e daí a ênfase no ensino de cunho científico – na qual o indivíduo possa desenvolver sua capacidade crítica e, por suposto, sua autonomia.

Mas, em que consistia essa educação? Para entendermos a proposta durkheimiana não é demais recordar que, para o autor, a educação tem uma conotação moral e não apenas intelectual. Sua proposta gravita em torno da elaboração de uma pedagogia (campo que está localizado entre a ciência e a arte) fundada na razão, que seja capaz de conciliar racionalismo e personalismo, em consonância com a nova moral emergente. Ora, se as sociedades industriais, caracterizadas pelo retrocesso da consciência comum e pelo avanço do “culto” à pessoa, reclamam novos valores, uma educação que tenha por objetivo promovê-los deve antes estimular na criança o sentido da vida coletiva. Com efeito, os três elementos da moralidade definem, em sua forma e conteúdo, os objetivos de sua sociologia da educação. O espírito de disciplina, o espírito de abnegação e o espírito de autonomia devem ser por ela contemplados. Vejamos de que modo.

Ao salientar a importância do senso da disciplina para a criança, isto é, o gosto pela regularidade e pela submissão às regras, Durkheim tem em mente a “anomia” que dela se apossaria caso obedecesse unicamente aos seus desejos. O argumento é o de que o ser humano dispõe de uma natureza dupla, a biológica e a social, sendo a primeira inata e segunda adquirida, e que apenas a vida em grupo pode regular os apetites naturais, assegurando, assim, a moderação individual. A disciplina, contudo, vai muito além de uma mera moderação dos apetites naturais. Como observa o autor:

A disciplina moral não serve apenas para a vida moral propriamente dita; sua ação tem um alcance mais amplo. Ela desempenha um papel considerável na formação do caráter e da personalidade em geral. E, com efeito, aquilo que há de mais essencial no caráter é a capacidade de autocontrole, é essa faculdade de se conter, de inibir impulsos, que permite conter nossas paixões, nossos desejos, nossos hábitos, de legislar sobre eles (DURKHEIM, 2008, p. 59).

Para tanto, a abnegação faz-se necessária. Durkheim recorre a um pressuposto psicológico que pretende que o homem só pode se realizar inteiramente no âmbito do grupo. Por trás dessa aparente primazia da sociedade, revela-se um aspecto crucial, pois, conquanto o indivíduo deva se submeter à autoridade das regras, estas refletem um ideal coletivo que é, na verdade, uma forma particular de ideal humano. Conforme explicita o autor:

A adesão a um grupo implica, pois, de maneira indireta, mas necessária, uma adesão aos indivíduos, e, quando o ideal do grupo é uma forma particular de ideal humano, quando o caráter do cidadão se confunde em grande parte com o caráter genérico do próprio homem, é ao homem enquanto homem que estamos vinculados, o que nos faz sentir especialmente solidários àqueles que realizam de maneira mais intensa a concepção que nossa sociedade nutre a respeito da humanidade. É isso o que explica o caráter moral atribuído aos sentimentos de simpatia interindividual e às ações inspiradas por esses sentimentos (DURKHEIM, 2008, p. 92).

Prepara-se, assim, caminho para o último elemento da moral moderna: a autonomia da vontade. Durkheim defende que, na escola, o futuro cidadão seja formado para compreender o quanto a sua adesão aos valores sociais é importante. O papel da escola, portanto, é o de estimular a inteligência, a razão, com vistas a possibilitar uma “adesão esclarecida” às normas coletivas. Assim, a educação moral encontra-se diante de um dilema, a saber, ensinar a disciplina e, ao mesmo tempo, a autonomia. Mas o que parece uma contradição insuperável, explica o autor, é na verdade um sintoma da complexidade inerente à vida social moderna, na qual até mesmo elementos contrários, como no caso explicitado, são conciliados em vistas da socialização escolar. Isso pode dar a entender que a autonomia é sempre um exercício limitado, relativo, pois o indivíduo, fora da “adesão esclarecida”, não tem qualquer outra possibilidade. É certo afirmar que, para Durkheim, a autonomia é relativa. Entretanto, disso não se depreende que o indivíduo seja mero suporte das forças coletivas. Somado a outros, esse indivíduo pode questionar os valores instituídos quando estes mostrarem-se infundados e, destarte, lançar as bases de uma renovação moral, pois só uma força coletiva pode opor-se a outra força coletiva. Por si só, o indivíduo pouco ou nada pode fazer no sentido de alterar um valor instituído, embora, historicamente, seja possível destacar casos em que alguns poucos homens, como Sócrates e Cristo, catalisaram e anteciparam as mudanças que se anunciavam.

