Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUCAÇÃO E DESENCANTAMENTO DO MUNDO: CONTRIBUIÇÕES DE MAX WEBER PARA A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

por
Wânia Regina Coutinho Gonzalez

Rio de Janeiro, julho de 2000

EDUCAÇÃO E DESENCANTAMENTO DO MUNDO: CONTRIBUIÇÕES DE MAX WEBER PARA A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

por
Wânia Regina Coutinho Gonzalez

Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientador: Professor Doutor Luiz Antônio Cunha

Rio de Janeiro, julho de 2000

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese **Educação e Desencantamento do Mundo: contribuição de Max Weber para a Sociologia da Educação**

elaborada por **Wânia Regina Coutinho Gonzalez**
orientada pelo **Prof. Dr. Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino Para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, **30** de **maio** de **2000**

Banca Examinadora

Presidente: _____
Prof. Dr Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha

_____
Profª Drª Ana Maria Villela Cavaliéri

_____
Prof. Dr Luiz Antonio Machado da Silva

_____
Prof. Dr Celso de Rui Beisiegel

_____
Profª Drª Léa Pinheiro Paixão

Ao Buza, meu grande companheiro, que tem compartilhado no nosso cotidiano das minhas aflições acadêmicas.

Ao Senac – Departamento Nacional – por ter me concedido o afastamento da Instituição nos primeiros anos em que cursei as disciplinas do Doutorado.

Aos meus pais, familiares e amigos pela compreensão da minha ausência do convívio social.

As minhas colegas de turma – Thaís T. B. de Araújo e Sônia Mendes, pelas palavras de incentivo e gestos de solidariedade.

A todos aqueles que deram as suas contribuições, cada um de seu modo, para a conclusão desse trabalho: Luiz Antônio Cunha, Sidney Cunha, Waléria R. C. Gonzalez, Elisa Jeanne C. de Carvalho, Léa Brito, Sirlei A . Pereira, Ivo de Oliveira Filho, Sophia Roslindo Pimenta, Karla Regniér, Oswaldo Monteal, Rafael A. de M. Alonso e aos amigos do Buza – em especial a Adrian Sgarbi, Paulo Barroso e Oswaldo Agripino.

RESUMO

A tese focaliza o tema da educação em Max Weber valorizando a abordagem do sociólogo, que a concebe como um amplo processo de socialização não restrito à instituição escolar. São explicitados os princípios de sua teoria sociológica assim como é efetuada uma apreciação da utilização destes em estudos sobre educação. O estudo culmina com a análise da apropriação das reflexões de Weber em estudos de sociólogos da educação, particularmente, Luiz Pereira e Margareth Archer.

ABSTRACT

This study focuses the Max Weber education subject, as a broad socialization process going beyond the field of the education institution process.

The essay shows up the principles of Weber Sociological Theory, doing an appraisal on many applications of such principles in educational studies. The thesis ends with an analysis of the Weber reflexion on educational Sociology Studies, particularly in Luiz Pereira and Margareth Archer works.

RESUMÉE

L'étude met em evidence le thème à la education dans l'ouvrage de Max Weber en valorisant l'abordage du sociologue, que a conçu comme un large procès de socialisation pas restrict à l'institution scolaire. Dans la thèse sont explicités les principes de sa théorie sociologique ainsi que c'est efetueé une apreciation sur l'utilization de celui-ci dans l'études sur l'education. Le travail culmine avec l'analyse d' appropriation des refletions faites par Weber dans des études des sociologues de l'education, em notadament, Luiz Pereira e Margareth Archer.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

CAPÍTULO 1 - A SOCIOLOGIA COMPREENSIVA 24

1.1 Aspectos metodológicos *25*

1.2 Conceitos fundamentais: compreensão, ação e tipo-ideal *37*

CAPÍTULO 2 - DOMINAÇÃO, RACIONALIDADE E RELIGIÃO 48

2.1 Dimensão política do conceito de dominação *48*

2.2 Estudos sobre as religiões: subsídios ao entendimento da noção de racionalidade *67*

Protestantismo *75*

Confucionismo *79*

Protestantismo e o confucionismo *81*

CAPÍTULO 3- ASPECTOS CONTROVERTIDOS DA SOCIOLOGIA COMPREENSIVA 85

3.1 Individualismo metodológico versus *coletivismo metodológico* *85*

3.2 Polêmicas com Karl Marx *90*

3.3 Polêmicas com o Positivismo *99*

3.4 Polêmicas acerca da tese central de sua obra *105*

3.5 Polêmicas acerca da concepção de política *122*

3.6 Contribuições do autor *141*

3.7 Críticas recebidas *146*

CAPÍTULO 4 - A EDUCAÇÃO 152

4.1 Elementos para uma Sociologia da Educação *153*

4.2 Educação para o cultivo do saber *161*

4.3. Educação para despertar o carisma *168*

4.4 Educação racional para a burocracia *170*

4.5 Religião e educação 177

4.6 Universidade 180

4.7 Ensino jurídico 186

4.8 Educação militar e educação sacerdotal 189

4.9 Educação estamental 197

4.10 Educação econômica e educação política 200

4.11 Aprendizagem no trabalho e a especialização profissional 204

4.12 A educação nos comentadores de Weber 205

CAPÍTULO - 5 A APROPRIAÇÃO DA SOCIOLOGIA WEBERIANA POR DOIS SOCIÓLOGOS DA EDUCAÇÃO 236

5.1 - Luiz Pereira 236

5.1.1 - Características gerais de sua obra 238

5. 1.2 - Análise da *escola numa área metropolitana* 256

5.2 - Margareth Archer 278

5.2.1- Características gerais de sua obra 278

5.2.2- A proposta de uma Sociologia dos Sistemas Educacionais 287

CONCLUSÃO 301

BIBLIOGRAFIA 311

"As memórias de Hans Staudinger contêm um soberbo retrato do homem 'impressionante', do 'educador' no melhor sentido filosófico do termo, a imagem que muitos guardam de Weber. Staudinger conta que um dia ele visitou Weber para lhe fazer uma pergunta torturante: "Max Weber, qual o valor superior que te guia? Ele ficou surpreso e respondeu que poucas pessoas teriam colocado esta questão direta: "Não tenho valor superior que me guia", respondeu. "Mas então, como podes viver?", exclamei. Ele sorriu e disse: "Se te agrada, tentes ver que no teto do meu escritório estão pendurados violinos, pífaros e tambores, clarinetas e harpa, ora um instrumento, ora outro ressoa. O violino toca, é o meu valor de religião. Depois são as harpas e os clarinetes, meu valor artístico. Então soa o trompete, é o meu valor da liberdade. E, ao som dos pífaros e dos tambores são o valor de pátria. O trombone desperta os diversos valores comunitários,a solidariedade. Freqüentemente ocorrem dissonâncias. E somente homens abençoados por deuses podem tirar uma melodia: os profetas, os estadistas, os artistas, aqueles mais ou menos carismáticos. Meus instrumentos estão sobre a prateleira da biblioteca, mas eles não 'tocam'. Não se pode tirar uma melodia viva". (Hennis, 1996, p.209)

"As idéias nos chegam quando lhes apraz e não quando queremos [...] As idéias chegam quando não as esperamos, e quando não estamos pensando e procurando em nossa mesa de trabalho. Não obstante, elas certamente não nos ocorreriam se não tivéssemos pensado à mesa e buscado respostas com dedicação apaixonada". (Weber, ENS, p.162)

INTRODUÇÃO

A educação em Max Weber é um tema que me despertou interesse a partir do contato com a obra do autor, particularmente, o trecho contido nos *Ensaios de Sociologia* sobre os literatos chineses. O desafio de compreender as reflexões do autor sobre os fenômenos da educação me motivou a elaborar o presente estudo. A escassez de estudos sobre o tema e a complexidade deste não me fizeram esmorecer quanto a pertinência da referida temática.

O trabalho ora apresentado pretende abordar como o tema da educação é tratado por Weber em sua obra e a apropriação das suas reflexões em estudos efetuados por sociólogos da educação. Dessa forma, enfatizo que parti do pressuposto de que existem princípios de uma Sociologia da Educação na obra de Weber. Explicitar os princípios que perpassam a sua teoria sociológica e analisar como estes são apropriados em estudos sobre a educação – são esses os pontos centrais da tese que desenvolvo no presente trabalho. Procurarei demonstrar que Weber, ao abordar a educação, a concebe como um amplo processo de socialização não restrito à instituição escolar. O processo de socialização está relacionado à aprendizagem social e, dentre os vários agentes de socialização, o autor focalizou também a religião e a família.

Nos autores clássicos da Sociologia encontramos muitas das questões referentes à educação que se mostram atuais e relevantes. Para ilustrar essa afirmação resgato, de uma maneira sucinta, as contribuições de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber.

A atualidade do pensamento de Marx tem sido amplamente discutida nos debates sobre educação e trabalho a partir da concepção de educação politécnica, na qual ele defendeu a integração de uma educação humanista, tecnológica e corporal. A educação,

como um elemento que contribui para a superação da crise do ordenamento social, faz parte da análise de Durkheim. O momento atual de reestruturação produtiva e globalização da economia propicia um fecundo debate acerca da análise do autor sobre a divisão do trabalho e o papel da educação nesse contexto. Weber também é um autor que possibilita um rico debate dos temas atuais da educação.

Para ilustrar esse aspecto recorro à sua análise sobre a burocracia como um elemento que promove o desenvolvimento de uma "objetividade racional", acarretando efeitos na natureza do treinamento e da educação. Os diferentes tipos de exames a que os estudantes são submetidos ilustram essa afirmação. As instituições educacionais de nível superior e médio além de produzirem um sistema de exames especiais priorizam essa especialização requerida pela burocracia. Weber afirma que existe uma ambivalência em relação aos exames nas sociedades democráticas. Se por um lado, a seleção pelos exames possibilita que indivíduos de camadas sociais distintas tenham acesso a posições privilegiadas na sociedade, por outro, esse sistema pode resultar numa casta privilegiada. "A burocratização do capitalismo, com sua exigência de técnicos, funcionários preparados com especialização, etc., generalizou o sistema de exames em todo o mundo" (ENS, p.278). Os títulos educacionais obtidos através desses exames são símbolos de prestígio social e muitas vezes são utilizados como meios de obter vantagem econômica.

Dessa forma, nas sociedades modernas, a especialização dos indivíduos passa a ser indispensável para o ingresso nas instituições públicas e privadas. Convém ressaltar que a influência de Weber em questões relativas à educação tem sido um tema pouco abordado tanto em estudos na área de educação como na de Sociologia; constata-o, inclusive, uma escassez de estudos que abordem sua influência na produção teórica da Sociologia da Educação contemporânea.

Dos três fundadores da Sociologia da Educação, apenas um, Émille Durkheim, possui uma Sociologia da Educação sistematizada em obras especificas desse tema - *Educação e Sociologia; A evolução pedagógica na França* e *Educação Moral.* Nem Karl Marx nem Max Weber dedicaram um texto específico à educação que pudesse dar origem à Sociologia da Educação como vertente da disciplina. Essa ausência não impediu, todavia, que, depois deles, houvesse sociólogos que se fundamentassem nos excertos desses pensadores para estudar o fenômeno educativo. A influência de Weber na Sociologia contemporânea se faz presente, dentre outros autores, na abordagem da teoria da ação, de Talcott Parsons, nas noções de campo e de violência simbólica, de Pierre Bourdieu & Jean Claude Passseron, e na noção de efeitos perversos da ação social, de Raymond Boudon. Vejamos em que consiste essa influência.

Talcott Parsons apóia-se em um esquema conceitual para a análise dos sistemas sociais que têm como referência a ação dos atores. E parte dos sistemas sociais da ação nos quais a interação ocupa um lugar de destaque, pois ela própria é considerada um sistema. "A interação dos atores individuais ocorre em circunstâncias tais que se torna possível tratar esse processo de interação como um sistema, no significado científico do termo, e submetê-lo a uma análise de tipo semelhante aos que já foram aplicados a sistemas de outra natureza em outras ciências" (Parsons, 1980 c, p. 56). Assim, ele utiliza a noção de ação priorizando a relação do ator com a situação da qual ele participa, levando em conta a motivação do indivíduo. Ele reconhece que a ação é orientada porque é perpassada por esforços do ator visando atingir determinadas satisfações, de acordo com suas características de personalidade.

No que se refere à educação, Parsons a considera uma poderosa força integradora da sociedade. Os valores são internalizados pelas pessoas a partir de um processo de

socialização, e a educação contribui para isso, já que prepara os indivíduos para exercerem papéis diferenciados na sociedade e para se integrarem na vida social. Parsons considera a educação como um sistema social e um elemento que reforça a estratificação social, pois afirma que a escassez de determinadas habilidades no mercado leva os indivíduos que as possuem a terem maiores recompensas. Mas a aquisição dessas habilidades relaciona-se à posse de um talento raro ou a boas condições financeiras para adquiri-las mediante treinamento.

