
ARTIGOS

UMA LEITURA DA EDUCAÇÃO À LUZ DAS TEORIAS SOCIOLÓGICAS DE ÉMILE DURKHEIM, MAX WEBER E TALCOTT PARSONS: UM ENSAIO DE INTERPRETAÇÃO.

João Valdir Alves de Souza*

RESUMO

Este artigo, escrito de forma bem didática, tem o propósito de esclarecer os principais pressupostos teórico-metodológicos de três autores clássicos do pensamento sociológico e a maneira pela qual esses autores incorporaram, em suas diferentes abordagens, a questão educacional. Visto que o termo educação tem sido tratado como sinônimo de escola, chamo a atenção para a especificidade da tarefa "instrutiva" da escola face à amplitude da tarefa "educativa", que ultrapassa as fronteiras dos muros escolares.

PALAVRAS-CHAVES:

Sociologia, Teoria Sociológica, Sociologia da Educação.

ABSTRACT

The purpose of this article is to clarify the main theoretical and methodological postulations of three classical authors of Sociology. It is also aimed to analyse how the educational question is considered by each author. Since the term education is generally used as a synonym for school, I point out the specificity of the school "instructional" role as compared with the amplitude of its "educational" role which surpasses the limits of the school.

KEYWORDS:

Sociology, Sociological Theory, Sociology of Education.

* Departamento de Ciências Aplicadas à Educação - DECAE, Faculdade de Educação - FAE, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

INTRODUÇÃO

Se existe uma instituição, hoje, à qual se atribui a capacidade de produzir um saber supostamente adequado à sociedade moderna, esta instituição é a escola. Ela seria a responsável maior pelo trabalho educativo, condição *sine qua non* da modernidade. Aliás, escola e educação, na linguagem corrente, tomaram-se quase sinônimos. Não se faz, geralmente, distinção entre educação e escolarização ou instrução. Relacionar educação e modernidade tornou-se um lugar comum; embora, na maioria das vezes, quando se fala das possibilidades da educação no contexto da modernidade, é de escolarização que se está falando.

Escolarização e modernidade às vezes se confundem. O advento da modernidade criou e institucionalizou uma lógica padrão, universal, à qual todos os indivíduos deveriam se moldar e submeter. Essa lógica – racional, metódica e impositiva – leva os agentes pedagógicos a tentarem não apenas colocar à disposição dos indivíduos os instrumentos de que eles necessitariam para cultivarem a sua razão, mas, também, a conferir-lhes as “credenciais” – notas, diplomas, linguagem institucionalmente autorizada – exigidas como condição para o partilhamento das benesses da modernidade.

Mas será mesmo a escola o *locus* privilegiado e inquestionável de produção do saber? No momento em que a própria modernidade avança em todas as direções (e os meios de comunicação de massa e as mudanças na esfera produtiva são sua expressão mais acabada), atingindo todos os espaços e, conforme Marshall Berman, “abarcando virtualmente o mundo todo” (BERMAN, 1988:35), não estaria a escola, nas condições atuais, se fechando numa esfera muito limitada tanto de produção como de manifestação do saber? Ou, não deveríamos reservar à escola a designação de instância da instrução sistematizada, ampliando o espaço da educação para além de suas fronteiras? Seria, ainda, a escola a instância de cultivo da razão, condição para o atingimento da maioridade intelectual e, portanto, o *locus* de construção da cidadania, como pretendiam alguns iluministas? Seria, tam-

bém, a instância de desenvolvimento das aptidões individuais, condição para o restabelecimento da unidade orgânica da sociedade, como pretendiam os positivo-funcionalistas? Ou não estaria ela reforçando a lógica do discurso competente, na medida em que, ao conferir os atributos acima indicados, faz prevalecer a máxima de que, como diz Marilena Chauí, “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”? (CHAUÍ, 1980:7).

Não há a menor dúvida de que em toda instrução perpassa, também, alguma forma de educação. Entretanto, a educação não escolarizada ou informal atinge uma amplitude bem maior do que geralmente se imagina. É com o propósito bem específico de enfatizar a esfera da escolarização face à esfera da educação que se tenta, a seguir, recuperar alguns pressupostos das teorias sociológicas de Émile Durkheim, Max Weber e Talcott Parsons. Em todos eles, ainda que se diferenciem quanto ao “olhar” sobre as instituições sociais, a instrução é tarefa específica da escola, como responsabilidade que lhe toca dentro do processo de divisão do trabalho, enquanto educação é tarefa da sociedade (Durkheim), da cultura (Weber) e do sistema social (Parsons). Todos eles têm muito a nos dizer sobre a sociedade da qual a escola é apenas um componente, sobre a organização interna das instituições de ensino e sobre a função que essas instituições realizam no interior de formações sociais distintas.

ÉMILE DURKHEIM (1858-1917)

O pensamento social de Durkheim expressa, de alguma forma, uma tentativa de justificar o estágio de desenvolvimento econômico-social europeu do seu tempo: final do século XIX e início do século XX.

Entre os pensadores que discutem a teoria durkheimiana há divergências no enfoque que dão à interação do autor com os fatos que marcaram o período em que viveu. José Albertino Rodrigues (RODRIGUES, 1990), por exemplo, acentua a influência dos episódios que envolveram a França no final do século XIX na formação intelectual de Durkheim, as-

sim como o seu comprometimento com o sistema político-social da III República. Para Rodrigues, entretanto, a preocupação central de Durkheim é com a manutenção da ordem social. Por outro lado, Anthony Giddens (GIDDENS, 1990) acentua o caráter eminentemente acadêmico de suas formulações teóricas. É também Giddens quem reivindica um tratamento mais justo às formulações durkheimianas, na medida em que acentua que o interesse de Durkheim é menos pelo “problema da ordem” e mais pela “natureza evolutiva da ordem”, isto é, em que medida é possível que a ordem se restabeleça nas relações sociais.

Contrariamente à proposição de Rodrigues quanto à preocupação de Durkheim com a manutenção da ordem social e à de Giddens, que vê o trabalho de Durkheim como essencialmente acadêmico, Christian Baudelot (BAUDELLOT, 1991) vê em Durkheim um militante do campo pedagógico. Para Baudelot, ao elaborar a sua Sociologia da Educação, Durkheim estava interessado numa teoria sociológica que permitisse aos educadores uma fundamentação que pudesse contribuir para a transformação do sistema de ensino e, conseqüentemente, da sociedade. “Nossas investigações não merecem uma hora de esforço se não têm mais que um interesse especulativo.” (apud BAUDELLOT, 1991:30).

Parece não haver dúvida, contudo, de que há consenso entre os intérpretes da teoria durkheimiana quanto à sua preocupação central: verificar os mecanismos de funcionamento das diversas instituições e as condições necessárias para que o sistema se mantenha em equilíbrio. Podemos dizer que essas “condições necessárias” seriam atingidas através da educação que é, para Durkheim,

“a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social”
(DURKHEIM, 1978:41).

A educação, diz Durkheim, “tem justamente por objeto formar o ser social”. Este ser social se constitui através da história e é produto da coerção exercida pela sociedade.

“A pressão de todos os instantes que sofre a criança é a própria pressão do meio social tendendo a moldá-la à sua imagem, pressão de que tanto os pais quanto os mestres não são senão representantes e intermediários”
(DURKHEIM, 1990(a):5).

A escola aqui é apenas uma das instituições que, no processo de divisão do trabalho social, assume para si a tarefa específica de intermediar a coerção que a sociedade exerce sobre o indivíduo, buscando completar mais rapidamente o seu processo de socialização. Socializar é, para Durkheim, o mesmo que educar, ou seja, internalizar os traços constitutivos dos meios morais que cercam o indivíduo. Como, na época de Durkheim, os meios de comunicação de massa eram apenas uma promessa, ele atribuía à escola uma importância fundamental no processo de socialização e de reforço das estruturas morais da sociedade.

A sociedade é definida por Durkheim como um “conjunto integrado de fatos sociais”, constituindo uma realidade “sui generis” que, por ser anterior e superior aos indivíduos, não se muda pela mera expressão da vontade, mesmo quando isto seja desejável. A mudança social, para ele, inscreve-se num processo “natural” de desenvolvimento orgânico das sociedades. Sendo assim, a revolução socialista pretendida pela esquerda européia daquele período estava longe de atingir seus objetivos. Apesar de reconhecer a “crise que as sociedades humanas estão a atravessar”, Durkheim acreditava que “essa crise não é de ordem econômica e não pode portanto ser resolvida por medidas econômicas” (GIDDENS, 1990:145). A crise é de ordem moral, diz Durkheim. Dessa forma, às instituições de ensino caberia uma função especial: difundir uma moral laica, racional, que proporcionasse a coesão social. É este, certamente, o caráter militante que Baudelot viu na obra do autor de *As Regras do Método Sociológico*. Entretanto, é o próprio Durkheim quem nos sugere a idéia de que o aspecto construtivo de sua Sociologia da Educação não pretendia promover a transformação da realidade social e sim um ajustamento das partes que se encontravam em conflito.