Decerto, por não ter ainda sua personalidade completamente desenvolvida, a criança está mais suscetível às influências externas, isto é, às exigências coletivas, mas disto não decorre que a escola e o professor restrinjam-se a forjar apenas espíritos obedientes, afinal, a passividade não corresponde àquilo que a sociedade moderna requer para a sua sobrevivência. Na perspectiva durkheimiana, não há qualquer contradição entre esses dois tipos de sentimento. Se o egoísmo exagerado é pernicioso, uma dose de egoísmo é sempre necessária à composição da individualidade, e, na medida em que, na modernidade, não há vida coletiva sem o reconhecimento da

personalidade individual, então, egoísmo e altruísmo, longe de se excluírem, complementam-se. Isto porque há um egoísmo que não se reduz a um movimento interno, aos interesses individuais, mas que, pelo contrário, avança para além da individualidade, a saber, o “egoísmo ativo” que, segundo Durkheim, “tem como objetivo o engrandecimento do nosso próprio ser, implica certa expansão, certa manifestação de uma atividade exterior, uma verdadeira aptidão para doar-se e para abdicar de si mesmo” (DURKHEIM, 2008, p. 219). É esse tipo de egoísmo, capaz de se movimentar não só em direção aos fins particulares, mas também em direção a fins mais elevados, o que a escola deve transmitir à criança, e não aquele outro voltado exclusivamente para o “eu”. Em linhas gerais, são essas as diretrizes educativas e pedagógicas que devem nortear a formação do cidadão republicano.

2. Max Weber: educação e burocracia na sociedade capitalista

Max Weber (1864-1920) é um teórico pouco estudado no que concerne à Sociologia da Educação. O estudioso alemão não escreveu uma obra específica acerca da educação e de suas questões mais relevantes. Contudo, em sua teoria sociológica, podem ser observadas várias considerações sobre o tema, permeadas ao longo de seus estudos sobre os valores, as motivações e as expectativas que adquirem relevância no contexto do capitalismo, e que norteiam as ações dos homens.

Weber, em seu pensar crítico sobre a nova sociedade – a sociedade capitalista industrial, também objeto de reflexão para os chamados pioneiros da Sociologia, como Comte, Durkheim, Marx – procurou refletir sobre a racionalidade capitalista enquanto fenômeno histórico moderno, ao mesmo tempo em que reservou um lugar para as questões não racionais, ou seja, subjetivas, desta mesma sociedade. Ao atribuir importância à subjetividade no estudo dos fenômenos sociais, Weber assumiu uma postura antipositivista, entendendo aqueles como uma construção de significados.

São objetos de seu estudo o carisma, as religiões e a honra estamentária. Também analisou a questão da autoridade, as formas de dominação social, a autoridade e o poder. Sua obra sofreu várias influências; para o estudo sobre a sociedade moderna, recebeu duas influências de destaque: Nietzsche e Marx. Do primeiro, retira o conceito de carisma; de Marx, observa suas lacunas. O que mais incomoda Weber na teoria

marxista é a ideia de um monismo causal, ou seja, estabelecer uma única causa para a explicação dos fenômenos históricos e sociais. Em Weber, um fenômeno social concentra diversos interesses e motivações. A sociedade se caracteriza pela existência de interesses diversos e conflitos destes interesses; a estes se somam os compromissos e as regras.

Weber entende a educação como um conceito amplo. Encontramos, em suas obras, considerações sobre a educação religiosa, a educação familiar, a educação filosófica, a educação carismática, a educação literária, a educação política e a educação especializada. Logo, é possível observar que, para o sociólogo alemão, a educação não se limita à escola. Neste sentido, os agentes educativos não são somente os professores, mas os pais, os sacerdotes, os filósofos, os guerreiros, os literatos. O fenômeno educativo é entendido como parte do comportamento social. O sistema escolar contemporâneo possui um caráter burocrático.

Pretendemos discutir as principais questões acerca da prática educativa à luz dos conceitos-chave da sociologia weberiana; num primeiro momento apresentaremos os conceitos de ação social, burocracia, racionalização e *status*; em seguida, concentramos nosso estudo nas considerações realizadas por Weber acerca da educação no oriente e no ocidente, úteis para a elaboração de uma tipologia da educação e para uma discussão sobre a educação no capitalismo. Encerramos nossa análise com uma breve reflexão acerca da atuação profissional do docente.

2.1. Ação Social, burocracia e racionalização

A sociologia de Weber deve muito de suas reflexões à filosofia do iluminismo; o ponto de partida e de chegada em seus estudos é o indivíduo, elemento chave na elaboração de sua “Sociologia interpretativa”. Weber entendia o homem individual como um conjunto de características gerais, derivadas das instituições sociais; o indivíduo é um ator social, desempenhando diversos papéis. Porém, “isto só é válido para os homens na medida em que não transcendem as rotinas das instituições cotidianas. O conceito de carisma serve para sublinhar a opinião de Weber de que os homens em toda parte não devem ser vistos apenas como produtos sociais” (GERTH;

MILLS, 1982, p.93). Para Weber, só há sentido em falar do homem concreto levando em consideração seus contextos sociais e históricos.

Embora o estudo das estruturas sociais esteja presente em suas reflexões, Weber está preocupado principalmente em compreender o indivíduo como aquele que afere um sentido às estruturas sociais. Esta ideia levou à formulação do conceito de Ação Social, definida pelo autor em *Economia e Sociedade* como “[...] uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso (WEBER, 1999, p. 3). Logo, o indivíduo, ao executar ações sociais, desempenha um papel ativo e reativo na sociedade. A Ação Social é dividida em quatro tipos: dois racionais e dois irracionais (tradicional e afetiva). Cabe aqui observar que o conceito de Ação Social demonstra a relevância dada pelo sociólogo alemão aos aspectos subjetivos que participam na constituição do ser social. Ao utilizar a metodologia dos “tipos”, Weber “incorporou o problema da compreensão em sua abordagem sociológica que, como ressaltava, era um tipo de Sociologia, entre tantos outros tipos possíveis. Portanto, chamou sua perspectiva de Sociologia ‘interpretativa’ ou ‘compreensiva’ [...]” (GERTH; MILLS, 1982, p.74). Logo, Weber entende a sociologia como uma ciência interpretativa, interessada nos debates sobre valores, embora isso não signifique que ela deva estabelecer normas e ideais. Trata-se de uma Sociologia que intenciona compreender a conduta do “homem econômico”, marcada pela racionalidade.