Freund (1988), ao indagar sobre o nível de influência da filosofia alemã na França, no último século, afirma que as traduções de Kant, Fitche, Hegel, Hurssel e Weber contribuíram para tirar o país de um deserto intelectual. A França, foi, no Ocidente, um dos últimos países a ter acesso a esses autores. Somente após a Segunda Guerra Mundial, a partir dos estudos de Raymond Aron, é que Weber teve a sua obra divulgada. A interpretação de Aron acerca de Weber se tornou dominante na França durante aproximadamente vinte anos após a Segunda Guerra. Freund (1988) atribui a esse fato as resistências encontradas ao pensamento de Weber. No livro de Monique Hirschhorn, *Max Weber et la sociologie française*, que tem prefácio de Julien Freund, a autora analisa a influência de Weber na França, assim como as polêmicas que seu pensamento suscitou. Freund (1988) esclarece que os autores contemporâneos de Weber das áreas mais diferenciadas – juristas, economistas, historiadores e filósofos – desconheciam seu pensamento. Hirschhon (1988) afirma que existiu na França uma *alergia intelectual* ao pensamento de Weber nos diversos meios intelectuais, apesar de eles não serem homogêneos. Entretanto, atualmente verifica-se uma maior proximidade entre alguns sociólogos franceses – como Pierre Bourdieu, Alan Touraine e Raymond Boudon – e a teoria sociológica de Weber. Mas a autora afirma que não podemos mencionar a existência

de uma escola weberiana na França, no sentido exato do termo, embora seja detectada a influência de Weber em algumas concepções dos referidos autores. Abordarei, a seguir, resumidamente, esse aspecto, privilegiando apenas Bourdieu e Boudon pelo fato de esses autores terem efetuado reflexões sobre a educação.

Bourdieu objetiva romper com a polarização existente nas Ciências Sociais, que oscila entre a primazia do ator e a primazia das estruturas. Para isso, ele utiliza a noção de *habitus*, que lhe possibilita fazer a mediação entre a estrutura e o ator social. A utilização da palavra *habitus* possui uma intenção teórica "de sair da filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções de objeto" (Bourdieu, 1989b, p. 62). A construção da noção de campo, tal como é afirmado por Bourdieu, teve a sua primeira tentativa a partir da análise do campo intelectual, na qual ele enfatizou o universo relativamente autônomo das relações entre os agentes envolvidos na vida intelectual, assim como a posição ocupada por esses agentes e as suas interações. Bourdieu esclarece que sua elaboração dessa noção se deu a partir de *Economia e Sociedade,* de Weber, no capítulo dedicado à Sociologia Religiosa. "Eu propunha uma construção do campo religioso como *estrutura de relações objetivas* que pudesse explicar a forma concreta das interações que Max Weber descrevia em forma de uma tipologia realista" (Bourdieu, 1989b, p. 66).

A influência de Weber em Bourdieu se dá a partir da constatação de que a dominação não se restringe à esfera política, ela ocorre também na esfera cultural, mediante a imposição de determinados códigos culturais que os autores denominam violência simbólica. Segundo Bourdieu, agora em parceria com Passeron, a contribuição de Weber consiste em mostrar as representações que a legitimidade traz ao exercício do poder. Essa abordagem é incorporada por ele ao analisar a legitimidade da autoridade pedagógica na

ação, quando esclarece que nesse tipo de autoridade a legitimidade é conquistada e possui durabilidade após a cessação da violência material que está na sua base.

A análise dos efeitos perversos coletivos e individuais na vida social é um tema pouco abordado na Sociologia moderna, segundo Boudon (1979). O autor iniciou as suas reflexões sobre o assunto no terreno da Sociologia da Educação na obra *L'inégalité des chances*. Nesse estudo ele mostra que a procura por educação a partir da Segunda Guerra Mundial, nas sociedades industriais, ocasionou uma série de efeitos perversos coletivos e individuais. A sua análise valoriza o fato de os resultados das ações individuais terem resultados distintos dos objetivos explicitados pelos atores. Os efeitos negativos ou perversos relacionam-se ao aumento do custo do sistema de educação para a coletividade e o aumento da desigualdade das rendas. Esses dois efeitos, de acordo com Boudon, neutralizaram os aspectos positivos da democratização do ensino e, particularmente, a possibilidade de mobilidade social dos indivíduos. Com isso, ele enfatiza que os efeitos perversos, além de serem múltiplos, são multidirecionados. A definição de efeito perverso engloba tanto os efeitos não desejáveis[1] como os indesejáveis; entretanto, os efeitos indesejáveis são considerados mais expressivos.

A noção de efeitos perversos relaciona-se com a noção de ação, e só pode ser compreendida num quadro analítico em que se reconheça o sujeito sociológico como sendo impulsionado por objetivos que ele visa a atingir e, também, quando dotado de meios que lhe possibilitem o alcance dos referidos objetivos. Dessa forma, o autor critica os paradigmas da Sociologia Contemporânea por enfatizarem que as ações dos indivíduos têm respostas determinadas na estrutura social. A originalidade do paradigma weberiano,

[1] Esses efeitos referem-se aos não incluídos nos objetivos explícitos dos atores (Boudon, 1979, p.10).

segundo Boudon, reside na hipótese de que certos elementos da ação (estruturação de sistemas de preferências, escolha de meios) devem ser analisados a partir de elementos anteriores à ação. Na avaliação de Boudon, Weber caracterizava bem a emergência dos fatos sociais na medida em que, para esse autor, a composição e a combinação de ações individuais produzem efeitos emergentes em total contradição com os interesses individuais. Boudon retoma as reflexões de Weber ao estabelecer a distinção entre as intenções ou as ações dos agentes e os efeitos emergentes de suas condutas.

Apesar de verificarmos a influência de Weber em Bourdieu e em Boudon, não é correto afirmar que ambos sejam weberianos. Mas, conforme é ressaltado por Hirschhorn (1988), essa influência é notada por ambos defenderem diferentemente de Marx e de Durkheim a autonomia das esferas que compõem o social. A questão da legitimidade da dominação é outro aspecto que ilustra a confluência dos autores franceses: Bourdieu aprofundou a reflexão de Weber de que os dominados aceitam a imposição, inclusive através da educação, mediante os mecanismos de violência simbólica, considerando essa dominação legítima. Ao passo que Bourdieu é influenciado também pelos paradigmas, durkheiniano e marxista, Boudon, sofreu influência dominante de Weber, principalmente no que se refere à noção de racionalização, e à adesão ao individualismo metodológico (Haecht, 1992).

Sem desconhecer nem desconsiderar a importância da obra de Weber para a Sociologia Européia e Americana, ressalto que ainda são poucos os estudos que abordam a influência do autor na Sociologia da Educação. E mais raros ainda são os estudos que abordam a sua influência na produção teórica dos sociólogos nacionais. Por esse motivo, focalizarei no capítulo 5 desta tese a apropriação do pensamento do autor por um expressivo sociólogo brasileiro, Luiz Pereira, e por uma expressiva socióloga britânica,

Margareth Archer . A opção em contemplar um autor nacional deve-se ao fato de que pode parecer, à primeira vista, que a Sociologia Brasileira tenha pouca afinidade com o pensamento sociológico alemão, particularmente o de Weber. Mas, ao efetuar uma avaliação da produção sociológica nacional verifica-se a influência do referido autor, apesar de ela não ser tão marcante como a da teoria sociológica francesa. A escolha de uma autora britânica, Margareth Archer, deve-se ao fato de ela se apropriar do pensamento de Weber de uma maneira peculiar mediante a proposição de uma Sociologia dos Sistemas Educacionais.

Este estudo pretende contribuir para a superação dessa lacuna do conhecimento na área de educação por meio do enfoque dos seguintes aspectos:

- a abordagem das categorias de Weber que possibilitem a compreensão de suas formulações acerca da educação;
- a indicação de elementos da teoria sociológica de Weber que poderiam contribuir a elaboração da Sociologia da Educação;
- a incorporação de categorias/conceitos de Weber por um autor nacional, expressivo da Sociologia da Educação, Luiz Pereira, – mediante a análise de sua monografia *A escola numa área metropolitana* – e uma autora britânica – Margareth Archer – em seus estudos sobre a educação e
- a indicação de temáticas que podem ser estudadas a partir das reflexões de Weber sobre a educação mas que não foram focalizadas pelos comentadores da obra do sociólogo alemão.

No que se refere à existência de elementos de uma Sociologia da Educação em Weber, não há, a esse respeito, uma concordância entre os comentadores renomados da obra desse autor. Essa afirmação pode ser ilustrada a partir da abordagem de Freund

(1980), ao afirmar que, como Weber só fez algumas alusões à Sociologia da Educação, ele preferiu não dar destaque a esse tema no seu livro sobre o sociólogo alemão. Bendix (1986), ao analisar a obra de Weber, explica que deu maior ênfase a seus estudos empíricos do que aos metodológicos. Em relação aos estudos empíricos, Bendix (1986) esclareceu que não abordou todos eles, mas, nos que teve oportunidade de consultar, não havia referências à educação. Com exceção de Freund (1980), o reconhecimento de que Weber tratou de temas relacionados à educação não é patente nos escritos da maioria dos comentadores do autor, tais como Cohn (1979), Giddens (1994a) e Saint-Pierre (1994).

Mesmo reconhecendo que não existe leitura isenta em Ciências Sociais, na medida em que o pesquisador a direciona para o aspecto que considera relevante, não avalio que a educação seja um tema de pouca importância nas obras do autor. Minha contribuição pessoal, neste trabalho, consistiu em organizar as referências de Weber sobre o tema, que estavam esparsas ao longo de sua obra; obviamente, tive que omitir as discussões que não eram relevantes no que se refere à educação.

As dificuldades em relação à teoria weberiana não podem ser relacionadas apenas a erros de tradução, e sim a dificuldades em seu entendimento, pois, como assinala Bendix (1986), para exemplificar esse aspecto, Weber apresentou no conjunto de sua obra três conceitos de burocracia. Segundo Marianne Weber, citada por Bendix (1986), o autor não tinha preocupações quanto à forma, e apreciaria dispor de um recurso que lhe possibilitasse dizer várias coisas ao mesmo tempo, pretendendo dar trabalho ao leitor, praticamente o mesmo que ele teve. Bendix (1986) enfatizou que o estilo de escrever de Weber – "frases longas e emaranhadas" – não era apenas uma manifestação de sua vaidade, mas também "o recurso necessário de um homem de enorme cultura, para quem toda generalização era uma vitória precária sobre a infinita complexidade dos fatos" (Bendix, 1986, p.35).

Hennis (1996) reconhece a dificuldade da compreensão da obra de Weber em virtude de sua extensão e também pelo fato de a maior parte dela ter sido publicada postumamente.

> "Quando vivo, Weber publicou apenas dois livros, aqueles que eram indispensáveis para uma carreira universitária: sua tese e seu memorial de habilitação. Todo o resto da obra se compõe de relatórios de pesquisa e de artigos escritos em geral às pressas, que foram publicados em forma de compilação após sua morte: os artigos sobre epistemologia, sobre Sociologia e política social, sobre a Sociologia das Religiões, sobre a história econômica, os escritos políticos, e enfim *Economia e Sociedade"* (Hennis, 1996, p. 18).

No que se refere à tradução dos textos de Max Weber, recorri às existentes em língua portuguesa. Entretanto, no caso da obra clássica do autor, *Economia e Sociedade,* esta se encontra incompleta, ou seja, apenas o primeiro volume está disponível em português. Por esse motivo, recorri à tradução em espanhol da Editora Fundo de Cultura. A não disponibilidade de tradução completa em português do texto *Objetividade nas ciências sociais* e a inexistência de uma tradução dos *Escritos Políticos* do autor também me fizeram recorrer às traduções em espanhol.

Dessa forma, informo ao leitor as limitações desse estudo, já que o contato com a obra do autor não se deu em sua língua de origem, o alemão. Apesar disso, acredito que a proposta deste trabalho não esteja comprometida, já que recorri a traduções cujas revisões foram realizadas por sociólogos que são conhecedores consagrados da obra de Weber, como Gabriel Cohn.

Os conceitos e as categorias de Weber selecionados nesta tese possibilitam uma visão parcial de sua produção sociológica. Esclareço que não pretendo fazer uma análise

exaustiva de sua produção, nem mesmo de sua vasta obra: o que esta tese apresenta é um extrato dos conceitos e de categorias que considerei mais relevantes para a interpretação dos fenômenos educativos à luz de Weber.

A análise dos textos do autor foi efetuada com a pretensão de não ser tendenciosa ao expor seu pensamento. Nos capítulos iniciais de exposição dos conceitos do autor pretendi expô-los sem emitir juízos de valor. *O meu olhar* em relação ao autor foi construído ao longo da tese, pois, ao me deparar com as diferentes interpretações dos comentaristas acerca de sua obra, optei por fazer minhas escolhas pessoais, ou seja, me posicionar quanto às explicações que julguei serem relevantes para este estudo. Nesse sentido, concordo com Boudon & Bourricaud (1993), quando afirmam que "a influência das equações sociopessoais não exclui nem a possibilidade de a análise sociológica ser submetida a uma discussão crítica racional, nem a possibilidade de essa discussão chegar a conclusões em princípio passíveis de aceitação unânime" (Boudon & Bourricaud, 1993, p.404).