“De que serviria imaginar uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse?” (DURKHEIM, 1978:36).

Além de ter sido nitidamente influenciado pelos positivistas franceses (Saint-Simon, Comte) Durkheim herda, também, um pouco do pensamento social da Inglaterra e da Alemanha. Do inglês Herbert Spencer, ele toma e reelabora o conceito de função. Entretanto, contrariamente ao organicismo/individualismo de Spencer, Durkheim, na medida em que desenvolve sua teoria mediante a adoção de conceitos como solidariedade, coerção, fato social, representações coletivas, está fundamentalmente preocupado com o que é que mantém a sociedade, enquanto coletividade estruturada, em funcionamento.

Segundo nos conta Giddens, dos alemães Albert Schäffle e Gustav Schmoller, Durkheim retoma a idéia de que

“a sociedade é uma unidade com características específicas, que não podem ser deduzidas das dos seus membros individuais. É falso partir do princípio de que ‘um todo é igual à soma das suas partes’: na medida em que essas partes estão organizadas de forma bem definida, essa organização das relações tem propriedades próprias” (GIDDENS, 1990:113).

É essa proposição que vai fundamentar a tese durkheimiana segundo a qual a sociedade tem características próprias, que não estão expressas nas suas particularidades, e que somente deve ser estudada a partir dessa premissa. A proposição básica da tese de Durkheim é que nenhuma teoria ou análise que parta do “indivíduo”, em qualquer sentido, poderá apreender as propriedades específicas dos fenômenos “sociais”. Isto só será possível considerando-se os fatos sociais, cabendo à Sociologia, como ciência, estudá-los.

A Sociologia constitui uma ciência dentre outras ciências positivas. Ciência positiva é aquela que se sustenta num “estudo metódico” que conduz ao estabelecimento de leis. Segundo o próprio Durkheim,

“a Sociologia tem um objeto claramente definido e um método para estudá-lo. O objeto são os fatos sociais; o método é a observação e a experimentação indireta, em outros termos, o método comparativo” (apud RODRIGUES, 1990:19).

Segundo a teoria durkheimiana, a vida social não é outra coisa senão o meio moral ou o conjunto de meios morais que cercam o indivíduo. As diferenciações sociais, assim como a passagem de um “meio moral” para “diversos meios morais”, são explicadas pelos conceitos de “solidariedade mecânica” e “solidariedade orgânica”. O instrumento básico para evitar a desagregação, nesse movimento, é a educação. A moral está estreitamente vinculada a ela como forma de socialização dos homens ou de internalização de “traços constitutivos da consciência coletiva”. Os meios morais são constituídos de idéias. Eles formam um “sistema de regras de ação que predeterminam a conduta” para evitar o distanciamento dos indivíduos face à ordem normativa, constituindo isso o aspecto coercitivo da consciência coletiva, que exerce sobre as consciências individuais o que o meio físico exerce sobre os organismos vivos.

Mas, que significado Durkheim atribui ao termo “solidariedade”, ao elaborar os conceitos de solidariedade mecânica e solidariedade orgânica, conceitos básicos da sua teoria da divisão do trabalho? Não lhe é atribuído, certamente, o sentido cristão, que prega a ajuda mútua aos indivíduos de bom coração. Trata-se de um padrão moral agregador que possa garantir a coesão social, ora por similitudes – através da coerção –, ora pela diferenciação – através da cooperação proporcionada e exigida pela divisão do trabalho.

Para Durkheim, as sociedades estruturadas em um contexto de baixo índice de divisão do trabalho são geralmente compostas por grupos político-familiares justapostos, cuja organização interna é muito semelhante. Nestas sociedades os principais laços de coesão se baseiam numa “solidariedade mecânica”, isto é, no partilhamento coletivo das mesmas normas de

conduta, dos mesmos valores e dos mesmos costumes, em decorrência da rigidez unitária dos padrões de cultura normativa. A tribo constitui uma "sociedade" porque é uma unidade cultural: seus membros professam os mesmos conjuntos de crenças e sentimentos e aqueles que ousam desafiar-las são severamente punidos pela transgressão. Como interpreta Giddens, neste caso a sociedade é dominada pela existência de um conjunto de crenças e sentimentos muito firmes e aceitos por todos os membros da comunidade, o que não permite grande diferenciação entre os indivíduos. Cada indivíduo é um microcosmo do todo, há uma moral essencialmente coercitiva e repressiva que força o indivíduo ao enquadramento social, predominando aí o direito repressivo do código penal (cf. GIDDENS, 1990:120-122).

Mas a evolução social muda a relação do indivíduo com a sociedade. A substituição progressiva da lei repressiva pela lei reparadora é uma tendência que se correlaciona com o grau de desenvolvimento de uma sociedade: quanto mais elevado for o estágio de diferenciação social, o que é determinado pelo grau progressivo da divisão do trabalho, maior será a proporção de leis reparadoras na estrutura jurídica dessa sociedade. O predomínio do direito restitutivo sobre o direito repressivo nas sociedades modernas correlaciona-se às tentativas de restabelecimento da unidade orgânica da sociedade toda vez que, por algum motivo, houver algum desequilíbrio nas ordenações morais. Essas ordenações morais são reguladas juridicamente de forma a permitir à sociedade política o controle sobre a tendência cada vez maior de diferenciação social. Essa diferenciação é condição mesma para a interdependência funcional, uma vez que aos indivíduos agrupados em instituições e às instituições agrupadas entre si cabe a realização de funções muito bem definidas pela sociedade.

Esse é o segundo tipo de coesão social e a ele Durkheim dá o nome de "solidariedade orgânica". A coesão se efetiva pela cooperação entre diferentes funções desempenhadas pelos indivíduos em decorrência da diferenciação social provocada pela divisão do trabalho, uma tendência cada vez maior nas sociedades modernas. Como interpreta Giddens:

"A solidariedade não deriva aqui simplesmente da aceitação de um conjunto de crenças e sentimentos comuns, mas sim de uma interdependência funcional na divisão do trabalho. Quando é a solidariedade mecânica que está na base da coesão social, a consciência coletiva 'envolve completamente' a consciência individual, tornando os indivíduos idênticos. A solidariedade orgânica, pelo contrário, pressupõe não a identidade, mas antes a diferença entre os indivíduos nas suas crenças e ações. O desenvolvimento da solidariedade orgânica e a expansão da divisão do trabalho correlacionam-se pois com a acentuação do individualismo". (GIDDENS, 1990:123).

A sociedade não é vista pelo mesmo ângulo nos dois casos, diz Durkheim, ao mesmo tempo que faz a sua defesa do tipo orgânico. Mas há que se observar, também, que não há lugar para uma confusão muito comum provocada por uma interpretação desatenta desses conceitos, qual seja, a de se relacionar a solidariedade mecânica com as sociedades primitivas e a solidariedade orgânica com as sociedades modernas. Dir-se-á, então, que é apenas uma questão de preponderância de um ou outro tipo de coesão, de acordo com a densidade da divisão do trabalho nessas sociedades. Diz Durkheim:

"No primeiro [solidariedade mecânica] o que se designa por este nome é um conjunto mais ou menos organizado de crenças e de sentimentos comuns a todos os membros do grupo: é o tipo coletivo. Pelo contrário, a sociedade de que somos solidários no segundo caso é um sistema de funções diferentes e especiais que ligam relações definidas. Estas duas sociedades não constituem, aliás, senão uma. São duas faces de uma única e mesma realidade, mas que não exigem menos ser distinguidas". (DURKHEIM, 1989:150).

Mas, como manter a coesão num mundo cada vez mais diferenciado? Como explicar os conflitos característicos do mundo moderno? Para Durkheim, o

desenvolvimento da divisão do trabalho não está necessariamente associado à ruptura da coesão social. Pelo contrário, a divisão do trabalho é a condição necessária da solidariedade orgânica. Ele não desconhece os conflitos de classe entre o capital e o trabalho assalariado, decorrentes da expansão da divisão do trabalho. Esses conflitos, entretanto, não resultariam diretamente da divisão do trabalho, como ressalta Giddens.