De acordo com o sociólogo alemão, a sociedade moderna é eminentemente racional, que por sua vez é entendida como a soma de três conceitos: burocracia, cidadania e capitalismo. Porém, a racionalidade não é um fenômeno exclusivo da modernidade:

Racionalizações têm existido em todas as culturas, nos mais diversos setores e dos tipos mais diferentes. Para caracterizar sua diferença do ponto de vista da história da cultura, deve-se primeiro ver em que esfera e direção elas ocorrem. Por isso, surge novamente o problema de reconhecer a peculiaridade específica do racionalismo ocidental e, dentro deste moderno racionalismo ocidental, o de esclarecer a sua origem (WEBER, 1996, p.11).

Logo, Weber deseja compreender as especificidades do racionalismo moderno ocidental, os tipos de ação social, de dominação legítima e de sociedade estabelecem uma correspondência. A ação social tradicional, por exemplo, alia-se à dominação legítima de mesmo nome, assentada nos costumes, característica de uma sociedade

patrimonialista. A ação social afetiva corresponde, por sua vez, ao tipo de dominação legítima carismático, que assinala uma sociedade de tipo estamental. Por fim, a ação racional integra a dominação legítima igualmente racional, e o seu tipo de sociedade correspondente é aquela burocrática-legal, ou seja, a sociedade capitalista moderna.

Tal dominação racional é caracterizada pela existência de um quadro administrativo burocrático composto por funcionários livres, arranjados numa hierarquia rígida, com suas competências registradas em contrato. Tais funcionários são selecionados livremente tendo como base uma verificação de suas qualificações profissionais, como a aplicação de provas, análise de diplomas, etc. Os funcionários recebem remuneração em dinheiro, em geral uma quantia fixa (salário). Seu cargo é exercido dentro da lógica de uma profissão única, ao longo de uma perspectiva de carreira. A manutenção de sua disciplina de trabalho é observada pelos meios administrativos, separados de seu cargo, que, vale lembrar, não é apropriação do funcionário, sendo ocupado temporariamente.

Conforme observa Gomes (1994), a burocracia é uma organização baseada na autoridade legal, ou seja, uma forma de autoridade legitimada pela crença na supremacia da lei. A burocracia, com seu sistema de regras e procedimentos, regula as ações e as decisões dos homens, a fim de manter uma determinada lógica operante. A administração burocrática é racional porque é precisa, contínua, disciplinadora e rigorosa, e não trabalha com o acaso. É a dominação pelo saber, que, de acordo com Weber, desenvolve-se no Estado, na Igreja, no exército, nos partidos políticos, nas empresas e associações diversas.

Esta sociedade burocrática exerce um efeito sobre a natureza do treinamento e educação: a “racionalização” da educação e treinamento. De modo geral, a burocratização da sociedade promove o desenvolvimento de uma “objetividade racional” e do perito profissional, que, por sua vez, acentua o prestígio dos diplomas e dos títulos educacionais, conforme Weber observa:

A burocratização do capitalismo, com sua exigência de técnicos, funcionários, preparados com especialização, etc., generalizou o sistema de exames por todo o mundo. Acima de tudo, a evolução é muito estimulada pelo prestígio social dos títulos educacionais, adquiridos através desses exames. É ainda mais o caso quando o título educacional é usado com vantagem econômica. Hoje os diplomas são o que o teste dos ancestrais foi no passado, pelo menos onde a nobreza continuou poderosa: um pré-requisito para a igualdade

de nascimentos, uma qualificação para um canonicato e para o cargo estatal (WEBER, 1982, p.168).

As instituições educacionais europeias da modernidade foram totalmente dominadas pela necessidade de educação especializada, indispensável à burocracia moderna. A afirmação de Weber também esclarece sobre seu método de pesquisa sociológica, estabelecendo uma equivalência de valores entre o diploma moderno e o teste aplicado aos ancestrais, conforme veremos mais adiante.

No entanto, ao tomar os aspectos racionais e não racionais da sociedade, Weber não celebra a mesma como melhor, porque racional; seu interesse concentra-se nos rumos que uma sociedade pode tomar ao acreditar-se racional (ou desejar sê-lo). O capitalismo moderno não é “irracional”, mas sim a materialização de uma racionalidade via instituições. Conforme observam Gerth e Mills, a empresa capitalista e a burocracia estatal são marcadas pela promoção de uma eficiência racional, continuidade operacional, rapidez e precisão na entrega de resultados:

Toda a estrutura é dinâmica, e pela sua anonimidade obriga o homem moderno a tornar-se um perito especializado, um ‘profissional’ preparado para uma carreira especial dentro de canais preestabelecidos. O homem está, assim, preparado para a sua absorção pelo barulhento processo da máquina burocrática (GERTH; MILLS, 1982, p. 67).