Organizei a exposição desse trabalho em cinco capítulos. No primeiro, *A Sociologia Compreensiva*, analiso as categorias *ciência*, S*ociologia* e *ação*. Explicito aí, também os aspectos metodológicos que o autor julgava serem relevantes para as Ciências Sociais, assim como as polêmicas que sua obra suscitou. No segundo capítulo, *Dominação, Racionalidade e Religião*, trato dos tipos de dominação mencionados pelo autor; os conceitos de *classe*, *estamento* e *partido*, assim como suas considerações sobre o mercado, o Estado e a política. Nesse capítulo, detive-me também, nas considerações do autor acerca das diferentes dimensões que o conceito de racionalidade possui, e focalizo suas reflexões sobre a religião no que estas auxiliam o entendimento do referido conceito. O terceiro capítulo foi organizado a partir da abordagem dos comentadores de Weber evidenciando as

controvérsias que a obra do autor suscitou. Privilegiei, dentre outras, as seguintes polêmicas: com a obra de Karl Marx, com o Positivismo e sobre a tese central da obra de Weber. O quarto capítulo, *Educação*, contempla as referências do autor sobre o tema a partir da análise de suas obras mais importantes. Examino, também, os comentários de alguns autores nacionais e estrangeiros acerca da educação em Weber. No quinto capítulo abordei a apropriação da teoria sociológica de Weber na elaboração de estudos sobre a educação. Para isso, escolhi um autor expressivo da Sociologia Brasileira – Luiz Pereira – e uma autora britânica – Margareth Archer.

Nas referências às obras de Weber, adotei a convenção mencionada abaixo, seguida da referência da página indicada:

Economia y Sociedad = ES

La objetividad del conocimiento em las ciencias y las politicas sociales = *OCCPS*

Ensaios de Sociologia = ENS

Parlamento e Governo na Alemanha reordenada = PAR

Sobre a Universidade = UNIV

Religião e racionalidade econômica = REL

A objetividade do conhecimento nas ciências sociais =OCS

A ética protestante e o espírito do capitalismo = ÉTICA

Escritos políticos = POL

O Socialismo = SOC

Para a realização deste estudo, detectei, basicamente, a necessidade de três etapas pertinentes aos estudos qualitativos: o período exploratório, a investigação focalizada, a análise final e a elaboração do relatório (Alves, 1991). A primeira etapa consistiu na busca de informações que possibilitassem formular questões relevantes para o estudo. A segunda

consistiu no levantamento e na análise da bibliografia nacional e internacional, assim como na seleção de categorias pertinentes ao estudo. A revisão da bibliografia foi feita a partir da análise de livros, artigos e comunicações sobre o tema. Na fase inicial priorizei os textos de autoria de Max Weber e elaborei um fichário, o qual continha as sínteses de suas idéias principais e também de suas referências sobre a educação. A ausência de um texto escrito pelo próprio autor em que se obtivesse a síntese de suas idéias gerou uma grande dificuldade nesse momento. Desse modo, tive de localizar as reflexões parciais e as passagens esparsas ao longo de sua obra sobre o tema da educação. Organizei, então, o referido material e o ordenei com o intuito de identificar as suas idéias centrais sobre o tema da educação e a relação desse com a teoria sociológica de Weber.

Deparei-me com a segunda grande dificuldade: a amplitude e a complexidade da obra de Weber. Esse fato me obrigou a deixar de lado os aspectos da obra do autor que não estavam relacionados diretamente com o tema da educação e também a formular sínteses sumárias de aspectos que não se relacionavam diretamente com o tema de estudo, mas que eram esclarecedores da especificidade de sua teoria sociológica.

Esses procedimentos possibilitaram a seleção inicial de temas abordados pelo autor. Os temas selecionados foram: Sociologia Compreensiva, ação, classe / estamento, capitalismo, burocracia, Estado / política, religião, educação e universidade. Mas à medida que me familiarizava com esses temas foi surgindo a necessidade de ampliá-los e também de descartar os que se mostravam irrelevantes ao meu objeto de estudo. Assim, redistribuí as fichas no meu arquivo e privilegiei novas categorias de estudo. Segundo Mills (1969), esse é um procedimento fundamental para libertarmos a imaginação sociológica.

Após o término dessa fase, iniciei a leitura dos comentadores nacionais e internacionais da obra de Weber. A análise interna do pensamento do autor quando

confrontada com a multiplicidade de interpretações fornecidas pelos comentadores me impôs um duplo esforço: entender a complexidade das discussões efetuadas pelos comentadores e buscar um posicionamento quanto às várias interpretações de sua obra.

A terceira etapa consistiu na apresentação do problema de estudo, mediante o aperfeiçoamento das questões formuladas na fase exploratória tais como.

– Existe na obra de Weber uma Sociologia da Educação sistematizada ou apenas algumas reflexões esparsas?

– A religião é a porta de entrada para a compreensão da abordagem da educação em Weber ou é à luz de seus estudos sobre a burocracia que a compreendemos?

– Existe um fio condutor na obra do autor que nos permita captar a complexidade das suas reflexões sobre a educação ? Qual é esse fio condutor ?

Convém esclarecer que, dada a natureza deste trabalho, as seqüências dessas etapas não foram seguidas de maneira rígida, pois, após a obtenção de novos dados, muitas vezes foi necessária a redefinição de novas categorias, assim como também surgiram novas questões teóricas. Pois, "as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos" (Alves-Mazzotti,1998, p .141). Parafraseando Weber, digo que o meu caminho foi percorrido com muitas horas de trabalho em busca de respostas a esse grande desafio que é analisar a teoria sociológica do autor, verificando os nexos dessa com as suas formulações sobre a educação. Sem dúvida, precisei de uma dedicação apaixonada, mas sei que isso não me exime das imperfeições e limitações que essa tese, possa ter.

Considero oportuno fazer algumas observações em relação à maneira com que esse estudo foi elaborado. Primeiramente, tive a pretensão de evitar tanto uma adesão incondicional como também uma rejeição *a priori* das idéias de Weber. A motivação que

me impulsionou foi a de contribuir para o conhecimento das formulações do autor sobre o tema da educação, tema pouco estudado na produção acadêmica tanto dos sociólogos como dos educadores.

CAPÍTULO 1

SOCIOLOGIA COMPREENSIVA

Alguns sociólogos afirmam que "Weber está na moda", ou seja, o autor tem despertado interesse nos leitores mais diferenciados, inclusive nos marxistas. A esse respeito, Giddens (1994b) mencionou que na última década temos assistido à ressurreição do interesse acadêmico pela obra do sociólogo alemão. Esse fato está relacionado ao "interesse crescente no aspecto subjetivo da História (a consciência), bem como para aquela pesquisa em torno da cultura; para esta não havia lugar adequado na interpretação dogmática do materialismo histórico" (Gertz, 1997, p.11). Entretanto, essa afirmação não é consenso nos meios acadêmicos, e tem suscitado algumas controvérsias. Um dos aspectos do pensamento de Weber que dão margem a interpretações diferenciadas está relacionado às considerações sobre os princípios metodológicos de sua Sociologia Compreensiva. Há, então, que se ressaltar, aqui, que não tenho a pretensão de esgotar o tema, pois como advertem Bendix (1986) e Collot-Thélène (1990), os textos metodológicos do autor não contemplam integralmente os referidos princípios, e, por isso, suas considerações metodológicas devem ser compreendidas em articulação com seus estudos empíricos.

Ciente dessas limitações, examino neste capítulo os aspectos metodológicos da Sociologia Weberiana, assim como os conceitos sociológicos que esclarecem os referidos aspectos. Pretendo, dessa forma, explicitar os conceitos e categorias de Weber que auxiliam a compreensão de sua teoria sociológica e, mais especificamente, que podem fornecer subsídios para a interpretação dos fenômenos educativos à luz das suas formulações teóricas.

1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Julgo oportuno iniciar esse capítulo a partir de algumas considerações de uma célebre comentadora da obra do sociólogo em questão: sua esposa, Marianne Weber. Isso não significa que eu adote no presente trabalho a sua interpretação da obra dele. Ocorre que, além de sua proximidade privilegiada com o autor, o caráter didático de suas reflexões nos propicia um panorama do conjunto da obra em foco. Segundo ela Weber não apenas tinha consciência da importância de sua obra, como também:

> "Compreendia que seu método – que estava dando uma substância completamente nova a conhecidos sistemas históricos, econômicos, jurídicos e teológicos – em princípio seria não só difícil de entender, como também parecia extravagante a muitos" (Marianne Weber, 1997, p. 612).

Ela esclarece que as suas formulações sobre a Sociologia Compreensiva, contidas em *Economia e Sociedade*, dividem em duas partes distintas, ambas incompletas, a teoria e as análises históricas.

Na sua avaliação, Weber pretendia com a sua Sociologia Compreensiva se abster de promulgar normas e valorizações à vida prática. Afirma que uma das questões existenciais mais importantes do autor era esclarecer a relação entre política e ética.

Marianne Weber (1997) apresenta um quadro das idéias de Weber com o mapeamento de algumas fases de sua produção acadêmica.

No início da sua vida intelectual – 1885 a 1897 – o autor se deteve nos acontecimentos da história do direito e da economia. Segundo ela as suas primeiras obras refletem as inquietações de um historiador jovem que se preocupava com o desenvolvimento e a decadência da vida social.

> "Os princípios que guiaram Weber na seleção de material foram, primeiro e antes de tudo, a paixão política, então um sentido de justiça para os trabalhadores manuais, e também, a convicção de que a felicidade humana não era o importante, senão que a liberdade e a dignidade humana eram os valores últimos e supremos cuja realização deveriam estar ao alcance de todos" (Marianne Weber, 1997, p. 306).

Ele partilhava também da convicção de que a economia política deveria se guiar por ideais nacionais e não por ideais de métodos de produção nem por ideais eudemonísticos.

Weber iniciou uma nova fase intelectual – 1903 a 1918 – após uma severa crise nervosa que durou aproximadamente quatro anos. Em virtude dos seus problemas de saúde, ele foi diminuindo a sua atividade como professor e como político e foi se tornando mais contemplativo. Foi nesse período que se dedicou a refletir sobre o problema lógico e epistemológico de sua ciência.

Marianne Weber (1997) afirma que Max Weber não se preocupou com uma apresentação sistemática de seu pensamento. A ausência de descrição dos princípios metodológicos que orientavam os seus estudos deve-se ao fato de estes serem encarados como ferramentas que o ajudavam a compreender os problemas. Não valorizava a forma como essas idéias podiam ser apresentadas, já que estas "brotavam" em sua mente. Quando terminava de redigir surgiam novos problemas. "Para Weber a grande limitação do pensamento discursivo era que este não permitia a expressão simultânea de várias linhas correlatas de pensamento" (Marianne Weber, 1997, p. 309).

O tema da cultura não é introduzido intencionalmente na obra do autor, ele perpassa os seus escritos nessa sua fase. O problema central de suas discussões epistemológicas era o conflito entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais. Estas últimas se ocupam de alguns aspectos da conduta humana que tem significação

cultural. Para Marianne Weber, o aspecto mais singular da lógica da história são os conceitos gerais da ciência cultural.

Paralelamente aos escritos epistemológicos, Weber realizou os seus estudos sobre as religiões. Nestes, ele investigou a relação da religião com todas as formas estruturais importantes da vida social.

Entretanto, Marianne Weber advertiu que:

> "os problemas da lógica cultural não eram os únicos que interessavam a Weber, sua intensa produtividade foi canalizada sempre por várias correntes que fluíam ao lado umas das outras, e de quando em quando as necessidades de outros, assim como estímulos externos, o levaram por canais laterais. Ao fim e ao cabo, tudo o interessava e tinha uma insaciável sede de conhecimento [...] seus velhos interesses na política nacional, particularmente na política agrária, surgiam de quando em quando" (Marianne Weber, 1997, p. 324-p.325).

Max Weber pretendeu com os seus estudos sobre as religiões "caracterizar o homem ocidental moderno e conhecer o seu desenvolvimento e a sua cultura" (Marianne Weber, 1997, p. 329). Ao reunir os seus estudos sobre esse tema, por volta de 1911, buscou verificar a relação das cinco grandes religiões mundiais com a ética econômica, analisando os elementos diretivos do estilo de vida dos estratos sociais que exerceram maior influência na ética prática de cada religião. Dessa forma, Max Weber objetivava refutar a tese de que uma determinada religião era o reflexo de interesses materiais de seus seguidores. Na avaliação dessa comentadora privilegiada da obra de Max Weber este pretendeu superar a visão, materialista da história apesar de expressar sua grande admiração pelas idéias de Karl Marx. Reconhecia que os fenômenos da vida cultural eram determinados economicamente mas não só por esse aspecto. A refutar a visão materialista da história, Max Weber não pretendia substituí-la por uma

visão espiritualista. Pois, ambas seriam um mal serviço à verdade. Ele tencionava, isto sim, é mostrar a heterogeneidade de elementos que determinavam a existência de um fenômeno social.

Segundo Marianne Weber (1997), o autor mostrou em seus estudos sobre as religiões como estas vão sendo dotadas de um racionalismo que tendem a dissolver as noções mágicas mediante a consolidação da doutrina.