“É antes consequência do fato de a divisão das funções econômicas ter ultrapassado temporariamente o processo de formação de regras morais apropriadas”. (GIDDENS, 1990:127).

Isso quer dizer que a crise de solidariedade na sociedade contemporânea não é decorrência da divisão do trabalho em si, mas das condições históricas do rápido processo de industrialização. Assim, Durkheim introduz os conceitos de divisão “anômica” e divisão “forçada” do trabalho. O primeiro se refere à baixa densidade moral gerada pelo estágio ainda pouco desenvolvido da divisão do trabalho. Caberia aos agentes pedagógicos a gestação e a difusão de uma moral coesiva e, assim sendo, tais conflitos caracterizariam uma situação de transição. O segundo decorre da quebra da “espontaneidade” da divisão do trabalho, condição necessária para uma alocação adequada de funções aos indivíduos, de acordo com sua vocação e capacidade, isto é, suas aptidões. Segundo Durkheim, o desenvolvimento da divisão do trabalho define, a priori, uma situação de interdependência funcional nas sociedades modernas.

DURKHEIM E A QUESTÃO EDUCACIONAL

Como se viu anteriormente, mesmo reconhecendo a crise pela qual passa a sociedade moderna, Durkheim não está propondo a sua superação. Contraindo-se aos socialistas, que pretendiam uma transformação radical da ordem econômico-social, Durkheim argumentava que não basta uma reorganização econômica, porque a crise do mundo moderno é mais de ordem moral do que econômica. A anomia, uma

das expressões da fragilidade da coesão social nas sociedades modernas, tem origem na destruição das instituições religiosas tradicionais, em decorrência do domínio crescente dos processos de racionalização. É aí que entram, na teoria sociológica durkheimiana, o Estado e as instituições de ensino.

Para Durkheim, ao Estado reserva-se o papel de desempenhar funções econômicas e morais; mais morais do que econômicas. Nesse sentido, é de fundamental importância o papel regulador que ele exerce. No primeiro tipo de solidariedade, a mecânica, a organização política reflete a força da consciência coletiva. Neste caso, o Estado, como órgão legítimo de representação social, é indiferente às demandas individuais, uma vez que é a consciência coletiva que define os interesses da comunidade. Com a divisão do trabalho e a progressiva preponderância da solidariedade orgânica sobre a mecânica, o Estado passa a ter a função de garantir o exercício dos direitos individuais, ordenando, pela consciência comum que expressa, os outros órgãos sociais no exercício de suas funções. Nesse estágio, cabe às corporações profissionais o exercício – em conjunto com o Estado e por este reguladas – de papéis que garantam o bom funcionamento da sociedade, ou seja, que conduzam à interdependência funcional.

Um dos recursos de que o Estado pode lançar mão nessa tarefa é a educação escolar. Sendo o Estado a instância legítima de representação da sociedade e tendo a educação uma “função coletiva”, cabe à sociedade provê-la através do Estado. Se a educação tem por fim adaptar a criança ao meio social para o qual se destina, o trabalho educativo é de interesse da sociedade. Contudo, lembra Durkheim, a escolarização não pode ser monopólio do Estado, ainda que somente ele possa ser o juiz, mesmo em se tratando de ensino particular.

“Pode-se acreditar que o progresso escolar seja mais fácil e mais rápido onde certa margem se deixe à iniciativa privada. O indivíduo é sempre mais renovador que o Estado.” (DURKHEIM, 1978:48).

Ao formular sua teoria sociológica da educação, Durkheim estava preocupado essencialmente com duas coisas, segundo interpretação de Baudelot: 1) Formar professores comprometidos com uma “fé nova” – um novo padrão moral laico e racional – que viesse substituir os padrões morais religiosos possivelmente abandonados com o fim da obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas oficiais francesas; 2) Fundamentar cientificamente a pedagogia para que os professores, com “conhecimento de causa”, viessem a atuar no sentido de transformá-la e, por essa via, à sociedade (cf. BAUDELOT, 1991:30). A militância pedagógica de Durkheim, entretanto, era muito limitada, não só pelos condicionantes materiais da moralidade, como demonstraram os teóricos da reprodução, dentre eles o próprio Baudelot, mas pelos próprios limites ideológicos do pai da Sociologia da Educação. Mesmo se ele estivesse interessado em que a “sociedade volte a tomar consciência de sua unidade orgânica” (apud BAUDELOT, 1991:31), o que se deduz do seu princípio educativo é que a educação escolar tem como objetivo precípua disseminar uma moral que permita um ajustamento das partes em conflito, ou seja, desenvolver uma prática pedagógica conveniente ao estágio de desenvolvimento da divisão do trabalho. Mais do que promover a transformação, portanto, o que se pretende é fazer com que as partes se ajustem, cumprindo cada qual com a sua função, para proporcionar o equilíbrio do todo.

Apesar desses limites a pedagogia durkheimiana não apenas influenciou profundamente a prática pedagógica brasileira, mas também nos fornece chaves importantes para entendê-la. Os normalistas escolanovistas dos anos 30 estavam imbuídos da idéia de reconstrução social através da educação, assim como acreditavam firmemente na capacidade da ciência de alavancar o progresso tanto material como intelectual da sociedade. Vejamos aqui, ainda que rapidamente, em que medida Durkheim nos permite entender os fundamentos sociológicos da Lei 5.692/71, a lei que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos últimos 25 anos.

A pedagogia de Durkheim, podemos dizer, deriva diretamente da sua teoria da solidariedade social. A homogeneidade é fundamental para manter a sociedade

em funcionamento. A educação tem por tarefa reforçar e perpetuar essa homogeneidade. Contudo, a cooperação só existe a partir da diversificação das funções. Daí a educação ter um caráter uno – elementos comuns a todos os indivíduos – e um caráter diferenciado – cada indivíduo é preparado para exercer determinada função, de acordo com as exigências do meio social no qual está inserido. A homogeneidade diz respeito a uma “base comum” de conhecimentos partilhados indistintamente por todos os indivíduos. Assim diz Durkheim:

“Não há povo em que não exista certo número de idéias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam. Mesmo onde a sociedade esteja dividida em castas fechadas, há sempre uma religião comum a todas, e, por conseguinte, princípios de cultura religiosa fundamentais, que serão os mesmos para toda a gente. Se cada casta, cada família tem seus deuses especiais, há divindades gerais que são reconhecidas por todos e que todas as crianças aprendem a adorar. E, como tais divindades encarnam e personificam certos sentimentos, certas maneiras de conceber o mundo e a vida, ninguém pode ser iniciado no culto de cada uma, sem adquirir, no mesmo passo, todas as espécies de hábitos mentais que vão além da vida puramente religiosa. Igualmente, na Idade Média, servos, vilões, burgueses e nobres recebiam todos a mesma educação cristã.” (DURKHEIM, 1978:40).

Podemos dizer que assim também o é em relação às línguas nacionais, às idéias matemáticas, à classificação dos elementos da natureza, à nomenclatura científica, que são universalmente partilhadas por todos os estudantes, indistintamente, desde as séries iniciais até o mais alto nível de formação acadêmica. Sem o partilhamento comum desses elementos não há comunicação possível, nem lógica, nem conhecimento científico, nem validação de alguns princípios de verdade.

Entretanto, a diferenciação e a especialização fazem com que a educação não possa ser a mesma para todos no decorrer de todo o período educacional, diz Durkheim. Para atender às diversidades funcionais provocadas pela divisão do trabalho, faz-se necessário uma educação diferenciada porque “a diversidade moral das profissões” acarreta, como consequência, “grande diversidade pedagógica”. E quem promove uma educação diferenciada, de acordo com essa diversidade, é a escola.

“Cada profissão constitui um meio sui generis, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas idéias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que é chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todo e qualquer indivíduo. Eis por que vemos, em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser, cada vez mais, diversificada e especializada; e essa especialização, dia a dia, se torna mais precoce.” (DURKHEIM, 1978:39).

Se a legislação educacional para o ensino fundamental brasileiro, no período acima indicado, sustenta-se numa divisão entre um “núcleo comum” que contém as disciplinas de formação básica e geral, e uma “parte diversificada” destinada às especializações técnicas, torna-se difícil não estabelecer uma correlação entre ela e as formulações durkheimianas acerca dos princípios uno e múltiplo da educação. O problema, nesse caso, está em dosar, de forma equilibrada, o quanto de formação universal e o quanto de formação diversificada deve ser destinado a cada educando como condição para que ele receba, ao mesmo tempo, uma formação sólida e a garantia de um destino seguro no contexto da divisão do trabalho.