Weber identificou a burocracia com a racionalidade, e esta, por sua vez, associa-se ao mecanismo, responsável pela despersonalização do homem e pela cristalização de uma rotina opressiva. A racionalidade é, em suma, oposta à liberdade pessoal, e, portanto, somente pode proporcionar, na sociedade moderna capitalista, um tipo limitado de homem, deplorado por Weber. A rotina da burocracia forma o profissional limitado, examinado e certificado de modo público; suas ambições são moderadas, seus ganhos, recompensados pelo privilégio do *status* oficial. De acordo com o estudioso alemão, faltam nele heroísmo, inventividade e espontaneidade; neste sentido, Gerth e Mills afirmam ser Weber “um liberal nostálgico” (GERTH; MILLS, 1982, p.68).

2.2. *Status* e prestígio social

Weber define três dimensões da estratificação social: a econômica, a social e aquela da distribuição de poder. A diferenciação entre os homens baseada na

propriedade e em habilidades que possam ser negociadas (como é o caso do trabalho) gera diferenças de ordem econômica que conduzem à formação de classes. A ordem social é o modo pelo qual o prestígio (ou honra) social é distribuído; os grupos gerados com base nesta distribuição são os grupos de *status*. Ser rico (isto é, pertencer à classe mais alta) não significa necessariamente pertencer ao grupo de *status* mais alto. Por fim, a distribuição de poder é aquela representada pelos partidos. Classes e grupos de *status* têm suas ações orientadas para a aquisição de poder, isto é, para a capacidade de influenciar a ação comum. Tais ações levam à criação de partidos, tanto um partido político como facções num clube recreativo. A partir destas dimensões emergem, respectivamente, as classes, grupos de status e partidos.

Na obra sociológica de Max Weber, a educação é vista como instrumento de poder de grupos de *status*. Assim, a educação serve de marca de identificação de um grupo de *status*, bem como critério de seleção que não está necessariamente ligado à competência. O estudioso observa que diplomas e certificações agregam prestígio aos grupos sociais que disputam o poder:

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 apóiam as pretensões de seus portadores, de intermatrimônios com famílias notáveis [...], as pretensões de serem admitidas em círculos que seguem “códigos de honra”, pretensões de remuneração “respeitável” ao invés da remuneração pelo trabalho realizado, pretensões de progresso garantido e pensões na velhice e, acima de tudo, pretensões de monopolizar cargos social e economicamente vantajosos (WEBER, 1982, p.172).

A Educação é um dos meios utilizados pelos indivíduos para propiciar crescimento e manutenção de *status*. Assim, a educação é parte importante na seleção social, na determinação do “sucesso” do indivíduo; ele seleciona e categoriza, bem como exclui. Determinados grupos podem adquirir “direitos” sobre uma determinada profissão. A escola transforma conhecimento em poder. Silva e Amorim (2012) observam que

[...] contraditoriamente aos princípios democráticos, a educação permite a formação de uma classe privilegiada, cujos membros, além das vantagens econômicas, adquirem vantagens sociais – o monopólio de determinados postos hierárquicos (salário compatível com a posição social e não como trabalho que se realiza). Weber previu o acirramento da polarização das qualificações com o desenvolvimento do capitalismo e em nenhum momento emitiu julgamento a esse respeito. Isso leva a crer que, para ele, era racional a existência de uma educação segmentada (AMORIM; SILVA, 2012, p. 108).

2.3. Educação no Oriente e no Ocidente

Weber estudou muitas outras civilizações não europeias para realizar suas considerações acerca da religião e do capitalismo no ocidente. No caso oriental, seus estudos são direcionados para a China e Índia, para analisar a ligação entre economia e religião, incluindo também considerações sobre o islamismo e o judaísmo. É, pois, neste método comparativo de estudo que Weber pretende compreender o processo de transformação social, e constata que ao longo do tempo a ciência e o aprimoramento das técnicas – elementos da razão – vão ganhando força e substituindo as forças da religião. Esta constatação nos conduz a teoria do “desencantamento do mundo”, uma crítica weberiana ao racionalismo ocidental. Este processo não está livre de contradições: a crescente expansão do Estado, o que equivale a dizer, burocracia, e do capitalismo, forças racionalizadoras da sociedade moderna, transformam a vivência humana em algo desprovido de sentido, marcada por um estreitamento das possibilidades de liberdade.

No caso específico da monarquia central na China, Weber notou que naquela sociedade os mandarins se tornaram um grupo de *status* unificado, constituído de solicitantes habilitados de prebendas na burocracia pública. Sua habilitação dependia do número de exames em que eles haviam passado. Entretanto, estes exames eram de caráter meramente político. Não avaliavam conhecimento técnico nem habilidades relacionadas às posições administrativas que os examinados ocupavam, mas, sim, conhecimentos literários:

Houve uma época em que se aprendia a escrever discursos latinos e versos gregos para se poder ser conselheiro político de um príncipe e, principalmente, para ser memorialista. Foi a época do primeiro florescimento das escolas humanistas e das fundações principescas para professores de “poética”. Para nós, foi uma época transitória, que teve influência bastante persistente em nosso sistema educacional, sem maiores resultados políticos, porém. No Leste da Ásia, foi diferente. O mandarim chinês é, ou antes foi originalmente, quase o mesmo que o humanista do nosso período da Renascença: um letrado treinado humanisticamente e testado nos monumentos linguísticos do passado remoto. Quando lemos os diários de Li Hung Chang vemos que seus maiores motivos de orgulho são seus poemas e o fato de ser um bom calígrafo. Esta camada, com suas convenções desenvolvidas e modeladas pela Antiguidade chinesa, determinou todo o destino da China; e talvez nosso destino tivesse sido semelhante se os humanistas, em sua época, tivessem a menor possibilidade de conseguir influência semelhante [...] – (WEBER, 1982, p. 113-114).