A civilização ocidental foi consolidando uma conduta de vida metódica que teve a sua origem com os gregos e culminou com a Reforma. A confluência de um racionalismo teórico e prático é o aspecto que separa a civilização ocidental da civilização asiática. Em relação a esse aspecto, Marianne Weber (1997) afirmou que a especificidade do racionalismo oriental, assim como o caráter especial de toda a civilização ocidental, foram considerados pelo próprio Max Weber como uma das suas principais descobertas.

Em relação ao conjunto da obra do sociólogo alemão, sua esposa afirmou que algumas das suas indagações em relação ao caráter especial de toda a civilização ocidental nos possibilitam a compreensão de suas incursões na Sociologia da Arte e, também, de suas investigações sobre os fundamentos racionais e sociológicos da música.

Feitas essas considerações preliminares sobre a obra de Max Weber, farei a seguir a descrição dos aspectos metodológicos de sua obra e da Sociologia Compreensiva, tomando por base as reflexões do próprio autor.

O papel da ciência, assim como os aspectos metodológicos pertinentes às Ciências Sociais são elementos fundamentais na abordagem da Sociologia Compreensiva de Weber. Para o autor, a vocação da ciência refere-se ao auto-esclarecimento e ao conhecimento dos fatos a partir das diferentes disciplinas que a

compõem. Ele foi enfático ao afirmar que não cabe à ciência fazer previsões. "Não é o dom da graça de videntes e profetas que cuidam de valores e revelações sagradas, nem participa da contemplação dos sábios e filósofos sobre o significado do universo" (ENS, p.197). Contudo, ele afirmou que nenhuma ciência é livre de pressuposições e que as descobertas são freqüentemente ultrapassadas e superadas, cabendo ao cientista apenas a resignação diante desse fato.

Os pressupostos epistemológicos abordados por Weber podem ser resumidos de acordo com os seguintes aspectos:

a) ênfase na distinção de princípio entre o conhecimento do ser e do dever ser. "Uma ciência experimental nunca poderá ter como tarefa a descoberta de normas ou ideais de caráter imperativo dos quais pudessem deduzir-se algumas receitas para a práxis" (OCCPS, p.9);

b) a origem da discussão científica é baseada em aspectos subjetivos;

c) a significação da cultura é produzida por axiomas pessoais, fé, valores, etc.

"O estabelecimento de um denominador comum prático para os nosso problemas, sob a forma de um conjunto de ideais supremos de validade universal de forma alguma constituiria numa tarefa quer para essa revista[1] quer para a ciência empírica em geral" (OCCPS, p.15). Essa é uma tarefa para as religiões. Mas, isso não tem nada a ver com objetividade científica. A verdade científica deve ser separada da defesa de nossos ideais.

A ciência intervém na vida prática e pessoal dos indivíduos na medida em que possibilita a sua compreensão, mas não de maneira impositiva. A ciência pode também contribuir para a atuação dos indivíduos engajados politicamente, subsidiando a avaliação de um problema prático e relacionando os fatos que devem ser levados em

[1] A revista ao qual o autor se refere é *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik.*

conta na sua escolha. As ciências, particularmente a Filosofia, podem ajudar os indivíduos "a prestar contas do significado último de sua própria conduta".[2] Em síntese, a importância da ciência se refere aos seguintes aspectos:

> "Primeiro, é claro, a ciência contribui para a tecnologia do controle da vida calculando os objetos externos bem com as atividades do homem [...] Segundo, a ciência pode contribuir com algo que o verdureiro não pode: métodos de pensamento, os instrumentos e treinamento para o pensamento [...] Estamos em condições de levar-vos a um terceiro objetivo: a clareza" (ENS, p.178).

O avanço da ciência e sua penetração nas diversas esferas da vida dos indivíduos, nas sociedades modernas, não eram encarados pelo autor de maneira positiva. Para ele, a racionalização, a intelectualização e o "desencantamento do mundo" tinham contribuído para a exclusão dos valores mais sublimes da vida pública. Esses valores seriam os relacionados à fraternidade das relações humanas.

Weber (1971), ao enfocar as características do trabalho científico social, indagou em que sentido existem verdades objetivamente válidas no âmbito da vida cultural. Essa indagação se relaciona aos problemas mais elementares das ciências sociais, tais como a organização do método de trabalho, o modo de formar conceitos e a validade destes. As instituições e os acontecimentos culturais são o objeto das ciências sociais em geral, e particularmente da Sociologia. Esta ciência, nos seus primórdios, não fazia uma distinção entre o conhecimento do ser e do dever ser, pois partia-se do pressuposto de que os fenômenos econômicos eram regidos por leis invariáveis e possuíam um desenvolvimento unívoco. Essa coincidência entre o dever ser e o ser torna inevitável o devir,[3] o que impossibilita a objetividade nas ciências sociais. Para Weber, uma

---

[2] Segundo o autor, o docente, subsidiado pela ciência, tem o papel de desenvolver esse tipo de procedimento nos alunos.

[3] Devenir ou vir-a-ser. Transformação incessante e permanente pela qual as coisas se constroem e se dissolvem noutras coisas. Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa, Editora Nova Fronteira, 1995.

ciência "nunca poderá ter como tarefa o estabelecimento de normas e ideais, com o fim de derivar deles algumas receitas para a práxis"(OCCPS, p.9).

O autor negava que os juízos de valor estivessem fora da discussão científica, mas estes têm origem "subjetiva", já que são baseados em determinados ideais. "A ciência empírica não é capaz de ensinar o que 'deve', senão o que 'pode' e - em certas circunstâncias - o que quer" (OCCPS, p.12). Para Weber, não compete à ciência resolver os problemas da práxis, pois essa atribuição coaduna-se melhor com as religiões. Por isso ele ressaltava que o cientista deve separar o cumprimento do dever científico de abordar a verdade dos fatos e o dever prático de defesa dos ideais.

A realidade não permite ao pesquisador a dedução de leis, na medida em que esta não nos fornece critérios do que deve ser valorizado pelo estudioso. Dessa forma, ele acentuava que não existe um conhecimento da realidade "livre de pressupostos". As idéias de valor são decorrentes do ponto de vista do indivíduo e são elas, conseqüentemente, que norteiam o sentido atribuído a um determinado problema, o seu objeto de estudo, os limites destes e, também, a significação atribuída a ele. A significação cultural é a base do interesse científico, independentemente de seu conteúdo. Weber admitia, com isso, que "o conhecimento é subordinado a pontos de vista particulares" (OCS, p.97).

O conhecimento da realidade está atrelado à significação fornecida pelo pesquisador. Weber justifica essa posição afirmando que "todo indivíduo está arraigado a idéias de valor" (OCCPS, p. 48). E é essa significação cultural que se constitui a base do interesse científico.

A obra científica deve exprimir a personalidade do autor paralelamente a outras qualidades. Mas, é o elemento pessoal que dá valor científico à obra.

A orientação das convicções pessoais é que direciona o trabalho científico. É nesse sentido que Weber considera subjetivas as premissas do trabalho científico. Essas premissas são baseadas nas idéias de valor do pesquisador, que também são subjetivas. As idéias de valor determinam tanto o objeto como os limites do estudo. As idéias de valor possuem um grau infinito de significações para os indivíduos e variam numa ordem diferente. "E esta ordem varia historicamente de acordo com o caráter da civilização e com o pensamento que domina os homens" (OCCPS p.42).

As idéias de valor do pesquisador são fundamentais na seleção do tema que o indivíduo aborda como problema. O cientista seleciona o seu objeto de estudo entre a infinidade de fenômenos culturais, a partir de seus interesses culturais. Estes, por sua vez, motivam o seu desejo de conhecimento e estão inseridos nas idéias de valor de que partilha. "O elemento 'pessoal' é o que verdadeiramente confere valor a uma obra científica" (OCS, p.98). Entretanto, apesar das premissas subjetivas que orientam o conhecimento científico-cultural, os resultados obtidos não são subjetivos, ou seja, válidos para uns e não para outros. É nesse sentido que o autor afirmava que "toda descoberta científica nas ciências sociais tem que ser válida até para um chinês" (OCCPS, p.17) .

A postura a ser adotada pelos cientistas sociais, segundo Weber, deveria levar em conta os seguintes aspectos: a) esclarecer aos interlocutores os padrões de valores adotados; b) explicitar em que momento o posicionamento adotado não é compatível com as reflexões do cientista e, sim, com as reflexões do "homem dotado de vontade".

A Ciência Social concebida por Weber tem como proposta ser uma ciência da realidade. A compreensão desta deve levar em conta dois aspectos: as conexões e a significação cultural de suas manifestações, assim como as causas de seu desenvolvimento histórico. O autor defendeu a idéia de que apenas um fragmento da

realidade pode ser objeto de compreensão científica, o que não impede que a realidade seja apreendida no seu contexto universal.

No que tange à diferenciação entre as Ciências Sociais e as Ciências Naturais, Weber afirmou que as Ciências Sociais valorizam o aspecto qualitativo dos fatos, enquanto as Ciências da Natureza – ele citava especificamente a astronomia – despertam o interesse dos indivíduos por avaliar quantitativamente os fenômenos.

As leis de causalidade norteiam o estudo sociológico como um meio de estudo, e não como um fim. Essas leis possibilitam a imputação causal dos elementos que são importantes para a cultura pela sua individualidade (no sentido do que há de específico em suas causas concretas). Apesar de as leis possibilitarem o conhecimento das causas dos fenômenos históricos, sua generalidade faz com que sejam vazias de conteúdo.

O conceito de tipo-ideal é central para o entendimento da Sociologia de Weber. O referido conceito é um recurso metodológico, isto é, uma ferramenta utilizada na investigação, que orienta a conduta do pesquisador na construção de hipóteses. O quadro descrito a partir do tipo-ideal é impossível de ser encontrado empiricamente na realidade, pois esta é retratada a partir de seus traços típicos que auxiliam ao pesquisador na formulação de suas questões.

O autor enfatizou que o valor do tipo-ideal é negado pelos indivíduos que acreditam que o conhecimento da realidade possa ser uma cópia dos fatos objetivos. Mas, para ele, o tipo-ideal é um quadro de pensamento, e não da realidade – o seu valor não se relaciona a uma apreciação avaliadora da realidade, e sim ao seu caráter puramente lógico.

A utilização do tipo-ideal é defendida por Weber porque "As 'idéias' que dominaram os homens de uma época, isto é, as que neles atuaram de forma difusa, só poderão ser compreendidas – logo que se trate de um quadro de pensamento complicado

– com o rigor conceitual sob a forma de tipo-ideal" (OCCPS, p.56). Conforme explicitarei no Capítulo 4, é, justamente, com o auxílio dessa ferramenta, que o autor descreve os tipos-ideais de educação.

No que se refere à utilização dos tipos-ideais, Weber faz questão de salientar que não se trata de uma avaliação apreciadora da realidade e, por isso, o pesquisador tem "o dever elementar do auto-controle científico, único meio suscetível de evitar surpresas, que compara a realidade com tipos-ideais em sentido lógico, e uma apreciação avaliadora da realidade a partir de ideais" (OCCPS, p.72).

O tipo-ideal possibilita a caracterização das relações individuais e o entendimento da natureza particular dos fenômenos culturais. A compreensão do que é típico não implica a redução da realidade a determinadas leis. O que diferencia o tipo-ideal dos conceitos genéricos é o fato de o primeiro possibilitar ao pesquisador o entendimento do que é específico aos fenômenos culturais, e não do que é genérico. "A ciência amadurecida significa sempre uma superação de tipo- ideal enquanto se lhe atribui uma validade empírica ou valor de conceito genérico" (OCS, p.120).

Weber advertia os pesquisadores em Ciências Sociais sobre alguns procedimentos que devem ser evitados. Segundo ele, o saber histórico não deve aparecer como servidor da teoria, e tampouco deve também "violentar a realidade" para mostrar que sua construção é válida. O autor afirmou que Marx trabalhou com tipos-ideais e que estes foram importantes quando utilizados para comparar a realidade. Entretanto, Marx teria se equivocado ao apresentar tais tipos "como construções com validade empírica ou até mesmo com tendências ou 'forças ativas' reais (o que na verdade significa metafísicas)" (OCS, p.118 e 119). Pois, para Weber, o tipo-ideal, como um "quadro de pensamento", possui um sentido lógico e não tem implícita uma

noção do dever ser. O autor pretendia ressaltar os aspectos que distinguem a ciência da crença, salientando a importância da validade objetiva de todo saber empírico.

Segundo ele, o único caminho capaz de superar as análises que se baseiam em explicações causais acerca da realidade social é a construção de tipo-ideal, porque este possibilita o confronto de diferentes pontos de vista possíveis. Dessa forma, a generalidade dos tipos-ideais não é um aspecto que os tornem vulneráveis, mas que evita explicações totalizantes. Essas considerações do autor têm a intenção de mostrar a diferença entre o esforço do conhecimento socioeconômico e das ciências que se baseiam em crenças. Para Weber, a objetividade do conhecimento no campo das Ciências Sociais só pode ser compreendida a partir do reconhecimento de que o empiricamente dado está orientado por idéias de valor. Mas essas idéias não podem ser um entrave à validade das descobertas científicas.