Pela ótica otimista de Durkheim, isso seria apenas uma questão de tempo. O otimismo durkheimiano com relação à evolução social se justifica pelas suas expectativas relacionadas à educação. Será ela que impedirá a desagregação social, na medi-

da em que permitir a realização social dos indivíduos, engrandecendo-os e tornando-os verdadeiramente humanos. Para Durkheim, a educação é essencialmente boa. Tão boa que os indivíduos se sujeitam à submissão social, “porque o ser novo que a ação coletiva, por intermédio da educação, assim edifica, em cada um de nós, representa o que há de melhor no homem, o que há em nós de propriamente humano”, dizia ele entusiasticamente. (DURKHEIM, 1978:45).

MAX WEBER (1864-1920)

Weber é contemporâneo de Durkheim. Portanto, o ambiente intelectual no qual ele se formou, apesar de diferir em aspectos importantes, confronta as mesmas questões gerais apresentadas para Durkheim, ainda que os dois não tenham se correspondido, segundo atestam alguns de seus intérpretes. Esse contexto intelectual girava em torno do positivismo e do coletivismo de Comte e Saint-Simon (tradição francesa) e do individualismo e do empirismo de Herbert Spencer e David Hume (tradição inglesa). A tradição alemã contava com duas escolas básicas: por um lado, as obras de Gustav Schmoller e Albert Schäffle; por outro, as de George Simmel e Dilthey. Durkheim foi influenciado especialmente pelos primeiros e apenas marginalmente pelo pensamento de Simmel e Dilthey. (cf. GIDDENS, 1990:175). Pelo contrário, Weber foi influenciado especialmente por Simmel e Dilthey, ao mesmo tempo que reprovava e combatia as idéias de Schäffle e Schmoller.

Nesse sentido, a obra de Weber difere fundamentalmente da de Durkheim. Ao contrário da perspectiva durkheimiana, que parte dos aspectos coletivos (sociedade, fato social), a de Weber toma como referência a individualidade, isto é, os papéis desempenhados pelo indivíduo dentro da esfera social. Na medida em que trabalha com conceitos básicos de papel, ação social, sentido, agente individual, Weber enfoca as condutas individuais e como tais condutas configuram questões de interesse sociológico (tipo ideal, relação social, generalizações sociológicas). Enquanto Durkheim tinha como questão central a investigação de processos

sociais funcionais (interdependência funcional), Weber é teórico do conflito (poder, dominação). Durkheim via na divisão do trabalho uma “suavização da luta pela vida” e na racionalidade a possibilidade de construção de uma ética integradora. Weber, ao contrário, analisa o “confronto de interesses e valores inconciliáveis”, a dominação e o poder. Para Weber, o “espaço social” é constituído de conflitos endêmicos entre as esferas de valores e os indivíduos. Era pessimista com relação à racionalidade, porque via nela uma ética do confronto, uma busca desenfreada pela supervalorização individual. A racionalidade econômica capitalista, diz Weber, é como um “cárcere de ferro” moldando, com suas barras, as pessoas que aí vivem.

Ainda que negue a validade do materialismo histórico como “seqüência causal única e universal” (MILLS & GERTH, 1982:64) ou como “possibilidade de encontrar-se um curso objetivo e determinado dos processos históricos” (COHN, 1986:13), Weber tem grande parte de sua obra influenciada pela aplicação do método histórico de Marx. Segundo Wright Mills e Hans Gerth, Weber tenta “completar” o materialismo econômico de Marx com um materialismo político e militar. “A abordagem weberiana da estrutura política aproxima-se da abordagem marxista das estruturas econômicas” (MILLS & GERTH, 1982:64). Entretanto, Gabriel Cohn adverte que o uso de termos tomados de empréstimo ao marxismo como “infra-estrutura” e “superestrutura”, não passa de um recurso polêmico. Diz Cohn:

“Ele usa esses termos para enfatizar a importância dos fatores econômicos, ‘materiais’, para a explicação do processo em exame, contra as interpretações ‘idealistas’ correntes na época.” (COHN, 1986:13).

Apesar de detestar a atividade docente, o trabalho de Weber é essencialmente acadêmico. Voltado inicialmente para a história econômica, seu propósito era fazer um “estudo de caso” do mundo ocidental moderno visando, através da comparação, a busca daquilo que lhe é específico: a presença de um capitalismo organizado em moldes racionais e a racionalização

da conduta em todas as esferas da existência humana. Ele vai se definir como sociólogo já no final da carreira, ainda que toda sua obra contenha elementos de referência e análise sociológicas.

Para Weber, a sociedade nada mais é do que interações múltiplas de indivíduos num determinado meio (GIDDENS, 1990:211). A realidade é uma tessitura infinita de coisas dotadas de sentido (JASPERS, 1977:129), uma teia de significados culturalmente constituída. O objeto da análise sociológica não pode ser definido como a sociedade, o grupo social ou qualquer conceito que exprima a coletividade. Weber não nega que a sociedade se constitua de fenômenos coletivos. Contudo, o ponto de partida da análise sociológica, do ponto de vista metodológico, é “individualista”, isto é, só pode ser dado pela ação dos indivíduos.

“A sociologia é uma ciência voltada para a compreensão interpretativa da ação social e, por essa via, para a explicação causal dela no seu transcurso e nos seus efeitos.” (apud COHN, 1986:26).

Uma ação é social quando o indivíduo que a executa, orientando-se pelo comportamento de outros, lhe atribui um sentido. O caráter coletivo da ação social apresenta-se a partir do momento em que vários indivíduos agem significativamente de maneira análoga. Quando diz que os agentes se orientam reciprocamente em conformidade com o conteúdo expresso nas diversas ações, Weber se refere às “relações sociais”. Para ser “social” uma ação tem que ser dotada de um “sentido subjetivamente visado”. Diz Cohn:

“É somente através do sentido que podemos apreender os nexos entre os diversos elos significativos de um processo particular de ação e reconstruir esse processo como uma unidade que não se desfaz numa poeira de atos isolados. Realizar isso é precisamente compreender o sentido da ação.” (COHN, 1986:28).

Weber incorporou o problema da compreensão em sua abordagem sociológica, o que permitiu que

a sociologia por ele elaborada possa ser identificada como “interpretativa” ou “compreensiva”. Diz ele:

“A sociologia interpretativa considera o indivíduo e seu ato como a unidade básica. [...] Nessa abordagem o indivíduo é também o limite superior e o único portador de conduta significativa. [...] Em geral, para a sociologia, conceitos como ‘Estado’, ‘associação’, ‘feudalismo’ e outros semelhantes, designam certas categorias de interação humana. Daí ser tarefa da sociologia reduzir esses conceitos à ação ‘compreensível’ isto é, sem exceção aos atos dos indivíduos participantes.” (apud MILLS & GERTH, 1982:74).

Uma das questões centrais do método weberiano consiste em distinguir entre os enunciados que exprimem um “conhecimento empírico” e os que exprimem “juízos de valor”. O papel da ciência social “não é propor fins à ação prática. Pode, isso sim, ministrar elementos para a avaliação da conveniência de certos meios propostos para se atingirem fins dados” (COHN, 1986:21). Vale dizer, a ciência social deve cuidar da análise “objetiva” dos fatos; seus resultados, porém, “podem” orientar os atores naquilo que “querem” fazer. A tarefa do conhecimento científico consiste na “ordenação racional da realidade empírica” (WEBER, 1974:24). Ou seja, não se trata de reproduzir em idéias uma ordem objetiva já dada, mas de “atribuir uma ordem a aspectos selecionados daquilo que se apresenta à experiência como uma multiplicidade infinita de fenômenos”. (COHN, 1986:22). Diz Weber:

“Não existe qualquer análise científica puramente ‘objetiva’ da vida cultural (...) que seja independente de determinadas perspectivas especiais e parciais, graças às quais estas manifestações possam ser, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, selecionadas, analisadas e organizadas na exposição enquanto objeto de pesquisa. [...] A ciência social que nós pretendemos praticar é uma ciência da realidade. Procuramos compreender

a realidade da vida que nos rodeia e na qual nos encontramos situados naquilo que tem de específico; por um lado, as conexões e a significação cultural das suas diversas manifestações na sua configuração atual e, por outro, as causas pelas quais se desenvolvem historicamente assim e não de outro modo.” (In: COHN, 1986:87-88).

Para Weber, a “imparcialidade científica”, é um instrumento que deve ser utilizado para diferenciar, para o leitor, o que é fala do cientista e o que é fala do homem dotado de vontade. O cientista deve pronunciar-se relativamente ao conhecimento; o homem de vontade pronuncia-se relativamente ao sentimento. Todo homem pode e deve tomar partido pelos ideais pessoais, mas não pode “misturar” suas opções com a discussão científica dos fatos.