Gomes (1994) observa que a função social da educação era servir de marca de identificação de um grupo de *status*, bem como critério de seleção: A literatura não era um fim em si, mas um meio de criar uma identidade por intermédio de meios comuns de pensar e de uma imagem para o público. Como em outros tipos de educação, o conteúdo era um meio para alcançar a socialização. Acrescenta-se o fato de que o êxito nos exames seria um indicador das origens familiares e do *status* dos candidatos. Esta ideia weberiana influenciou de modo decisivo o pensamento sociológico de Pierre Bourdieu (1930-2002).

2.3.1. As tipologias da educação

Como foi observado anteriormente neste texto, Weber não desenvolveu estudos específicos sobre educação, nem possui análises aprofundadas sobre o tema. É no texto “A religião na China” que podemos encontrar considerações feitas pelo autor sobre os tipos ideais de educação.

Pensar em “tipos ideais” significa não perder de vista o fato de que, em Weber, a Sociologia constrói os seus conceitos de maneira abstrata, isto é, os conceitos são sempre tidos como tipos ideias, pois não se encontram na sociedade na sua forma “pura”. O conceito, em Weber, é um constructo que permite organizar a realidade social; é uma espécie de bússola que permite o estudo do ser social.

No texto “Religião e racionalidade econômica” Weber realiza algumas considerações sobre os fins e meios pedagógicos, embora lembre o leitor de que são considerações mais gerais, que necessitariam de um aprofundamento. Neste trabalho, o autor menciona as três finalidades da educação – despertar o carisma, preparar o estudante para uma conduta de vida e transmitir conhecimento especializado:

Historicamente, os dois pólos opostos no campo das finalidades educacionais são: despertar o carisma, isto é, qualidades heróicas ou dons mágicos; e transmitir o conhecimento especializado [...]. São porém pólos opostos dos tipos de educação e formam os contrastes radicais. Entre eles estão aqueles tipos que pretendem preparar o aluno para uma conduta de vida, seja de caráter mundano ou religioso. De qualquer modo, a conduta de vida é a conduta do estamento. (WEBER, 1982, p. 482).

Estas três finalidades possuem uma relação direta com os tipos de dominação: carismática, racional-legal e tradicional. Na Educação carismática, os educadores

desejam despertar o carisma, “dom da graça exclusivamente pessoal” (WEBER, 1991, p.482) que, de acordo com Weber, não pode ser ensinado nem preparado. Neste tipo de educação são citados como exemplos os feiticeiros e os heróis guerreiros.

A Educação humanística procura educar o homem em seus aspectos interior e exterior, de acordo com a camada social: é uma educação para uma conduta de vida, uma “pedagogia do cultivo”. Um exemplo são os guerreiros no Japão.

É também o caso da educação chinesa, estudada por Weber, pois, segundo o autor, “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 [...]” (WEBER, 1991, p. 484). Trata-se, portanto, de uma educação livresca, fortemente exclusiva, que possui pouco caráter técnico. A escrita chinesa também é um dado importante nesta análise, na medida em que, sendo essencialmente pictórica, contribuiu para que o pensamento chinês se apegasse mais ao descritivo do que ao racional.

Assim como a educação chinesa, o processo educativo na Grécia antiga era essencialmente literário; contudo, tal educação era realizada pelas camadas leigas da sociedade. Outro contraste com a educação chinesa reside no fato de que os helênicos possuíam um caráter racionalista na educação, em virtude da língua: para o helenismo, “[...] a conversação significava tudo, e a tradução no estilo do diálogo era a forma adequada de toda experiência e contemplação” (WEBER, 1991, p. 486). Disto tudo conclui Weber que a Grécia pode conhecer uma forma de filosofia racional.

A educação da Idade Média, embora possa parecer o contrário, possuía preocupações bastante práticas, no sentido de desenvolver uma doutrina jurídica e uma teologia racional, e as universidades medievais estavam empenhadas nessas tarefas. Preocupações práticas também estão presentes na instrução dos nobres e dos cavaleiros: “[...] a educação militar do cavaleiro, e mais tarde a educação nobre do salão da Renascença, proporcionaram um suplemento correspondente, embora socialmente diferente, à educação transmitida pelos livros, sacerdotes e monges” (WEBER, 1994, p. 484).

No último tipo de educação – a educação especializada – o aluno é treinado com o objetivo de realizar atividades e tarefas úteis à administração, na organização de instituições, escritórios, autoridades públicas, etc. O objetivo desta educação é

transmitir conhecimento especializado. Esse treinamento, observa Weber, pode ser realizado em qualquer indivíduo. No caso da educação moderna, Weber menciona sua terra natal como um exemplo de conflito entre uma concepção humanista de educação e aquela caracterizada por uma educação técnica: “[...] Na Alemanha [...] o treinamento racional e especializado foi acrescentado a essa qualificação educacional honorífica, que substituiu em parte” (WEBER, 1991, p. 483). Assim, Weber, ao analisar a educação ocidental em suas formas helênica, medieval e moderna, insiste no caráter racional desta última. Trata-se, em suma, do processo de racionalização da sociedade, a vitória, na Alemanha, da educação técnica sobre aquela humanística, a secularização e o desencantamento do mundo, que atingem todas as esferas sociais, sem distinção.