Resumidamente, as etapas dos procedimentos metodológicos da Sociologia Compreensiva de Weber são as seguintes:

a) "o estabelecimento de 'leis' e 'fatores' (hipotéticos) apenas constituiria para nós a primeira de várias operações às quais o conhecimento se conduziria [...]";

b) "tornar inteligíveis a causa e a natureza dessa significação [...]";

c) "remeter-se ao passado e observar como se desenvolveram as diferentes características individuais de agrupamentos de importância para o presente, e proporcionar uma explicação histórica a partir de constelações anteriores, igualmente individuais [...]" e

d) avaliação das constelações possíveis no futuro" (OCCPS, p.33).

Weber enfatizou que o objeto das Ciências Sociais, os fenômenos socioeconômicos, não possui um caráter dado *a priori*, mas é condicionado pela orientação do interesse do conhecimento do pesquisador, que atribui um determinado

significado cultural a um evento. Com o intuito de esclarecer o caráter dos problemas socioeconômicos, o autor os distinguiu da seguinte forma:

a) Os eventos ou as instituições econômicas são aquelas cujo significado cultural reside basicamente no seu aspecto econômico, ou seja, "foram criadas ou são utilizadas para fins econômicos" (REL, p. 80). Os acontecimentos da vida bancária e da bolsa são citados por ele como exemplos.

b) Os fenômenos economicamente relevantes são aqueles que se relacionam às condições de existência de uma determinada cultura; e esses fenômenos não despertam interesse no pesquisador pelo seu caráter primordialmente econômico. O autor citava, como exemplo, desses fenômenos a vida religiosa na medida em que esta, em algumas ocasiões, pode adquirir um significado econômico resultante de determinados efeitos não esperados.

c) Os fenômenos economicamente condicionados são os fenômenos não-econômicos, que produzem efeitos econômicos de pouco interesse para o pesquisador. Contudo, esses fenômenos podem apresentar alguns aspectos significativos para um determinado estudo na medida em que sofrem influência de motivos econômicos e, por isso, são economicamente condicionados. Os acontecimentos da vida quotidiana, os fenômenos políticos, os fenômenos coletivos ou de massa, as ações individuais dos estadistas ou as realizações literárias e artísticas são os exemplos citados para ilustrar esse tipo de fenômeno .

Ao considerar que os fenômenos socio-econômicos não possuem um caráter dado *a priori,* Weber efetuou a distinção entre fenômenos econômicos, fenômenos econômicos relevantes e fenômenos econômicos condicionados. Essa distinção embasa sua crítica às explicações puramente econômicas dos fenômenos sociais, que, segundo ele, tendem a deduzir da realidade histórica determinadas interpretações de modelos

econômicos que são acidentais e insignificantes para a ciência. O autor, ao abordar a complexidade dos fenômenos econômico-sociais, recusou as explicações puramente econômicas destes. Ele afirmou que, quando o pesquisador valoriza demasiadamente essa dimensão, realiza uma análise tendenciosa, e, nesse caso, uma instituição não-econômica, quando é utilizada a partir do interesse econômico de uma classe, é apresentada como se tivesse sido criada especialmente para essa função. Em síntese, Weber negou que os fenômenos culturais, inclusive os relacionados à educação, pudessem ser deduzidos de determinados interesses materiais.

O autor rejeitava que as instituições estivessem sempre "a serviço" dos interesses de classe. Weber pretendia com a sua teoria se "libertar do preconceito obsoleto" de que os fenômenos culturais podem ser deduzidos de determinados interesses materiais. Por outro lado, ele reconhecia a importância da concepção materialista da história, quando utilizada com prudência e sem a imposição de concepção de mundo. Para ele, essa corrente refletia "a tendência monista de todo conhecimento refratário à autocrítica" (OCS, p.85).

Na avaliação de Weber, os problemas propostos pela ciência variam ao longo da civilização. Por isso ele critica a antecipação do futuro, as previsões das Ciências da Cultura. Na sua perspectiva de análise, a contribuição da ciência diz respeito a auxiliar a compreensão da realidade. A realidade possui múltiplas significações e as idéias de valor iluminam uma parte da realidade que está em constante mudança.

1.2 Conceitos fundamentais: compreensão, ação e tipo-ideal

A noção de compreensão de Weber é fundamental ao entendimento dos procedimentos metodológicos por ele explicitados como sendo imprescindíveis à

Sociologia Compreensiva. Essa ciência, na concepção do autor, não deve avaliar positiva ou negativamente os fenômenos, e sim compreendê-los.

O termo *compreensão* adquire em sua obra vários significados, tal como é abordado a seguir:

I – A compreensão do sentido visado de uma ação ou de uma manifestação pode ocorrer de diferentes maneiras;

a) a compreensão do sentido de uma proposição[4] que ouvimos ou lemos, denominada compreensão racional de pensamentos;

b) a compreensão de expressões dos indivíduos por meio das quais estes expressam os seus sentimentos, que se referem à compreensão racional atual de afetos;

c) a compreensão do comportamento do indivíduo objetivando a realização de uma determinada ação,[5] ou seja, a compreensão racional da ação.

II – A compreensão explicativa refere-se ao entendimento dos motivos, e do sentido que o indivíduo tem em mente ao pronunciar ou escrever, por exemplo, a proposição 2x2 = 4. Nesse caso, pode existir uma ação complementar à primeira que auxilie a compreensão racional da motivação do indivíduo. Weber esclareceu, em relação ao termo entendimento dos motivos, que "denominamos 'motivo' uma conexão de sentido que, para o próprio agente ou para o observador, constitui a 'razão' de um comportamento quanto ao seu sentido" (ES, p.11). O autor, ao explicar esse aspecto, menciona que a compreensão da ação do lenhador ou do indivíduo que aponta o fuzil fica mais clara a partir do conhecimento dos motivos que o levam a agir de uma determinada forma. No primeiro caso, do lenhador, o indivíduo pode objetivar ganhar

[4] O autor citou, como exemplo, a proposição 2x2 = 4.
[5] O autor citou, como exemplos, o comportamento do lenhador e o de um indivíduo que põe a mão na porta para fechá-la, ou do indivíduo que aponta um fuzil para um animal.

um salário, consumir a lenha, distrair-se ou agir irracionalmente "descarregando uma excitação". No segundo caso, o atirador pode estar obedecendo a uma ordem, combatendo o inimigo, etc. Weber enfatizou com esses exemplos que as *conexões de sentido* são compreensíveis e fundamentais para a explicação[6] do curso efetivo da ação.

A apreensão da conexão de sentido, ou seja, a compreensão em relação ao sentido visado, pode ocorrer: pelo indivíduo em uma determinada consideração histórica, pela média dos indivíduos na consideração sociológica em massa ou pela construção científica do tipo-ideal de um determinado fenômeno. Em relação a esse aspecto, Weber citou como exemplo as "leis" estabelecidas pela teoria econômica.

O pesquisador busca, a partir da interpretação das ações, alcançar a evidência, mas, em muitos casos, o agente não tem claros os motivos de sua ação. A tarefa da Sociologia é, justamente, fixar o seu sentido pela interpretação. Existem situações em que ações semelhantes possuem conexões de sentido diferenciadas para os seus agentes, e, também, há casos em que "os agentes humanos ativos estão freqüentemente expostos a impulsos contrários que se antagonizam" (ES, p.9 e 10). Apesar do caráter complexo do sentido subjetivo das ações, Weber ressaltou que estas são compreensíveis com o auxílio da Sociologia, mas para que isso ocorra tem de haver o controle da interpretação do sentido da ação, apesar de que este possui uma precisão relativa. Esse controle pode ser obtido com o auxílio de medidas estatísticas, quando se trata de fenômenos de massa passíveis de serem quantificados. A comparação entre fenômenos quase idênticos e a imputação causal são outros procedimentos citados pelo autor. Em relação à imputação causal, o autor esclareceu que a considera "o meio inseguro da 'experiência ideal', quer dizer, a eliminação imaginada de certos componentes da cadeia de motivos e a

[6] A explicação é definida como a apreensão da conexão de sentido de uma ação de acordo com o sentido subjetivamente visado pelo indivíduo.

construção do desenvolvimento provável da ação para alcançar uma imputação causal"[7] (ES, p.10). O autor considerou, enfim, que a interpretação causal *correta* de uma ação pressupõe o conhecimento do seu desenrolar externo assim como dos motivos que conduziram os seus agentes a tal comportamento com exatidão.

A Sociologia tem como objeto a conexão de sentido das ações. Nas Ciências Sociais, por se tratar de intervenção de fenômenos espirituais, a compreensão é diferente do conhecimento das Ciências da Natureza. Nas Ciências Sociais, o conhecimento dos fenômenos deve levar em conta a sua *significação cultural*. Entretanto, essa significação não pode ser deduzida de um sistema de conceitos de leis e, também, não pode ser justificada nem explicada por ele. Em contrapartida, a significação requer a relação dos fenômenos culturais com *idéias de valor*.

No sentido empregado por Weber, a Sociologia deve compreender de maneira interpretativa a ação social, e sua explicação deve levar em conta seu curso e seus efeitos. O autor afirmou que a distinção entre a orientação pelo comportamento alheio e o sentido da ação não pode ser verificada claramente. Entretanto, conceitualmente podiam ser separados para diferenciar o que se trata de um comportamento reativo de uma ação propriamente dita. Apesar de o fato central da Sociologia ser o estudo do curso da ação, esta ciência não se limita apenas a isso.

A Sociologia deve levar em conta a conexão entre os motivos supostos e a orientação real da ação interpretando o seu sentido. Essa interpretação pressupõe o fato de que os indivíduos nem sempre têm um sentido visado concretamente em suas ações. A conexão do sentido das ações só pode ser compreendida na medida em que se pressupõe que ela é resultante do comportamento de um ou vários indivíduos.

Weber advertiu que não é qualquer ação que deve ser objeto de estudo da Sociologia. Por isso diferenciou ação de ação social. A ação é definida como um

[7] Esse procedimento é mais facilmente aplicado em fenômenos históricos passados.

comportamento humano em que os indivíduos se relacionam com um sentido subjetivo. Na ação social a orientação do comportamento do indivíduo leva em conta o comportamento dos outros indivíduos, que podem ser conhecidos ou desconhecidos do indivíduo em questão. Além desse aspecto, o autor acrescenta que: a) a ação social só é social quando se orienta pelas ações alheias;[8] b) somente alguns contatos entre os indivíduos têm caráter social e se constituem em ações sociais;[9] c) as ações reativas, inclusive as relativas ao comportamento de massa, quando não há uma relação de sentido com a situação, não são consideradas ações sociais.

Toda ação, inclusive a social, pode ser determinada de modo racional referente a fins, de modo racional referente a valores, de modo afetivo e de modo tradicional. A ação racional referente a fins relaciona-se ao comportamento do indivíduo objetivando alcançar determinados resultados que fazem parte de suas expectativas e que são perseguidos de maneira racional. A crença em valores relacionados à religião, à ética, etc. norteia o comportamento do indivíduo, caracterizando a ação racional referente a valores. Nesse tipo de ação o indivíduo privilegia mais a sua coerência em relação aos valores a que aderiu do que o resultado obtido a partir de sua ação. Acrescem-se às ações mencionadas a de modo afetivo e a de modo tradicional: a ação afetiva é orientada pelo estado emocional, enquanto a ação tradicional é orientada pelo costume.

Weber ressaltou que essas formas de orientação da ação social não se constituem numa classificação que esgota todas as ações reais, mas são tipos conceituais construídos com o intuito de auxiliar a pesquisa sociológica. Esclareceu, também, que

---

[8] O comportamento religioso não é considerado pelo autor uma ação social quando se reduz a uma contemplação ou a uma oração solitária.

[9] Esse aspecto é exemplificado a partir do choque entre dois ciclistas, que é considerado um fenômeno natural; entretanto, estaria caracterizada uma ação social se ambos tentassem desviar, se houvesse xingamento ou discussão.

as modalidades de ação social se encontram mescladas na realidade, isto é, uma mesma ação pode ser tradicional e racional referente a valores, por exemplo. A ação orientada pelo fim serve à Sociologia como tipo-ideal, uma vez que possui um grau maior de evidência do que as demais. Entretanto, isso não significa que o autor atribua uma maior importância ao racional nas explicações acerca da realidade, apesar de método da Sociologia Compreensiva ser racionalista:

> "[A Sociologia] nada pretende dizer sobre a medida em que na realidade ponderações racionais da relação entre meios e fins determinam ou não as ações *efetivas* [...] Processos e objetos alheios ao sentido são levados em consideração por todas as ciências ocupadas com a ação: como ocasião, resultado, estímulo ou obstáculo da ação humana" (ES, p.7).