“A ausência de doutrina e a ‘objetividade’ científica não têm qualquer parentesco interno”. (WEBER, 1974:27).

O recurso metodológico para a investigação consiste na elaboração de “tipos ideais”. “Ideais”, aqui, não tem uma configuração qualitativa posto que o recurso metodológico é a expressão de um conceito que se refere “à constituição de certos elementos da realidade numa concepção logicamente precisa”. (MILLS & GERTH, 1982:78).

O tipo ideal é a abstração combinada de vários elementos; se bem que esses elementos sejam concretos, a combinação de idéias que expressam constituem uma forma específica, não expressando as particularidades a eles inerentes. Na sua pureza conceptual, essa construção mental não pode existir empiricamente na realidade, pois trata-se de uma construção teórica (abstração de traços diversos da realidade empírica). Um tipo ideal é obtido, segundo Weber,

“mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isoladamente dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou

menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo de pensamento.” (In: COHN, 1986:106).

Isso não significa a introdução de um novo instrumento conceptual. O que se pretendia, ao elaborar o conceito de “tipo ideal”, era tornar plenamente consciente aquilo que os cientistas sociais e historiadores vinham fazendo quando usavam palavras como o “homem econômico”, “feudalismo”, “arquitetura gótica *versus* romântica” ou “reinado” (MILLS & GERTH, 1982:78).

Foi esse recurso que permitiu a Weber fazer um “estudo de caso” do mundo ocidental, isto é, analisar, através da comparação, por que a sociedade ocidental permitiu o surgimento, o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo moderno, enquanto o mesmo foi bloqueado em outras sociedades. Foi, também, o que lhe permitiu uma análise histórica da burocracia e dos tipos de dominação.

Weber é, por excelência, o teórico da burocracia. Não que ele visse a desorganização burocrática com bons olhos, mas a especialização de funcionários era, para ele, a forma mais eficiente de desempenho do processo de trabalho nas instituições públicas, nas grandes empresas capitalistas e nas máquinas partidárias. A forma típica ideal de burocracia racional somente se encontra no capitalismo moderno. Ela encarna a expressão máxima da organização racional do trabalho.

Giddens resume, de forma precisa e transparente, a caracterização da burocracia, tal qual é formulada por Weber. O trecho é longo, mas vale a pena ser transcrito. Segundo ele,

“o tipo puro de organização burocrática apresenta as seguintes características. As atividades do corpo de funcionários administrativos desenvolvem-se numa base regular, constituindo ‘deveres’ oficiais e bem definidos. As esferas de competência dos funcionários encontram-se claramente demarcadas, e os níveis de autoridade são delimitados por uma hierarquia de funções. As regras

que definem a conduta dos funcionários, a sua autoridade e responsabilidades, encontram-se registradas por escrito. O recrutamento faz-se por demonstração de competência especializada, em exames de caráter competitivo ou por apresentação de diplomas ou graus que constituem prova de qualificação apropriada. O funcionário não é o dono do seu lugar, mantendo-se uma separação entre o funcionário e a função, pelo que a função em circunstância alguma é propriedade do que a desempenha. Este tipo de organização tem as seguintes conseqüências do ponto de vista da posição do funcionário: 1. A carreira do funcionário é regida por uma concepção abstrata do dever; a execução fiel das tarefas oficiais é um fim em si, e não um meio de obter ganhos materiais pessoais, tais como rendimentos, etc. 2. O funcionário obtém o seu lugar por nomeação feita, em função das suas qualificações técnicas, por uma autoridade superior; não é eleito. 3. Ocupa geralmente uma função temporária. 4. A sua remuneração assume a forma de um salário fixo e regular. 5. A profissão de funcionário permite fazer ‘carreira’, através de uma subida na hierarquia da autoridade; o grau de progresso é determinado, quer pela competência, quer pela antiguidade, quer por uma combinação dos dois fatores.” (GIDDENS, 1990:220).

Naturalmente, a descrição weberiana corresponde a uma construção típica ideal e, como tal, não corresponde às particularidades da realidade empírica. A organização do processo de trabalho tal qual é por ele descrita, sem dúvida, expressa o estágio mais avançado da divisão do trabalho. Nem por isso, essa divisão alcança uma eficiência satisfatória, principalmente no setor público, o que leva as pessoas que lidam nas esferas burocráticas a uma generalizada expressão de desdém. Para Weber, contudo,

“por muito que as pessoas se possam queixar da ‘burocracia’, não se pode admitir

nem por um momento que fosse possível executar em qualquer domínio um trabalho administrativo contínuo a não ser entregando-o a funcionários trabalhando em escritórios. Todos os aspectos da nossa vida cotidiana exigem esse enquadramento.” (apud GIDDENS, 1990:223).

Se a burocracia é o tipo de organização mais racional, as necessidades da administração em grande escala tornam-na hoje em dia completamente indispensável. A organização burocrática racional se baseia na dominação legal. A dominação é a “probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas dentro de determinado grupo de pessoas” (WEBER, 1994:139). A dominação legal expressa um tipo particular de autoridade. É uma forma de exercício do poder em que um agente obedece a uma ordem específica dada por outrem. O indivíduo que exerce esse tipo de autoridade o faz em nome de “regras impessoais que não constituem resíduos da tradição, mas que foram conscientemente instituídas num contexto de racionalidade, quer de propósitos, quer de valor.” (GIDDENS, 1990:218-220).

Entretanto, as estruturas institucionais podem desintegrar-se, desregulamentando as formas rotineiras de vida, criando estados de tensões, descontentamento, pressão, enfim, desequilíbrio social. Esse é o momento propício, para o surgimento de líderes carismáticos. O líder carismático é um personagem considerado extraordinário, a quem seus seguidores atribuem qualidades sobrenaturais ou excepcionais. A dominação carismática, interpreta Giddens, pode manifestar-se nos mais diferentes contextos sociais e históricos, pelo que as figuras carismáticas tanto podem ser chefes políticos ou profetas religiosos cujas ações influenciaram o curso da evolução de civilizações inteiras, como toda a espécie de demagogos de várias categorias sociais que tenham obtido uma adesão temporária. A legitimidade da autoridade carismática baseia-se sempre, e qualquer que seja o contexto em que esta tenha surgido, no fato de que tanto o chefe como

os seus seguidores acreditam na autenticidade da missão do chefe (GIDDENS, 1990:223).

Ao contrário da dominação legal, que se baseia no “estatuto”, e da dominação carismática, que se baseia na “devoção afetiva à pessoa do senhor e a seus dotes sobrenaturais (carisma)”, a dominação tradicional se estabelece “em virtude da crença na santidade das ordenações e dos poderes senhoriais de há muito existentes” (In: COHN, 1986:131). A dominação tradicional, que geralmente resulta da rotinização do carisma, pode ser patriarcal ou patrimonial. Segundo Weber, aqui se estabelece uma relação de fidelidade entre “senhor” e “súditos” ou “servidores”. “Obedece-se à pessoa em virtude de sua dignidade própria, santificada pela tradição: por fidelidade.” (In: COHN, 1986:131). Quando se constitui um corpo administrativo ligado ao chefe por laços de fidelidade pessoal, temos o patrimonialismo.

A EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DE WEBER

Weber não é, geralmente, incluído no rol dos clássicos da Sociologia da Educação. Quando muito, suas formulações teóricas são tomadas como referência para a análise da organização burocrática das instituições que se encarregam de planejar e executar os planos e programas relativos ao ensino escolar.

Dentre os autores que recuperaram alguns pressupostos da teoria sociológica da educação de Weber, Pierre Bourdieu é um dos que mais se tem destacado. Porém, é Carlos Lerena (LERENA, 1985) quem explicita esses pressupostos e esclarece as tipologias estabelecidas por Weber para distinguir a educação enquanto processo de aquisição cultural mais amplo e enquanto processo específico de escolarização, sendo a escola apenas um dos aparatos institucionais dos quais determinada cultura se utiliza para reproduzir determinadas relações de dominação.