A sociedade moderna, ao tornar-se cada vez mais especializada e produtiva, perde o caráter ético da educação, que só está interessada em riqueza material e ascensão social: “[...] uma realização verdadeiramente definitiva e boa é, hoje, sempre uma realização especializada [...]” (WEBER, 1982, p.160). Weber, ao analisar a sociedade e suas relações com os processos educacionais de forma crítica, empírica e teórica, abriu campo para análises profícuas na Sociologia da educação, como é o caso de Pierre Bourdieu, debitário tanto das ideias de Weber quanto as de Durkheim.

2.3.2. A educação no capitalismo

Weber também examinou as transformações da educação no Ocidente ocasionadas pela passagem da estrutura tradicional para a estrutura racional-legal de dominação. O estudioso alemão via a educação e a produção social de personalidades como dependentes da política e da economia. Weber constatou, em seus estudos, que o capitalismo moderno assistiu ao declínio do homem culto, entendido como uma personalidade completa, portador de saberes múltiplos, relacionados entre si. Em seu lugar assumiu o especialista técnico, profundamente distante da tradição humanista, marcado por uma impessoalidade racional, tal qual o sistema que ele vive.

A demanda de exames e a introdução de currículos preparatórios para numerosas ocupações não são resultado de um desejo de educação, mas do desejo de restringir a oferta de pessoal para estas ocupações. O avanço do sistema de exames para a

burocracia pública é uma contradição com a democracia, à medida que cria um grupo privilegiado:

Quando ouvimos, de todos os lados, a exigência de uma adoção de currículos regulares e exames especiais, a razão disso é, decerto, não uma ‘sede de educação’, surgida subitamente, mas o desejo de restringir a oferta dessas posições e sua monopolização pelos donos dos títulos educacionais (WEBER, 1982, p.232).

Estaria aí uma das características mais marcantes que fazem do capitalismo moderno um período histórico como nenhum outro. Weber, ao estudar as civilizações passadas, ocidentais e não ocidentais, verifica que todas elas produziram diversos tipos de elites humanistas:

[...] na China, o mandarim, uma camada de literatos refinados; na Antiguidade, uma camada ociosa de homens atléticos e cultos; na Inglaterra, o moderno cavalheiro convencional, resultado de compromissos entre a ‘alegre velha Inglaterra’ e o puritanismo da classe média, consumado no clube masculino; nas civilizações latinas, o cavaleiro francês e o *cortegiano* italiano, compromissos entre as nobrezas da corte e os patrícios urbanos, consumados no salão da senhora [...]. (GERTH; MILLS, 1982, p. 94).

Todos estes tipos de homens cultos seriam considerados inúteis e desnecessários para a moderna lógica administrativa política e econômica, que exige o sujeito especializado, versado em competências específicas. O burocrata especialista e o político profissional os substituem. Já os líderes artísticos e literários dependem dos grupos que possuem poder econômico, tanto aqueles que possuem rendas regulares quanto os que podem financiar modas fugazes, que serão seguidas por aqueles líderes.

A extinção do humanista e a consolidação do perito são a prova desta liberdade minguante. Neste sentido, conforme observam Gerth e Mills, a liberdade, para Weber, “na melhor das hipóteses [é] um estímulo ao amor da camaradagem e à experiência catártica da arte como uma fuga, dentro deste mesmo mundo, das rotinas institucionais. É privilégio das classes abastadas e educadas: é a liberdade sem igualdade” (GERTH; MILLS, 1982, p.93). O sistema econômico não contém um desejo por liberdade; trata-se, somente, de um aparato compulsivo. Este pessimismo weberiano acerca da liberdade política e econômica estende-se aos campos da arte, da educação e da cultura; o capitalismo moderno, em suma, restringiu as possibilidades de tipos de (?) personalidades possíveis ao homem:

O puritano queria tornar-se um profissional, e todos tiveram que segui-lo. Pois, quando o ascetismo foi levado para fora dos mosteiros e transferido para a vida profissional, fê-lo contribuindo poderosamente para a formação da moderna ordem econômica e técnica

ligada à produção em série da máquina, que atualmente determina de maneira violenta o estilo de vida de todo o indivíduo nascido sob este sistema [...], e quem sabe o determinará até que a última tonelada de combustível tiver sido gasta (WEBER, 1996, p. 131).

O próprio Weber aspirou tornar-se aquele homem culto, e o conjunto de sua obra, ao abordar uma diversidade de temas, preocupado com as mais diversas questões humanas, é uma prova disso. O conceito de “desencantamento do mundo” (termo tomado emprestado por Weber de Friedrich Schiller) concentra a conclusão a que chegou o sociólogo alemão acerca da racionalização na sociedade capitalista: os elementos mágicos do pensamento perderam, aos poucos, espaço na sociedade moderna, sendo substituídos pelo pensamento e métodos racionais, de coerência sistemática.