A Sociologia também deve abordar as formações conceituais de caráter coletivo, apesar de Weber negar a existência de uma personalidade coletiva em ação. As formações do tipo Estado, cooperativa, sociedade por ações e fundações só podem ser compreendidas por meio das ações individuais, já que apenas esse tipo de ação é orientado por um sentido. Mas, os conceitos coletivos servem como uma referência a um determinado curso da ação dos indivíduos. A interpretação da ação mantém com os conceitos coletivos as seguintes relações:

a) a obtenção de uma terminologia compreensível em função de se ter de trabalhar com conceitos semelhantes, como, por exemplo, o Estado como conceito sociológico e como conceito jurídico; e

b) as formações coletivas integrantes tanto do pensamento cotidiano como do jurídico e de outras áreas expressam algo que existe e que pretende vigorar, isto é, existe na mente de pessoas reais e orienta as ações dos indivíduos.

A diferença entre a Sociologia e as demais ciências que estudam as ações sociais está em que a primeira não busca um sentido correto ou verdadeiro das ações sociais. Essa afirmação baseia-se no fato de o autor considerar que não existe um sentido correto ou metafísico da relação social, e sim o sentido empiricamente visado pelos participantes em média, ou o tipo puro. O relacionamento recíproco entre as ações pode ter um caráter bastante diversificado, como, por exemplo, luta, inimizade, amor, amizade, etc. Convém ressaltar que o conceito de relação social[10] adotado pelo autor não traz em si uma suposição de que exista solidariedade ou conflito entre os indivíduos.

O pesquisador deve ter o conhecimento das ações que influenciam a "conservação" e o desenvolvimento da ação social numa determinada direção. Esse procedimento deve anteceder questionamentos sobre a origem das ações, os motivos que as determinam, as ações consideradas típicas que são pertinentes à análise. Segundo Weber, são essas as questões que possibilitam o entendimento, na perspectiva sociológica, das ações de indivíduos diferenciados. Esse procedimento também deve ser adotado na análise dos indivíduos, inclusive numa economia socialista.

As ações dos indivíduos podem ser orientadas por diversas ordens[11] contraditórias, inclusive numa mesma ação. A vigência de cada uma dessas ordens indica a probabilidade de que a ação se oriente por ela. Nessa perspectiva, a Sociologia difere, por exemplo, da jurisprudência, que pressupõe a existência de uma ordem

---

[10] A relação social, na definição do autor, caracteriza-se pelo comportamento de diversos indivíduos em cujo sentido de ação existe uma certa probabilidade. "Sempre se trata do sentido empírico visado pelos participantes no caso concreto, em média ou no tipo 'puro' construído, e nunca no sentido normativamente 'correto' ou metafisicamente verdadeiro. A relação social consiste exclusivamente, mesmo no caso das chamadas 'formações sociais' como 'Estado', 'Igreja', 'cooperativa', 'matrimônio' etc., na probabilidade de haver no passado, no presente ou no futuro, e de forma indicável, ações reciprocamente referidas quanto a sentido" (ES, p.22).

[11] As ordens são definidas como as "máximas indicáveis" que orientam a ação, possibilitando a compreensão do sentido de uma relação social. (ES, p.25) .

unívoca. As ordens podem ter a conotação de leis e convenções orientando a escolha, inclusive, de medidas econômicas.

> "Entre a probabilidade de que a ação se oriente pela representação da vigência de uma ordem que, em média, se estende de determinada maneira, e a ação econômica, existe, evidentemente (em determinados casos), uma relação causal, no sentido habitual da palavra. Para a Sociologia, precisamente aquela probabilidade de orientação por essa representação, e mais nada, 'é' a ordem vigente" (ES, p.27).

Weber esclarecia que a legitimidade da ordem pode estar garantida de modo afetivo, de modo racional referente a valores, de modo religioso e pelas expectativas de determinadas conseqüências externas (convenções e direito).

A Sociologia Compreensiva aborda o comportamento pelo seu caráter social, não se detendo nas motivações psicológicas dos indivíduos.[12] As proposições da Sociologia, as suas leis, referem-se às probabilidades típicas das ações sociais cujos motivos e sentidos visados pelos agentes são, também, típicos e confirmados a partir da sua observação. A possibilidade da compreensão inequívoca do curso de uma determinada ação, ou seja, o seu curso típico, relaciona-se ao fato de ser baseada em motivos racionais orientados por fins. Nesse sentido, a ação orientada a um fim serve à Sociologia como tipo-ideal, pois "permite compreender a ação real, influenciada por irracionalidades de toda espécie (afetos, erros) como o 'desvio' do desenrolar a ser esperado no caso de um comportamento puramente racional" (ES, p .7). A ação orientada por um fim possui um grau maior de evidência do que a orientada por valores e por impulsos afetivos.

Os pressupostos racionais são o fundamento da maioria das leis sociológicas.

---

[12] Weber reconheceu a importância na abordagem da vida psíquica dos indivíduos para outros fins de conhecimento.

A concepção de indivíduo implícita na Sociologia Compreensiva de Weber apresenta três aspectos mencionados por ele que merecem destaque. O primeiro refere-se ao fato de que apesar de o indivíduo, geralmente, não ter consciência do sentido de suas ações, o entendimento do sentido dessas se dá a partir dele. O segundo diz respeito ao fato de o indivíduo contribuir para a perpetuação de convenções e costumes, na medida em que utiliza meios de coação para reprovar condutas tidas como inadequadas. Dessa forma, o autor mencionou que um indivíduo coage o outro, e que não existe no interior da sociedade um grupo designado especificamente para essa função. O terceiro refere-se à afirmação de que o indivíduo possui maior autonomia na economia capitalista do que na socialista. Na avaliação de Weber, a economia de troca possibilitou ao indivíduo a satisfação dos seus interesses materiais ou ideais, apesar de sua conduta ser orientada pelas ordens econômicas. O autor afirmou que nas economias socialistas os indivíduos têm sua atuação limitada em decorrência de serem "administrados de modo ditatorial".

*

Busquei nesse capítulo, salientar alguns aspectos metodológicos e conceitos da teoria sociológica de Weber com o intuito de sistematizar, ainda que parcialmente, as reflexões do autor que ilustram a especificidade do método de análise proposto por ele. Além desse aspecto procurei obter subsídios para compreender a análise dos fenômenos educativos a partir de sua teoria.

Conforme foi visto, há em suas formulações uma rígida separação entre o papel do cientista e o papel do político na medida em que não cabe ao primeiro emitir juízos de valor sobre os fenômenos estudados, apesar de ter admitido que são os aspectos subjetivos que dão origem às discussões científicas.

A concepção de indivíduo implícita na Sociologia Compreensiva de Weber apresenta três aspectos mencionados por ele que merecem destaque. O primeiro refere-se ao fato de que apesar de o indivíduo, geralmente, não ter consciência do sentido de suas ações, o entendimento do sentido dessas se dá a partir dele. O segundo diz respeito ao fato de o indivíduo contribuir para a perpetuação de convenções e costumes, na medida em que utiliza meios de coação para reprovar condutas tidas como inadequadas. Dessa forma, o autor mencionou que um indivíduo coage o outro, e que não existe no interior da sociedade um grupo designado especificamente para essa função. O terceiro refere-se à afirmação de que o indivíduo possui maior autonomia na economia capitalista do que na socialista. Na avaliação de Weber, a economia de troca possibilitou ao indivíduo a satisfação dos seus interesses materiais ou ideais, apesar de sua conduta ser orientada pelas ordens econômicas. O autor afirmou que nas economias socialistas os indivíduos têm sua atuação limitada em decorrência de serem "administrados de modo ditatorial".

*

Busquei nesse capítulo, salientar alguns aspectos metodológicos e conceitos da teoria sociológica de Weber com o intuito de sistematizar, ainda que parcialmente, as reflexões do autor que ilustram a especificidade do método de análise proposto por ele. Além desse aspecto procurei obter subsídios para compreender a análise dos fenômenos educativos a partir de sua teoria.

Conforme foi visto, há em suas formulações uma rígida separação entre o papel do cientista e o papel do político na medida em que não cabe ao primeiro emitir juízos de valor sobre os fenômenos estudados, apesar de ter admitido que são os aspectos subjetivos que dão origem às discussões científicas.

Weber negou a noção de totalidade aplicada às Ciências Sociais, mediante a ênfase de que a realidade, sendo compreensível apenas parcialmente, não pode ser reproduzida integralmente. A sua análise da realidade é formulada com o auxílio da ferramenta do tipo-ideal. Ele adverte que com essa ferramenta não pretende engendrar uma cópia da realidade mas, sim, formular um conjunto de conceitos que auxiliem o pesquisador em seus estudos. Outro recurso de sua Sociologia Compreensiva é a utilização de leis como um meio de conhecimento e não como um fim – o autor recusou as filosofias da história que atribuem como "leis" os rumos dos acontecimentos históricos.

No que tange à finalidade da Sociologia, Weber afirmou que cabe a essa ciência fixar o sentido da ação dos indivíduos a partir de sua compreensão. O que não significa que o autor não tenha contemplado em suas análises os fenômenos coletivos. Ele o fez com base em sua afirmação de que os fenômenos coletivos são produzidos pelos indivíduos, e assim, por meio das ações destes devem ser explicados. A realidade resulta de orientações subjetivas dos atores individuais. Dessa forma, o autor rejeita as explicações que atribuem um poder de causalidade a instâncias como: a sociedade, o Estado, os grupos, etc. A análise dessas instâncias é feita a partir do comportamento dos indivíduos. A orientação do comportamento desses é motivada tanto por interesses materiais como por interesses "espirituais".

A análise do autor sobre as motivações dos indivíduos em suas ações, seja pelo afeto, pela tradição, pela coerência com os valores ou pelo o alcance a um determinado fim, quando aplicado ao entendimento das escolhas educacionais dos indivíduos, é uma das possíveis conexões entre os aspectos metodológicos – a compreensão do sentido da ação a partir dos próprios indivíduos e os conceitos da Sociologia Compreensiva de Weber para o tema da educação, como por exemplo, o seu conceito de ação social.

CAPÍTULO 2

DOMINAÇÃO, RACIONALIDADE E RELIGIÃO

As poucas referências que encontramos sobre as reflexões de Weber a respeito do tema da educação enfatizam que o autor ressaltava sua importância como um elemento que contribui para a dominação. O aprofundamento desse tipo de afirmação requer a compreensão da especificidade do conceito de Weber, já que para ele a dominação adquire legitimidade por causas diversas da dimensão econômica. Outro aspecto privilegiado da sua abordagem é a interação das dimensões econômica, política e social a partir das noções de classe, *status* e partido, pois, para Weber, as classes e os partidos não se constituem nos traços fundamentais da estrutura de dominação existente no capitalismo – esta se manifesta pela utilização máxima da lógica burocrática em todas as esferas da vida social, inclusive na educação. As noções de dominação e racionalidade são fundamentais ao entendimento da análise weberiana, dos fenômenos da educação.

Neste capítulo retomo essa discussão e focalizo alguns aspectos das reflexões do autor acerca da religião, sobretudo no que estas esclarecem sua concepção de racionalidade e as suas considerações sobre a educação.

2.1 A DIMENSÃO POLÍTICA DO CONCEITO DE DOMINAÇÃO

A probabilidade de se prestar obediência a um mandato é a síntese do conceito de dominação de Weber. Os motivos que fundamentam a submissão dos indivíduos são variados, tais como a obtenção de vantagens por quem obedece, o costume, o afeto a quem domina, etc. Dessa forma, o autor ressaltou que o exercício da dominação não se vincula apenas à posse de determinados meios econômicos. Em função disso, a

compreensão da amplitude do conceito de dominação se dá a partir da distinção efetuada entre este e os conceitos de poder e disciplina.

O poder relaciona-se à imposição da vontade numa determinada relação social, mesmo contra resistências. Diferentemente, a dominação se caracteriza pela obediência a uma determinada ordem. A disciplina se distingue da dominação por ser automática a obediência a uma ordem, em virtude de atividades treinadas, entre um grupo de pessoas sem crítica nem resistência. A partir da consolidação da disciplina, o carisma pessoal e a organização que se baseiam na honra estamental tendem a ser eliminados. Esse aspecto, entretanto, não significa que não existam formas de disciplina relacionadas ao carisma ou à honra estamental. Um herói carismático pode fazer uso delas com o intuito de expandir o seu domínio, assim como o fez, por exemplo, Napoleão.

A disciplina aplicada de forma mais racional, na burocracia, é impessoal. Segundo o autor, a disciplina existente no exército originou sua utilização em outras esferas. Nas fábricas, a disciplina militar se mostrou bastante eficaz em função de sua estruturação em bases racionais. Na burocracia estatal, assim como nas empresas, a disciplina é um elemento fundamental:

> "A disciplina nas empresas industriais descansa completamente em uma base racional, pois, com a ajuda de métodos de medição adequados, calculado o rendimento máximo de cada trabalhador o mesmo que o de qualquer média real da produção [...] O aparato psicofísico do homem é aqui completamente adaptado às exigências do mundo externo, o instrumento, a máquina, em suma, a função. O homem tem que adequar o seu ritmo ao da produção. Esse processo total de racionalização na burocracia ocorre paralelamente à centralização dos meios de exploração nas mãos do chefe" (ES, p.889).

A disseminação da disciplina é um fenômeno universal e decorre da racionalização da satisfação das necessidades econômicas e políticas.