Bourdieu, principalmente em *A Economia das Trocas Simbólicas* (BOURDIEU, 1987), preocupa-se em extrair e desenvolver alguns elementos da teoria weberiana da religião, situando-a dentro do contexto

da cultura – que, enquanto cultura dominante, cumpre a função de legitimar uma ordem arbitrária – associando a função ideológica da religião à função de inculcação, legitimação e manutenção (reprodução) da ordem estabelecida. Percebe-se, na terminologia bourdieuriana, o uso de termos já adotados por Weber, como legitimação, ethos, arbítrio, inculcação (imposição) e, principalmente, aquele que dá nome à teoria de Bourdieu: *reprodução*. É Weber, também, a principal matriz da crítica bourdieuriana às formas de linguagem adotada pela escola, cujos códigos de deciframento são desconhecidos pelos membros das camadas subalternas da população. Assim se expressa Weber:

“O âmbito da influência com caráter de dominação sobre as relações sociais e os fenômenos culturais é muito maior do que parece à primeira vista. Por exemplo, é a dominação que se exerce na escola que se reflete nas formas de linguagem oral e escrita consideradas ortodoxas. Os dialetos que funcionam como linguagem oficial das associações políticas autocéfalas, portanto, de seus regentes, vieram a ser essas formas ortodoxas de linguagem oral e escrita e levaram às separações “nacionais” (por exemplo, entre Alemanha e Holanda). Mas a dominação exercida pelos pais e pela escola estende-se para muito além da influência sobre aqueles bens culturais (aparentemente apenas) formais até a formação do caráter dos jovens e, com isso, dos homens. (...) A associação doméstica constitui a célula reprodutora das relações tradicionais de domínio”. (WEBER, 1994:141) [Ver, também, LERENA, 1985:146-147].

Segundo Lerena, é em sua sociologia da religião que Weber se ocupa com a sociologia da educação que, no conjunto, se relaciona à teoria do poder por ele formulada “y más concretamente, una teoría de los aparatos de coacción psíquica”. Tanto a família, quanto a escola e o aparato eclesiástico constituem associações de dominação.

“Escuela e educación vienen planteadas en la sociología weberiana en la esfera de las relaciones de dominación.” (LERENA, 1985:146).

A organização escolar constitui-se, para Weber, num dos aparatos coativos de dominação que têm por tarefa a administração dos bens culturais, os quais são uma versão mundana dos bens de salvação religiosa. O sistema escolar compreende um conjunto de funções, dentro do qual destacam-se as funções de *imposição da legitimidade de uma cultura*, de *inculcação sistemática* da mesma, de *legitimação da ordem social* e, finalmente, de *reprodução do sistema de dominação*. (cf. LERENA, 1985:149) (grifo meu).

É, também, Weber quem caracteriza o sistema de ensino. Segundo interpretação de Lerena, três condições são necessárias para que a rede escolar se constitua enquanto sistema.

“Primera, cuando existe un cuerpo permanente de especialistas, cuyos deberes profesionales y conducta específica vienen sometidos a una reglamentación propia. Segunda, cuando ese cuerpo de especialistas tiene una formación uniforme, consignada en escritos y materializada en rutinas técnicas, y un reclutamiento reglado. Y, tercera, cuando la capacidad carismática de sus miembros es separada del carisma oficial, atribuido al conjunto, esto es, cuando aquéllos no precisan apoyarse en un carisma personal, sino que aparecen como funcionarios de un carisma que les trasciende y del que es portadora y administradora la propia institución, la propia escuela.” (LERENA, 1985:148).

Lerena explicita, também, a tipologia weberiana dos sistemas educacionais. São ainda suas as palavras que se seguem.

“La sociología de la educación de Weber constituye una prolongación de su

sociología del poder, o, si se quiere, de su sociología de la dominación. Dentro del ámbito de la educación, nunca se muestra más explícito en el desarrollo de su teoría del poder que cuando se refiere a la cuestión de los tipos de educación, esto es, a la educación carismática, humanística y especializada. Estos tipos de educación son construcciones típico-ideales que corresponden a los tres tipos de dominación que establece la teoría weberiana: respectivamente, dominación carismática, dominación tradicional y dominación legal.” (LERENA, 1985:149-150).

Weber coloca em pólos opostos a educação carismática e a especializada, mediadas pela educação humanística.

A educação carismática – típica do guerreiro e do sacerdote – tem o propósito de estimular o carisma, isto é, qualidades heróicas ou dotes mágicos. Ela se propõe a despertar qualidades humanas consideradas como estritamente pessoais, ou seja, não transferíveis e pertinentes à esfera do extra-cotidiano.

A educação humanística tem por propósito cultivar um determinado modo de vida que comporta atitudes e comportamentos particulares, seja de caráter mundano ou religioso. Esse modo de vida pode ser muito diverso, pois constitui sempre um conjunto articulado de atividades apoiadas em um *ethos* que é característico do ideal de cultura correspondente ao estrato a que se destina, o qual pode ser um estamento ou “casta” particular. Essa é a típica educação aristocrática, que aparece como instância reprodutora dos grupos socialmente privilegiados.

A educação especializada corresponde à estrutura de dominação legal, e uma e outra estão associadas ao processo de racionalização e burocratização da sociedade contemporânea. O produto social desse tipo de educação, que resulta de um processo seletivo realizado pela escola, é o experto, o burocrata. Assim como o homem culto se caracteriza por um particular sistema de hábitos, o que implica ausência de instrução

explícita, o especialista ou experto é um produto da instrução e se define socialmente pelos saberes concretos. Nas palavras de Weber,

“la educación especializada y experta intenta instruir al alumno para que adquiriera una utilidad práctica con fins administrativos” (apud LERENA, 1985:155).

É verdade que, ao opor entre si os sistemas de educação, a tipologia weberiana corre o risco de segmentar, em pólos opostos, aspectos que constituem uma mesma realidade. Entretanto, os tipos de educação por ele identificados não podem senão complementar-se e interpenetrar-se. Weber já havia deixado muito claro, também, que o tipo ideal é um recurso metodológico e, assim sendo, nem sempre há correspondência entre as tipologias gerais e casos particulares. Não há dúvida, entretanto, de que é muito grande a contribuição weberiana para a análise de situações que vão da estrutura institucional das grandes corporações, públicas ou privadas, às relações de poder local, tão típicas da extensa e complexa teia que constitui realidades culturalmente diversas, como a brasileira, por exemplo.

TALCOTT PARSONS (1902-1979)

Pelo exposto anteriormente, podemos concluir que Durkheim e Weber estão situados em pólos opostos. De modo geral, os sociólogos clássicos do final do século passado e início deste estavam divididos desta forma e, ao que parece, sem consciência desse fato. Somente autores posteriores se deram conta dos “dilemas” da sociologia clássica, isto é, a oposição existente entre os autores que privilegiavam a estrutura e o coletivismo metodológico – a macrosociologia – e, aqueles que privilegiavam a gênese e o individualismo metodológico – a microsociologia. Durkheim estava situado no pólo teórico voltado para os postulados macro; Weber, por sua vez, podia ser colocado junto aos que postulavam os aspectos micro.

Ao se darem conta desses “dilemas”, alguns sociólogos contemporâneos tentaram caminhar no sentido de resolvê-los. Parsons foi um deles; o primeiro.

Como foi ele quem introduziu nos Estados Unidos autores como Durkheim, Weber, Simmel e Pareto, Parsons ficou conhecido como o pai da Sociologia Americana, exercendo uma grande influência nas gerações de sociólogos do pós-guerra situados do lado de cá do Atlântico.

Mas, afinal, o que queria Parsons? Seria possível formular postulados axiológicos que permitissem uma integração entre a macrosociologia durkheimiana e a microsociologia de Weber? Como dois pólos opostos poderiam se encontrar dentro do modelo teórico de Talcott Parsons?

Parsons concordava com Durkheim no que diz respeito ao tratamento da sociedade como uma realidade "sui generis", isto é, a sociedade vista como um objeto em si mesmo. Mas, por outro lado, estava preocupado com a ação. Afinal, porque as pessoas agem de uma determinada forma frente às outras e não de outra forma? Assim como Durkheim, estava preocupado em identificar o que mantém a ordem na sociedade; mas, ao mesmo tempo, buscava em Weber as noções de "valores" e "papéis" para questionar: como as pessoas articulam certos pensamentos recorrentes, num determinado tempo e em um certo espaço?

Apesar de distantes um do outro, Parsons viu a possibilidade de juntar os postulados durkheimianos e weberianos. Assim, estava dando origem ao que ele chamou de Teoria Geral da Ação Social, a "Grande Teoria", segundo Wright Mills. (MILLS, 1982).

Em uma obra publicada originalmente em 1959, *A Imaginação Sociológica*, Mills ridiculariza a falta de inteligibilidade de parte da teoria parsoniana. Mesmo assim, ele reconhece que Parsons é, sem dúvida, um dos maiores sociólogos contemporâneos. A obra de Parsons é de difícil compreensão, reconhece Mills, mas "há alguma coisa nela, profundamente enterrada, mas mesmo assim alguma coisa está sendo dita". (MILLS, 1982:35). Sendo assim, o que está sendo dito?