2.3.3. Sobre a atividade docente

Em seu texto “A ciência como vocação”, Weber discute, dentre outras questões, as perspectivas para o estudante e para o professor na vida universitária. Observa que na Alemanha, comparativamente aos Estados Unidos, o professor possui bem menos liberdade no exercício de sua profissão, seja em termos de cargo, de pesquisa e de ensino em sala de aula. Também denuncia a primazia que o “acaso” possui em relação à capacidade (ou seja, conhecimento, erudição, domínio de saberes) do docente, quando em processo de seleção acadêmica:

Devemos deixar clara uma coisa: que a decisão sobre os destinos acadêmicos seja, em proporção tão grande, um “acaso” não se deve apenas à insuficiência da seleção pela formação coletiva da vontade. Todo jovem que se sente atraído pela erudição deve compreender claramente que a tarefa à sua frente tem um aspecto duplo. Deve ter qualidades não só como erudito, mas também como professor. E os dois aspectos não coincidem. Pode-se ser um intelectual de destaque e ao mesmo tempo um professor abominavelmente ruim [...]. (WEBER, 1982, p. 158).

No mesmo texto, sobre a atividade docente, Weber observa:

(...) Dizer de um docente que é mau professor é, habitualmente, pronunciar uma sentença de morte acadêmica, mesmo que ele seja o mais destacado erudito do mundo. E a questão de ser ele um bom professor ou não é determinada pelo número de alunos que condescendem em frequentar-lhe o curso.

A afluência ou não de alunos a um curso é determinada em grande parte – parte maior do que se acreditaria ser possível – por elementos exclusivamente externos: temperamento e mesmo a inflexão de voz do professor. Depois de uma boa experiência e sóbria reflexão,

tenho profunda desconfiança dos cursos que só atraem multidões, por mais inevitáveis que sejam. A democracia só deve ser usada quando for adequada. O preparo científico, e tal como devemos praticá-lo de acordo com a tradição das universidades alemãs, é assunto de uma aristocracia intelectual, e não devemos ocultar a nós mesmos tal fato. Na verdade, é certo que apresentar os problemas científicos de modo que em uma mente não instruída, mas receptiva, os possa compreender e – o que para nós é decisivo – possa vir a refletir sobre eles de forma independente, talvez seja a tarefa pedagógica mais difícil de todas. Mas se esta tarefa é ou não realizada não será o número de alunos que o demonstrará. E – voltando ao nosso tema – essa arte mesma é um dom pessoal e de modo algum coincide com as qualificações científicas do universitário (WEBER, 1982, p.159).

Pesquisa e docência, portanto, são capacidades que, caso se encontrem juntas num homem, é algo “puramente ocasional. Daí ser a vida acadêmica um acaso louco” (WEBER, 1982, p.160). O professor não deve emitir julgamentos, pois suas opiniões pessoais não devem influenciar a formação dos alunos. Considerações que fazem de Max Weber um autor extremamente relevante e atual para se pensar a educação em seu contexto contemporâneo.

3. Durkheim e Weber à guisa de comparação

Para Durkheim e Weber, o homem moderno apresenta-se diante de um conflito entre valores. Porém, enquanto o sociólogo francês sustenta que só um novo sistema moral, centrado no indivíduo, pode reduzir as tensões que acometem a sociedade urbano-industrial, Weber entende que o homem não possui o apoio de nenhuma estrutura moral consensual e abrangente. A racionalização e a burocratização criaram um universo do qual não se pode escapar senão pelo “sonho delirante” (CHALCRAFT, 2007, p.216) ou pela mística e utopia, onde cada indivíduo realiza escolhas que são coerente conforme suas crenças arraigadas, sejam elas racionais ou não.

Entender o processo educativo inserido no contexto da modernidade é um objetivo comum aos dois estudiosos; em Durkheim, a educação é vista como processo socializador, vital na preparação e inserção adequada do indivíduo na sociedade; é mister que cada aluno –sob a supervisão do professor, representante moral da sociedade – seja instrumentalizado no sentido de compreender o conjunto de normas e valores que regem o convívio coletivo, para que este possa permitir a todos vivenciar a integração social. Weber concentra sua reflexão sobre a educação não tanto nas questões que tornam a sociedade o *locus* da experiência gregária, mas sim nas suas relações de poder,

status e prestígio social. Nos estudos do sociólogo alemão, o professor também possui uma importância, e a sua tarefa docente deve ser marcada por uma neutralidade, que permita o desenvolvimento acadêmico do estudante sem, contudo, ser influenciado pelas opiniões do seu mestre. O educador deve incentivar nos alunos a reflexão própria, mas para que tal objetivo seja alcançado, é necessário que este professor saiba dominar o modo como o conhecimento é transmitido. Trata-se, afinal, de saber transmitir o conhecimento de forma ética, não-partidária, e somente desta maneira a função do professor estaria condizente com a sociedade racional capitalista.

Destarte, enquanto Durkheim pensa a educação como um instrumento indispensável para a formação do cidadão republicano, na medida em que é na escola que o indivíduo aprende a se relacionar com outros indivíduos, desenvolvendo assim os três espíritos essenciais ao convívio democrático nas sociedades modernas (o espírito de disciplina, o espírito de abnegação e o espírito de autonomia), Weber a entende como uma tarefa mergulhada no racionalismo e na burocracia típicas de um capitalismo que prepara os indivíduos não para a aquisição de um saber *per se*, mas para um cargo público, para um “setor”, uma “repartição”, ou seja, a educação no capitalismo prepara os indivíduos para locais burocráticos e racionais, e serão estes locais e posições sociais que agregarão a estes homens o *status* e prestígio modernos requeridos e tão desejados.