Sociologicamente, o conceito de dominação é mais importante do que o de poder, já que esse é muito abrangente. O conceito de poder é considerado como sociologicamente amorfo por englobar uma multiplicidade de situações nas quais um indivíduo pode impor sua vontade a outro. A precisão do conceito de dominação refere-se ao fato de se limitar à probabilidade de encontrar obediência a uma ordem. A situação de dominação caracteriza-se pela presença de alguém mandando em outros indivíduos de maneira eficaz. A existência de um quadro administrativo e/ou de uma associação é outra característica da referida situação. É um aspecto relevante, também, caracterizar-se pela submissão de seus membros às relações de dominação existentes, decorrentes da ordem vigente.

A legitimidade garante a persistência de uma determinada forma de dominação. Para Weber, essa persistência não está relacionada apenas a motivos materiais, afetivos ou racionais referentes a valores, acrescendo-se a isso que a vigência legítima atribuída a uma ordem pelos indivíduos pode estar relacionada, também, à tradição e à legalidade.

O tipo de obediência[1] e o tipo do quadro administrativo responsável pelo seu cumprimento, assim como o caráter do exercício da dominação, caracterizam as diferenças de legitimidade que dão sustentação a um determinado tipo de dominação.

A crença na legitimidade não é o único elemento que leva os indivíduos ou os grupos a obedecerem a uma dominação: Weber citava que esta pode ser conseqüência de um interesse material, ou aceita devido à fraqueza e ao desamparo dos indivíduos. O elemento decisivo para se identificar uma dominação é a sua "pretensão de legitimidade, [que ela] por sua natureza, seja 'válida' em grau relevante, consolide sua existência e determine, entre outros fatores, a natureza dos meios de dominação escolhidos" (ES, p.175). Para o autor, nas sociedades modernas, a crença na legalidade,

[1] Essa noção refere-se à variação do grau de questionamento , valor ou desvalor de uma ordem.

em virtude de um estatuto, é a forma mais comum de legitimidade. Nesse caso, a legalidade pode ser considerada legítima devido a um acordo existente entre os indivíduos ou devido a uma imposição aos mesmos.

Weber descreve a existência de três tipos de dominação legítima:[2] de caráter racional, de caráter tradicional e de caráter carismático. A dominação racional ou legal refere-se ao tipo mais puro: a dominação burocrática. Esta baseia-se na legitimidade das ordens e no direito de mando de quem as está delegando e em um sistema de normas racionais instituídas. Essa forma de dominação corresponde à estrutura moderna do Estado e, também, das empresas capitalistas.[3]

A dominação de caráter tradicional tem como seu tipo mais puro a dominação patriarcal, que se baseia na legitimidade da tradição e do costume representada pela autoridade. A estrutura patriarcal de dominação se constituiu num dos princípios estruturais pré-burocráticos mais importantes, na qual, a autoridade exerce seu domínio no interior de uma comunidade doméstica. A diferença entre a dominação burocrática e a patriarcal é que, na primeira, a partir da norma previamente estabelecida se cria a legitimidade do mando; a segunda se baseia na submissão ao senhor, que dá garantia à legitimidade das normas por ele instituídas. Essas normas se consagram pela tradição, e não pelo fato de terem sido escritas. Na burocracia, a vigência de uma ordem possui respaldo na necessidade técnica do seu cumprimento, já que foi elaborada por um indivíduo que possuía uma competência especial. Enquanto a necessidade técnica é o

---

[2] O autor esclarece que esses tipos não se encontram na realidade e que "nem de longe se cogita aqui sugerir que toda a realidade histórica pode ser 'encaixada' no esquema conceitual desenvolvido no que se segue [três tipos de dominação]" (ES, p.173).

[3] A esse respeito o autor esclarece que "Do ponto de vista social, a dominação burocrática significa, em geral: 1. a tendência ao nivelamento no interesse na possibilidade de recrutamento universal a partir dos profissionalmente mais qualificados; 2. a tendência à plutocratização no interesse de um processo muito extenso de qualificação profissional (freqüentemente quase até o fim da terceira década de vida); 3. a dominação da impessoalidade formalista: *sine ira et studio*, sem ódio e paixão, e, portanto sem 'amor'e 'entusiasmo' sob a pressão de simples conceitos de dever, sem considerações pessoais, de modo formalmente igual para 'cada qual', isto é, cada qual dos interessados que efetivamente se encontrem em situação igual – é assim que o funcionário ideal exerce o cargo" (ES, p. 179 e 180).

fundamento do poder burocrático, a crença na autoridade fundada na devoção à autoridade familiar é o fundamento da dominação patriarcal.

A dominação carismática refere-se à devoção afetiva à figura do senhor e a seus dotes extraordinários ou sobrenaturais, que podem estar relacionados ao poder heróico ou ao caráter exemplar de um determinado indivíduo. Redentores, profetas e heróis de toda classe são exemplos de dominação carismática. O carisma constitui-se numa vocação e numa missão – o seu aproveitamento econômico é repudiado. Quando o carisma perde seu caráter efêmero tende a se tradicionalizar mediante sua rotinização – isso acontece quando as camadas privilegiadas têm necessidade de legitimar sua condição social e econômica mediante a consolidação de seus direitos adquiridos.

O carisma autêntico não se baseia numa ordem instituída ou em direitos adquiridos, mas sim na revelação pessoal, sem ligação com interesses econômicos. Os sucessores do herói carismático encontram uma situação favorável de exercício de poder: os subordinados já estão de alguma forma acostumados a sua qualidade de poder sobrenatural fundamentado justamente na legitimidade carismática, que pode se manifestar de formas variadas, pois, não existem regras rígidas para a comprovação do carisma. Quem herda o carisma deve comprovar a sua posse com outro poder carismático, o que acontece no poder hierocrático, ou seja, religioso. A confirmação de que um indivíduo possui o mais elevado carisma pessoal é efetuada pelos peritos profissionais do divino.

As formas de obediência dos indivíduos variam de acordo com os diferentes tipos de dominação, por exemplo; na dominação racional-legal obedece-se à ordem impessoal; na dominação tradicional, à figura do senhor nomeado pela tradição. Diferentemente dos dois tipos citados, na dominação carismática, obedece-se ao líder

carismaticamente qualificado. Sendo assim, a legitimação do domínio é exercida segundo três tipos de autoridade: tradicional, carismático e legal.

O Estado moderno é caracterizado por Weber como uma instituição em que a dominação é exercida legalmente a partir da "existência de uma ordem administrativa e jurídica que só pode ser modificada por meio de estatutos" (ES,p.45).

O Estado não pode ser definido pelos seus fins, e sim pelos seus meios específicos. Isso porque, o Estado é considerado a única fonte do direito em que o seu quadro administrativo tem o monopólio legítimo do uso da força física para impor padrões de conduta. Nessa perspectiva, a atividade política é caracterizada pelo sociólogo alemão a partir da participação no poder ou da luta para influir na sua distribuição, tanto entre Estados como também entre grupos no interior do mesmo Estado. "O Estado é uma relação de homens dominando homens, relação mantida por meio de violência legítima (isto é, considerada legítima). Para que o Estado exista, os dominados devem obedecer à autoridade alegada pelos detentores de poder" (ENS,p.98 e 99).

Weber denominou Estado uma empresa, com caráter de instituição política, por possuir um quadro de funcionários que reivindicam o uso da coação física com o intuito de fazer cumprir as ordens vigentes. O sentido do termo *empresa* refere-se a "uma ação contínua que persegue determinados fins". O autor esclarece a sua definição de Estado moderno com as seguintes características:

a) a modificação de uma ordem administrativa ou jurídica só pode ser realizada por meio de estatutos que orientam o funcionamento da ação associativa realizada pelo corpo administrativo. A vigência desses estatutos compreende não apenas os membros da associação, mas também toda ação realizada num determinado território;

b) a legitimidade da coação física decorre do fato de a ordem estatal a prescrever.

Para Weber, todo regime de governo necessita de poderes imperativos, ainda que esteja a serviço dos dominados como ocorre nos governos democráticos. De acordo com a sua avaliação sobre a democracia, também nesse tipo de governo, a diferenciação econômica influencia a ocupação de cargos. Os que detêm melhores condições econômicas têm tempo para ocupar os cargos e não vivem diretamente de sua remuneração. O autor exemplifica esse aspecto referindo-se aos industriais modernos, que não têm interesse em ocupar esses cargos, e aos reitores de universidades, nem sempre os mais qualificados para a posição. "Quanto mais ocupados se encontram seus membros no trabalho lucrativo, tanto maior será a tendência, em caso de diferenciação social, de o regime de governo converter-se em uma chefatura de *honorities* [4] (ES, p.702). Esse grupo reduzido de funcionários exerce a dominação formando corporações consultivas. O desenvolvimento quantitativo e qualitativo das tarefas de governo consolida a hierarquia entre funcionários. "A subsistência de toda dominação [...] se manifesta do modo mais preciso mediante a autojustificação, que apela a princípios de legitimidade" (ES, p.706).

O Estado é um fenômeno econômico na parte relativa às finanças públicas, e é, também, "economicamente relevante" porque intervém na vida econômica mediante a promulgação da legislação. A conduta e o caráter do Estado são determinados por motivos econômicos. Nesse sentido, o Estado é "economicamente condicionado".

> "Compreende-se, diante disso, que, por um lado, o âmbito das manifestações econômicas é fluido e não pode ser delimitado com rigor e, por outro, que os aspectos 'econômicos' de um fenômeno nem são apenas 'economicamente condicionados' e nem 'economicamente eficazes' e que um fenômeno só conserva a sua qualidade de 'econômico' na estrita medida em que o nosso interesse está exclusivamente centrado no

[4] Portadores de uma honra social específica adscrita a certa forma de vida.

> significado para a luta material para a existência [...] Os motivos especificamente econômicos atuam sempre onde a satisfação de uma necessidade, por mais imaterial que seja, envolve a utilização de meios externos limitados" (OCS, p.80).

Com isso, observa-se que não há uma relação de causalidade entre o Estado e os interesses econômicos dos indivíduos em seu interior, a não ser que o pesquisador pretenda dar esse enfoque.

Weber considerou que uma relação social é denominada *luta* quando a orientação da ação tem como intuito a imposição da vontade, encontrando a resistência de outros indivíduos. A luta é denominada *pacífica* quando há concorrência para se obter o poder que também é almejado por outras pessoas sem violência física. A regulação da concorrência pode ser mediada por uma ordem, no que se refere aos seus fins e meios. Weber admitia existir uma luta latente pela existência, denominando-a *seleção social* .

O autor admitiu a existência de "luta de classe" em situações que agregam um credor e um devedor. Para esclarecermos a distinção que é efetuada entre "luta" e "luta de classe", abordaremos a análise do autor acerca das noções de classe, estamento e partido, que são fenômenos de distribuição de poder numa comunidade:

> "A articulação das classes proprietárias puras não é 'dinâmica', isto é, não leva necessariamente a lutas e revoluções de classe [...] e às vezes existe até solidariedade entre elas (por exemplo, em relação aos dependentes). Somente o antagonismo de classes proprietárias entre 1) rentistas de terras e desclassificados ou 2) credores e devedores (muitas vezes: patrícios urbanos e camponeses ou artesãos urbanos) pode levar a lutas revolucionárias, as quais, no entanto, não necessariamente têm o fim de mudar a constituição econômica, mas primariamente

> apenas o de obter acesso à propriedade ou à distribuição desta (revoluções de classes proprietárias)" (ES, p.243).

O poder econômico não é igual ao "poder",[5] os indivíduos não desejam ambos "por si mesmos" e sim pelas honras sociais que eles acarretam. Entretanto, nem todo poder acarreta honras sociais. Em alguns casos o poder econômico não é considerado a base das honras sociais, especialmente o poder financeiro. A ordem jurídica não é a fonte primordial de poder, mas o poder e a honra, em determinadas circunstâncias, podem ser assegurados por ela. A denominação "ordem social" é a maneira pela qual as honras sociais se distribuem entre os indivíduos numa determinada comunidade. A ordem social, a ordem econômica e a ordem jurídica se relacionam, cada uma preservando a sua particularidade. "A ordem social é, para nós, simplesmente a forma pela qual os bens e serviços econômicos são distribuídos e usados. A ordem social é, decerto, condicionada em alto grau pela ordem econômica, e, por sua vez, influi nela " (ENS, p.212).

Para o autor, as classes são as bases da ação comunal.[6] A noção de classe, tal como é empregada por Weber, diz respeito a um grupo de indivíduos que se encontram numa mesma situação de classe.

> "[Essa noção refere-se] à oportunidade típica de uma oferta de bens, de condições de vida exteriores e experiências pessoais de vida, e na medida em que essa oportunidade é determinada pelo volume e tipo de poder, ou falta deles de dispor de bens ou habilidades em benefício de renda de uma determinada ordem econômica" (ENS, p.212).

---

[5] Weber usa o termo poder entre aspas, e afirma que ele resulta de motivos diferentes dos de ordem econômica.

[6] "A ação comunal refere-se à ação que é orientada pelo sentimento dos agentes de pertencerem a um todo"(ENS, p.215).