Parece ser possível afirmar que os conceitos fundamentais de Parsons são "sistema" e "papéis". Ou-

tros conceitos como "valores", "coletividade", "estrutura" são importantes, mas complementares. Em "Um esboço do sistema social", Parsons diz:

"Quando um conjunto de fenômenos interdependentes entra num molde suficientemente definido e testemunha uma estabilidade no tempo, então podemos dizer que ele tem uma 'estrutura' e que é produtivo tratá-lo como um 'sistema'". (PARSONS, 1977:170).

Esses fenômenos sugerem uma reciprocidade e dizem respeito ao conjunto de padrões partilhados pelas pessoas. Para Parsons há indivíduos concretos e abstratos. Os que interessam à sociologia são esses últimos, porque são portadores de papéis. Quando agem uns com os outros e contra os outros, os indivíduos levam em conta as expectativas mútuas.

"Essa reciprocidade de expectativas implica que as significações avaliativas dos atos são partilhadas pelas unidades em interação, de duas maneiras: os atos de um membro podem ser descritos em termos significativos para os dois. Do mesmo modo, ambos compartilham os critérios relativos às condutas, de tal maneira que haja critérios comuns de avaliação para os atos particulares". (PARSONS, 1977:182).

Esse elementar "sistema de dois membros" já contém traços estruturais essenciais de um sistema social.

"A propriedade essencial é a reciprocidade de orientações, definida em relação a modelos compartilhados de cultura normativa. Tais modelos normativos são os valores: o complexo de condutas, regulado de maneira normativa, de um dos participantes é o papel; e o sistema formado pela interação dos dois participantes, na medida em que ele compartilha uma cultura normativa comum e se distingue de outros sistemas pela

participação específica de ambos os atores, é uma coletividade". (PARSONS, 1977:182).

Papel e coletividade estão intimamente relacionados na teoria parsoniana. Na hierarquia organizacional do sistema e subsistema sociais, papel e coletividade são elementos universalistas de cultura normativa, tendo o conceito de sociedade no topo da pirâmide. O papel é a "participação estruturada, normativamente regulada, de uma pessoa num processo concreto de interação social, com parceiros de papel especificados e concretos" (PARSONS, 1977:183). A coletividade expressa uma pluralidade de executantes de papéis, na medida em que são regulados normativamente, em termos de valores comuns e de normas sancionadas por esses valores. Essa coletividade é a sociedade, isto é, um sistema de seres humanos em interação.

O papel é a unidade básica do sistema. Um conjunto de papéis articulados funcionalmente constitui o sistema social. Uma vez que o sistema de que se trata é um sistema de ação e que as interações relativamente estáveis de indivíduos em torno de normas comuns constituem os seus aspectos estruturais, os processos dinâmicos com os quais o sociólogo tem que se ocupar são os que contribuem para manter as estruturas sociais, ou, em outras palavras, os que motivam os indivíduos no sentido de se comportarem em conformidade com os modelos normativos. (cf. LOCKWOOD, 1977:206). Isso, entretanto, não está livre de tensões.

"O equilíbrio dos sistemas sociais é conservado por um leque de processos e mecanismos, e seu malogro acelera o desequilíbrio (ou a desintegração), em graus diversos. As duas principais categorias de mecanismos mantenedores da motivação em nível e em caminho necessários para que o funcionamento do sistema social prossiga são os mecanismos de socialização e de regulação social." (apud LOCKWOOD, 1977:206) (grifo meu).

O modelo teórico de Parsons é o estrutural-funcionalismo, estando ele essencialmente preocupado – ainda que não negue a possibilidade de desequilíbrio – com o que é que permite a manutenção do funcionamento do sistema social. A educação exerce aí importante função.

PARSONS E OS SISTEMAS DE ENSINO

É nesse momento que passaremos à discussão da teoria sociológica da educação em Parsons. Não se tem a pretensão de vasculhar fundo essa teoria, mas apenas apresentar um ligeiro esboço de suas principais questões.

Madan Sarup (SARUP, 1986) inclui a teoria parsoniana na Sociologia da Educação "tradicional" por ser baseada no modelo positivista de ciência social. Segundo Sarup, um autor de filiação marxista, Parsons examina a classe escolar de um ponto de vista funcional. A classe é uma agência de socialização, onde há uma internalização de valores e normas que a criança não poderia aprender apenas com sua família. A classe escolar é um lugar onde as crianças são treinadas para ter engajamentos com outros valores comuns e capacidades técnicas exigidas pela sociedade. A ênfase recai sobre o papel específico do indivíduo. A habilidade, por exemplo, é vista nos termos das tarefas que fazem parte de um papel. Segundo essa perspectiva, os professores são meramente agentes do sistema da comunidade escolar e estão envolvidos num processo pelo qual as crianças são selecionadas e lhes é atribuído um *status diferencial*. (cf. SARUP, 1986:69).

Esse *status diferencial* é obtido a partir do cruzamento de critérios sócio-econômicos e de habilidade intelectual dos indivíduos. Existem, assim, os AA, os AB, os BA e os BB. Segundo interpretação de Carlos Alberto Torres (TORRES, 1993), os AA são os indivíduos que combinam alta habilidade intelectual e alto *status* sócio-econômico. Esses indivíduos se arrumam por conta própria e não demandam maior preocupação.

Os AB são os que têm alta habilidade intelectual e baixo *status* econômico. São muito inteligentes

e se dão conta de que podem ter muito êxito na escola, mas as tensões familiares e o decurso da vida cotidiana pressionam-os a adaptarem-se às condições de sua família. Então, para não sair da família, em vez de adaptar-se a um capital cultural que lhes é alheio eles se readaptam ao capital cultural familiar e abandonam a escola. Parsons sugere que algum tipo de auxílio econômico – por exemplo, as bolsas de estudo – poderia contribuir para a superação das deficiências de origem do aluno.

O terceiro tipo são os alunos de baixa habilidade intelectual e alto *status* econômico, os BA. Para esses alunos existem certas escolas particulares que, através de financiamento, permitem às crianças um enquadramento e, eventualmente, a graduação.

Por último, encontram-se os BB que, além de pobres, têm baixa habilidade intelectual. Esses estão fora de qualquer possibilidade de solução. Por isso mesmo, Parsons nem se preocupa com eles e recomenda que os professores tampouco se preocupem. A questão, então, é como solucionar o problema dos grupos intermediários, isto é, os grupos AB e BA. Estes caracterizariam um caso anômico e, como a anomia é um estado patológico, pode e deve ser corrigida. É com esses que a escola deve se preocupar (cf. TORRES, 1993:22-24).

Assim, o papel da escola primária no processo de socialização e seleção pode ser resumido em quatro pontos, segundo Parsons:

“1) una emancipación del niño de su primitiva identificación emotiva con la familia; 2) una asimilación de una cierta categoría de valores y de normas sociales que se encuentran en un escalón superior a los que el niño puede adquirir en el seno de la familia; 3) una distinción entre los miembros de la clase en función del rendimiento respectivo y de la distinta valoración de tal rendimiento; 4) desde el punto de vista de la sociedad, una selección y distribución de los recursos humanos en función de la estructura funcional de la sociedad adulta.” (PARSONS, 1990:185).

O contexto extra-escolar também é importante no processo de socialização, mas é a escola a responsável direta pelo enquadramento do indivíduo dentro do sistema social.

“Primariamente, el aula puede considerarse, desde un punto de vista funcional, como un órgano de socialización; es decir, un órgano que educa técnica y anímicamente a los individuos para el desempeño de sus responsabilidades en la vida adulta. No es la escuela, sin embargo, el único órgano que coadyuva a este fin; la familia, los grupos de pares, la Iglesia y las distintas organizaciones juveniles de carácter voluntario, todos ellos contribuyen a la formación del individuo en este sentido, del mismo modo que lo hace el aprendizaje estrictamente profesional. Pero el aula constituye el órgano de socialización primordial para el individuo durante la etapa de su vida comprendida entre el momento del ingreso en la escuela primaria y el momento de la incorporación a la vida laboral activa o del matrimonio.” (PARSONS, 1990:190).

A função específica da escola primária, em termos gerais, é inculcar nos alunos a idéia de rendimento. Já a escola secundária é o elemento central para a distinção entre rendimentos qualitativamente diferentes. (PARSONS, 1990:190). A escola secundária é essencialmente diferenciadora, no que diz respeito à preparação de seus alunos e à destinação destes às atividades ocupacionais. Este é um papel fundamental desempenhado pela escola hoje, quando menos porque a sociedade moderna atingiu um alto grau de complexidade e diferenciação.