Essa questão foi tratada com clareza numa conferência que proferiu para jovens alemães, publicada em *Ciência e política: duas vocações*. Weber não concorda com a imagem de um professor “líder”, pois este termo compreende aquele que se ocupa das questões que se referem à conduta prática, ao exercício político, enquanto que o professor, descolado de tal atuação, deve atuar como um analista dos fatos. A prática política deve ocorrer no local público, e não em uma sala de aula, espaço da neutralidade ética da transmissão do conhecimento.

A tarefa do educador consiste, em suma, em oferecer os subsídios, os elementos, os ingredientes básicos que permitirão ao estudante enfrentar o mundo e construir sua visão pessoal deste. O ofício do professor é permitir a sobrevivência da liberdade; ele não deve ser visto como líder, como “profeta” ou um salvador. O professor deve contribuir para que cada indivíduo possa refletir acerca de seus próprios dilemas, encarar seus abismos pessoais, e perceber seu significado no mundo. Um mundo, aliás,

desencantado, que teria conduzido os diversos pontos de vista e valores a um enorme conflito.

A ciência moderna não pode oferecer respostas que sinalizem ao homem o sentido da vida. Seu método extremamente racional e instrumentalizado, é destituído de todo aspecto mágico. Portanto, não pode fornecer regras para a vida prática, não pode constituir um arcabouço moral, justamente porque o homem moderno perdeu o parâmetro universal. A ciência moderna é um meio para a cristalização da eficácia, e nada mais. Não pode fornecer uma explicação definitiva para a existência humana. Neste sentido, a educação garante a liberdade ao permitir que o aluno possa, dentro do possível, pensar de forma autônoma sobre a sua existência.

Por sua vez, munido de um otimismo inexistente em Weber, Durkheim sublinha a importância da racionalidade como elemento distintivo da vida social moderna. Não por acaso, o autor entende a escola como um espaço fundamental para a aquisição de uma razão científica e de certos traços morais. Isto possibilitará ao indivíduo, mais tarde alocado em um sistema laboral organizado, como membro de um agrupamento profissional, comunicar ao Estado – definido como órgão responsável por deliberar e converter em regras jurídicas as demandas quase sempre dispersas da sociedade política – as suas necessidades. Portanto, avista-se em Durkheim um esforço tanto para assegurar a coesão sem a qual nenhum organismo social pode sobreviver, quanto para possibilitar a seus membros realizarem-se enquanto indivíduos.

De todo modo, as diferenças entre os dois autores só podem ser devidamente compreendidas caso se considere os distintos contextos em que ambos erigiram suas respectivas teorias sociológicas. Em comum, podemos afirmar que tanto o autor francês quanto o alemão são movidos pela necessidade de compreender as transformações processadas no seio da sociedade moderna, responsáveis por colocar em *xequê* a segurança deontológica e ontológica inerente aos modelos sociais tradicionais.

Referências Bibliográficas

(a) *Obras de Durkheim*

DURKHEIM, Émile. “O individualismo e os intelectuais”. In: **A Ciência Social e a Ação**. Traduzido por Inês Duarte Ferreira. São Paulo: Difel, 1975. p. 235-250.

_____. **Educação e sociologia**. 7. ed. Traduzido por Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **As Regras do Método Sociológico**. Traduzido por Maria Isaura Pereira de Queiroz. 14. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

_____. **O Suicídio**: estudo sociológico. Traduzido por Luz Margarida Garrido Cury e J. Vasconcelos Esteves. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

_____. **Sociologia e Filosofia**. Traduzido por J. B. San Martin. São Paulo: Ícone, 1994.

_____. **A Evolução Pedagógica**. Traduzido por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **Lições de Sociologia**. Traduzido por Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A Educação Moral**. Traduzido por Raquel Weiss. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DUVIGNAUD, Jean. **Durkheim**. Traduzido por Joaquim João Braga. Lisboa: Edições 70, 1982.

FAUCONNET, Paul. “A Obra Pedagógica de Durkheim”. In: DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 8. ed. Traduzido por Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GENEYRO, Juan Carlos. **La Democracia Inquieta**: E. Durkheim y J. Dewey. Madri: Anthropos, 1991.

LUKES, Steven. **Durkheim su vida y su obra**: estudio histórico-crítico. Madrid: Siglo XXI de Espana, 1984.

ORTIZ, Renato. “Durkheim: arquiteto e herói fundador”. In: **Ciências Sociais e Trabalho Intelectual**. São Paulo: Olho d’água, 2002. p. 89 – 122.

RODRIGUES, José Albertino. **Durkheim**. São Paulo: Ática, 1978.

(b) *Obras de Weber*

AMORIM, Wellington Lima; SILVA, José Augusto Medeiros. “O pensamento Sociológico de Max Weber e a educação”. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**. Blumenau, v. 6, n. 1, p. 100-110, Tri I 2012.

CHALCRAFT, David. “Max Weber”. In SCOTT, J (org). **50 Sociólogos fundamentais**. São Paulo: Contexto, 2007.

GERTH; MILLS “O homem e sua obra”. In. WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, Candido Alberto. **A educação em perspectiva Sociológica**. 3. ed. São Paulo: EPU, 1994.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica Gabriel Cohn. Brasília, DF: UnB: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 11. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

_____. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. “Religião e racionalidade econômica”. In COHN, G. **Weber**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991 (Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº 13).