“El hecho de que la escuela se haya convertido cada vez más el conducto principal através del cual fluye el proceso selectivo, ao mismo tiempo que en un órgano de socialización, es algo que resulta natural en una sociedad cada vez más especializada y con un nivel general cada día más elevado.” (PARSONS, 1990:194).

O estágio alcançado pela sociedade atual reserva lugar cada vez menor ao "hombre que se hace a si mismo", diz Parsons.

CONCLUSÃO

Do que foi dito anteriormente percebe-se que, a despeito de tudo que os diferencia, há uma aproximação possível entre os autores identificados. Do ponto de vista da Teoria Sociológica propriamente dita, Parsons já se encarregou de fazer a aproximação entre Weber e Durkheim. Resta-nos tentar abordar, no conjunto das teorias desses autores, alguns dos aspectos concordantes ou discordantes relativos especificamente à questão da educação.

O propósito inicial deste ensaio era especificar a esfera da escolarização face à esfera da educação, à luz das teorias de Durkheim, Weber e Parsons. Daí a necessidade de uma descrição, ainda que sucinta, dos principais pressupostos teórico-metodológicos desses autores, situando também a escola dentro do esquema teórico de cada um. Resumidamente, podemos dizer que, em todos eles, a escola surge como resultado do processo de divisão do trabalho segundo o qual, nas sociedades "mais desenvolvidas", "funcionários especiais" concentram nas mãos a *tarefa educativa* desenvolvida em instituições especializadas.

Entretanto, essa tarefa não é exclusividade dos mestres. Estes são, na realidade, profissionais especificamente da instrução. Inicialmente, em algumas sociedades, como na Índia e no Egito, diz Durkheim, eram os sacerdotes que se encarregavam dessa função. Em conseqüência do desenvolvimento da ciência, mesmo como atributo do poder sacerdotal, "a educação não se limitará mais, como a princípio, a inculcar à criança determinadas práticas, ou a dirigi-la para certas maneiras de agir. Haverá, desde então, *matéria para certa instrução*". (DURKHEIM, 1978:62) (grifo meu).

Em outras sociedades, como nas sociedades gregas e latinas, continua Durkheim, a educação foi partilhada entre o Estado e a família, diminuindo a influência da classe sacerdotal.

"Os filósofos, os sábios da Grécia foram leigos. A ciência aí adquiriu mesmo, desde o início, uma tendência anti-religiosa. Isso resulta, do ponto de vista que nos interessa, que a instrução assume, desde o princípio, caráter leigo e privado." (DURKHEIM, 1978:62).

Weber nos fala de um sistema escolar. Entretanto, diferentemente do otimismo durkheimiano, que vê a ação coletiva edificando em cada um de nós um novo ser - o que representa o que há de melhor no homem, o que há em nós de propriamente humano, - o pessimismo de Weber vê o sistema escolar como uma instância de legitimação de uma ordem arbitrária, de inculcação sistemática de padrões culturais ortodoxos e de reprodução do sistema de dominação. Enquanto Durkheim é um militante da laicidade, que vê a possibilidade de difusão de um padrão moral agregador através da escola, cumprindo esta a função de cooperar na divisão do trabalho ao distribuir e alocar os profissionais no mercado de acordo com as suas aptidões, Weber é um analista seco, direto, "objetivo", para quem família, Igreja e escola fazem parte de uma mesma esfera: a esfera das relações de dominação.

"La autoridad de los padres e de la escuela llevan su influencia mucho más allá de aquellos bienes culturales de carácter (aparentemente) formal, pues conforman a la juventud, y de esa manera a los hombres." (apud LERENA, 1985:147).

A escola, para Weber, é uma das instâncias de que dispõe o "poderoso cosmo da moderna ordem econômica" que, como um "cárcere de ferro", molda com irresistível intensidade as pessoas que nasceram dentro desse mecanismo.

Mas, se olharmos mais acuradamente, veremos que, em algum ponto, Durkheim e Weber partilham idéias semelhantes. Quando Durkheim fala que a sociedade constitui uma realidade "sui generis", anterior e superior aos indivíduos, que exerce sobre estes intensa coerção, e que essa coerção vai sendo cada vez menos sentida (camuflada) na medida em que o

indivíduo a ela se conforma, podemos falar igualmente, com Weber, de tipos puros de dominação legítima. As relações de poder vão se impondo, sendo aceitas, legítimas e, portanto, não sentidas. É curioso notar, entretanto, que no modelo teórico de Durkheim - coletivista, estrutural - há mais lugar para a ação construtiva do indivíduo (a Sociologia da Educação de Durkheim é fundamentada num propósito construtivo positivista - saber para prever e prover) do que no modelo teórico weberiano - individualismo metodológico, papéis - uma vez que as relações de poder, para Weber, são intensamente reprodutoras da ordem estabelecida.

E Parsons? Parsons tenta unir estrutura e gênese identificando pequenas unidades estruturais (sis-

temas) nas quais é possível se verificar a orientação para o comportamento (ação).

Do ponto de vista da análise dos sistemas de ensino, Parsons se aproxima de Durkheim quando vê a sala de aula como agência de socialização e a escola secundária como agência de diferenciação. Dentre os três é o que maior importância dá à escola enquanto espaço da instrução. O estágio alcançado pela sociedade atual reserva espaço cada vez menor ao "hombre que se hace a si mismo". Entretanto, apesar de ver isso como algo "natural" em uma sociedade cada vez mais especializada, como Weber, vê a escola como um espaço, por excelência, de seleção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A. Sobre Durkheim

BAUDELLOT, Christian. A Sociologia da Educação: para que? *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.3, p.29-42, 1991.

DURKHEIM, Émile. *A divisão do trabalho social*, Lisboa, v.1, 1989.

_____. *As regras do método sociológico*. 14ed. São Paulo: Nacional, 1990 (a).

_____. Divisão do trabalho e suicídio. In: RODRIGUES, José Albertino. (Org.) *Durkheim: sociologia*. 5ed. São Paulo: Ática, 1990 (b).

_____. *Educação e Sociologia*. 11ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

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

PRATES, Antônio Augusto P.; PAIXÃO, Antônio Luiz; FREITAS, Renan Springer de. *Temas contemporâneos de sociologia clássica*. Belo Horizonte: UFMG/FAFICH, 1991.

RODRIGUES, José Albertino. Introdução. In: *Durkheim: sociologia*. 5ed. São Paulo: Ática, 1990.

B. Sobre Weber

COHN, Gabriel. Introdução. In: *Weber: sociologia*. 3ed. São Paulo: Ática, 1986.

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

JASPERS, Karl. Método e visão de mundo em Weber. In: COHN, Gabriel. (Org.) *Sociologia: para ler os clássicos*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

LERENA, Carlos. *Materiales de Sociología de la Educación e de la Cultura*. Madrid: Grupo Cultural Zero, 1985.

PRATES, Antônio Augusto P.; PAIXÃO, Antônio Luiz e FREITAS, Renan Springer de. *Temas contemporâneos de Sociologia clássica*. Belo Horizonte: UFMG/FAFICH, 1991.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Humanas, 1974.

- _____. A 'objetividade' do conhecimento nas Ciências Sociais. In: *Sobre a teoria das Ciências Sociais*. Lisboa: Presença, 1974, p.07-11.
- WEBER, Max. *Economia e sociedade*. 5ed. Brasília: UNB, 1994.
- _____. *Ensaio de Sociologia*. 5ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.
- _____. Os três tipos puros de dominação legítima. In: COHN, Gabriel. *Weber: sociologia*. 3ed. São Paulo: Ática, 1986.
- C. Sobre Talcott Parsons**
- PARSONS, Talcott. El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Educación y Sociedad*, Madrid, n.6, p.173-195, 1990.
- _____. Um esboço do sistema social. In: BIRNBAUM, Pierre; CILAZEL, François. *Teoria sociológica*. São Paulo: Hucitec, 1977.
- LOCKWOOD, David. Algumas observações a propósito de The social system. In: BIRNBAUM, Pierre e CILAZEL, François. *Teoria sociológica*. São Paulo: Hucitec, 1977.
- MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. 6ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- TORRES, Carlos Alberto. *Sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SARUP, Madan. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- D. Outros**
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3ed. São Paulo: Moderna, 1980.
- FORACCHI, Marialice; PEREIRA, Luís. *Educação e sociedade: leituras de Sociologia da Educação*. 3ed. São Paulo: Nacional, 1967.