Em síntese, a noção de classe pressupõe a existência, entre um grupo de indivíduos, de um elemento em comum relacionado a oportunidades de vida; esse elemento refere-se "aos interesses econômicos da posse de bens e às oportunidades de renda", que, por sua vez, são representados no mercado de produtos ou no mercado de trabalho.

Em todas as situações de classe, a propriedade e a falta de propriedade são consideradas categorias básicas para sua caracterização. Mediante a utilização dessas categorias distinguem-se as situações de classe de acordo com o tipo de propriedade que pode ser utilizado para a obtenção de lucro e do tipo de serviço que pode ser oferecido no mercado. As distinções existentes nas situações de classe decorrem do "sentido" que elas dão à utilização da propriedade. Para os que não possuem propriedade, a distinção é efetuada a partir do tipo de serviço que prestam. Nesse caso, a situação de classe é igual à "situação de mercado": relaciona-se ao interesse econômico.

O mercado é caracterizado por Weber em função da competição entre vários indivíduos por oportunidades de troca. Essa competição pode acontecer em locais distintos, tais como mercado local, bolsa, feira, etc., mas o que os caracteriza é o regateio. Assim como a troca, particularmente a que emprega dinheiro, o regateio preparatório para a troca é uma relação social. Os envolvidos nessa atividade orientam suas ofertas levando em conta a existência de outros interessados na troca diferentes dos parceiros nela envolvidos diretamente.

As relações de mercado entre os indivíduos são impessoais. Esse aspecto não está relacionado à luta entre os interessados, e sim ao fato de se orientar basicamente pelo interesse nos bens de troca. Nesse sentido, as coisas são mais valorizadas do que as pessoas, o que praticamente exclui a fraternidade entre os participantes. A ética do

mercado restringe-se ao cumprimento dos procedimentos que foram acordados: o mercado é avesso a relações de consangüinidade e confraternização.

Weber denominou *situação de mercado* "as possibilidades de troca do objeto por dinheiro, que podem ser reconhecidas pelos interessados na troca, no momento de sua orientação na luta de preços e de concorrência" (ES, p.62). A regulação do mercado ocorre a partir da limitação, em decorrência de ordens determinadas, de mercabilidade[7] dos objetos de troca. Os fatores que condicionam a regulação do mercado são a tradição, a convenção, o direito e a voluntariedade. Dentre os condicionantes descritos pelo autor, dois deles estão mais relacionados ao tema desta tese – a educação em Max Weber: o primeiro refere-se à regulação do mercado condicionada de modo convencional. Nesse caso, existe uma desaprovação social de mercabilidade para determinados objetos ou grupos de indivíduos. O segundo diz respeito à regulação do mercado condicionada de modo voluntário, quando os indivíduos possuem condições de exercer influência na situação de mercado por meio da criação de acordos reguladores de mercado.[8]

De acordo com a descrição do autor acerca dos modos convencional e voluntário de regulação do mercado[9], observa-se que os indivíduos ou grupos possuem condições distintas de efetuar trocas no mercado. O grau de benefícios que uma classe possui no mercado caracteriza sua situação no interior deste. Dessa forma, as noções de situação de classe e situação de mercado possuem uma vinculação estreita.

No tocante à definição de classe, o autor refere-se à existência de classes proprietárias positiva e negativamente privilegiadas. Em ambos os casos, a posse ou não de propriedade determina a situação de classe. As classes proprietárias positivamente

---

[7] A mercabilidade é definida como "o grau de regularidade com que um objeto costuma tornar-se objeto na troca do mercado"(ES, p.62).

[8] Os monopólios voluntários e os cartéis de preços são os exemplos citados pelo autor.

[9] A educação é um dos elementos que contribui para a regulação do mercado no que se refere à valorização ou não dos indivíduos conforme será abordado no capítulo 4.

privilegiadas são compostas pelos rentistas de seres humanos (proprietários de escravos), de terras, minas, instalações, navios, e por credores. As classes proprietárias negativamente privilegiadas são compostas basicamente pelos dependentes (objetos de propriedade), desclassificados,[10] endividados e pobres. As "classes médias", pertencentes a esse segmento, abrangem as diferentes camadas que dispõem de propriedade ou qualidades de educação, o que possibilita a obtenção de sua renda.

Outra distinção no que se refere ao conceito de classe é feita pelo autor: classes aquisitivas positivamente privilegiadas e classes aquisitivas negativamente privilegiadas. Diferentemente das classes proprietárias, a "classe aquisitiva é a que apresenta oportunidades de valorização de bens ou serviços que determinam primariamente a situação de classe" (ES, p.242). As classes aquisitivas positivamente privilegiadas são compostas basicamente pelos empresários, mas em determinadas circunstâncias compõem-na também "profissionais liberais com capacidade ou formação especial (advogados, médicos e artistas) e trabalhadores com qualidades monopólicas (próprias ou adquiridas)" (ES, p.244). As classes aquisitivas negativamente privilegiadas são compostas basicamente pelos trabalhadores, levando em conta sua diferenciação no que se refere à posse ou não de qualificação e de treinamento para o serviço. As classes médias, os camponeses e os artesãos também compõem essa classe.

> "Classe social é a totalidade daquelas situações de classe entre as quais uma mudança pessoal na sucessão de gerações é facilmente possível e costuma acontecer" (ES, p.199). [...] "Classes sociais são: os trabalhadores em seu conjunto, e isso tanto mais quanto mais automatizado se torna o processo de trabalho, a pequena burguesia e os intelectuais sem propriedade

[10] Nesse segmento o autor menciona se referir ao *proletari* da Antigüidade. (ES, p.243).

> e os especialistas profissionais (técnicos, empregados comerciais e outros, funcionários públicos, eventualmente com separação social muito rigorosa entre eles, segundo o custo da educação) e a classe dos proprietários e privilegiados por educação" (ES, p.244).

O destino pessoal é um dos elementos da situação de classe, e determina o pertencimento à classe social. Nas três categorias de classe podem surgir associações de classe, mas o autor afirma que estas indicam apenas situações de interesses iguais. Em contrapartida, "Somente a falta total de 'qualificação' de pessoas sem propriedade, obrigadas a ganhar a vida por seu trabalho com ocupações inconstantes, representa uma situação de classe homogênea" (ES, p.242)

Weber reconhecia a possibilidade de transição de uma classe para a outra. Entretanto, esse aspecto é variável, assim como a unidade entre as diferentes classes sociais. Para o trabalhador a passagem para uma vida pequeno-burguesa autônoma é difícil de acontecer, excetuando-se, contudo, o fato de que tanto para o conjunto dos trabalhadores quanto para a pequena burguesia o acesso à classe social dos intelectuais sem propriedade e especialistas profissionais é relativamente mais fácil.

O conceito de "interesse de classe" é ambíguo, segundo o autor, por ser considerado como superior a uma certa probabilidade para a média das pessoas de uma determinada situação de classe. Esse aspecto é esclarecido quando se considera que os interesses do trabalhador individual podem variar em função do seu grau de qualificação para desempenhar uma determinada tarefa. Weber negava a possibilidade de existirem interesses de classe de âmbito universal; para ele, a situação de classe[11] pode ocasionar

[11] Weber definiu a situação de classe como a oportunidade típica que os indivíduos possuem em relação ao abastecimento de bens, a posição de vida externa e ao destino pessoal em uma determinada ordem econômica (ES, p.242).

reações semelhantes, ações de massa, mas nem sempre estas possuem o mesmo significado.

A ação comunitária não se restringe a indivíduos da mesma classe ao criar situações de classe. Dentre os atos comunitários que determinam as situações de classe do trabalhador e do empresário estão o mercado de trabalho, o mercado de produtos e a empresa capitalista. O autor denomina *ações comunitárias amorfas*, por exemplo, o resmungar de trabalhadores e as "operações tartaruga". Em contrapartida, quando as condições de vida não são aceitas, em decorrência da estrutura da ordem econômica e da propriedade existente, as pessoas podem se voltar contra a estrutura de classes através de protestos irracionais ou racionais. Como exemplo mais importante dessa segunda categoria é citada a situação de classe do proletariado moderno. No que se refere ao embate entre proprietários e não-proprietários, para Weber, a questão central é a determinação do preço do trabalho.

> "Não é o homem que vive de rendas, o acionista e o banqueiro que sofrem com a má vontade do trabalhador, mas quase exclusivamente o industrial e os diretores de empresa, que são adversários diretos dos trabalhadores nas guerras de preços" (ENS, p.218).

Os estamentos são um entrave à plena realização do princípio de mercado. Enquanto a situação de classe é determinada por motivos econômicos, a situação de *status* é designada como "todo componente típico do destino dos homens determinado por uma estimativa específica, positiva ou negativa de honraria" (ENS, p.218). A situação estamental é definida pelo modo de vida e, por isso, no modo formal de educação que se baseia: "a) em aprendizagem empírica ou b) racional, e nas formas de vida correspondentes, c) no prestígio derivado de descendência ou profissão" (ES, p.245)

Tanto as "qualidades especiais" como a situação de classe podem estar relacionadas às distinções de *status*. A qualificação estamental não está ligada diretamente à propriedade, mas, no capitalismo, essa relação é mais recorrente. Honra estamental e situação de classe podem não se equivaler, mas, sim, se opor, na medida em que a primeira não é garantida pela propriedade.

> "A posse de dinheiro e a posição do empresário não são, por si, qualificações estamentais - ainda que possam levar a estas; nem a falta de patrimônio constitui, por si, uma desqualificação estamental, ainda que possa levar a esta. A situação estamental, por outro lado, pode condicionar em parte ou totalmente uma situação de classe, sem ser-lhe idêntica. A situação de classe de um oficial, funcionário ou estudante, determinada por seu patrimônio pode ser muito diversa sem que difira a situação estamental, porque o modo de vida criado pela educação é o mesmo nos pontos estamentalmente decisivos [...] Toda formação de estamentos tende a levar à apropriação monopólica de poderes de mando e oportunidades aquisitivas" (ES, p.245 e 246).

A honra estamental se relaciona sobretudo ao "estilo de vida" que é esperado de quem pertence ou deseja pertencer a um determinado círculo. Os indivíduos têm restrições quanto ao seu relacionamento pessoal, como, por exemplo: casamentos entre pessoas do mesmo círculo de *status*. Por isso o autor afirma que o estamento assumiu o caráter de uma casta fechada. Além das convenções, os rituais e alguns monopólios materiais, tais como roupa e comida, asseguram as distinções estamentais.

Dentre os estamentos privilegiados existe uma desqualificação dos estamentos que têm envolvimento com trabalhos físicos e, de uma maneira geral, das pessoas que se empregam para ganhar um salário. Os aspectos peculiares à ordem social são opostos aos princípios da ordem econômica, ou seja, do mercado. Neste, os interesses funcionais

se sobrepõem às distinções pessoais. As "honras" e estilos de vida peculiares aos grupos estamentais são aspectos que não fazem parte da ética do mercado.

A diferença entre as classes e os estamentos está em que as classes "se estratificam de acordo com suas relações com a produção e aquisição de bens, ao passo que os 'estamentos' se estratificam de acordo com os princípios de consumo de bens, representado por 'estilos de vida especiais' " (ENS, p.226).

Weber ressaltava que a tecnologia e as transformações no âmbito da economia colocam em destaque a situação de classe, ao invés dos estamentos. A diminuição no ritmo dessas transformações econômicas leva ao aparecimento de organizações estamentais, contribuindo para o resgate de sua importância.

O autor considerou que a classe mais próxima do estamento é a classe social, e a mais distante é a classe aquisitiva. Freqüentemente, os estamentos são constituídos por classes proprietárias. A distinção entre classes proprietárias e classes de renda se dá, principalmente, pela importância que o mercado e a educação possuem para essas últimas:

> "A sociedade hoje está estratificada em classes e em grau especialmente acentuado em classes de renda. Mas no prestígio estamental especial das 'camadas educadas' nossa sociedade encerra elementos muito concretos de estratificação estamental. Externamente, esse fator é muito claramente representado pelos monopólios econômicos e as oportunidades sociais preferenciais dos detentores de diploma" (ENS,p.346).

As diferenças de educação determinam as possibilidades de os indivíduos alcançarem honras sociais resultantes de seu estilo de vida especial.

A educação é um elemento importante na definição de Weber do conceito de classe social na medida em que, em alguns casos, contribui para a diferenciação social e, em outros, possibilita a ascensão social, pois o conceito de classe social engloba o

conjunto de trabalhadores, a pequena burguesia, os intelectuais sem propriedade e os especialistas profissionais. Este último segmento possui uma posição social privilegiada em relação aos demais, decorrente da especialização adquirida e do custo do investimento na educação. Convém ressaltar a importância que o autor atribui à especialização nas sociedades onde predomina a forma de dominação racional legal.

No que se refere à educação como um elemento que reforça a diferenciação social, Weber retomou esse aspecto ao afirmar que a situação estamental se baseia no modo de vida e no modo formal de educação. Esta reforça a separação entre as classes pelo fato de ser um dos elementos que contribuem para a regulação do mercado condicionada de modo convencional e de modo voluntário. No primeiro caso a desaprovação social de mercabilidade para determinados grupos de indivíduos está relacionada recorrentemente a faltas ou carências de educação. No segundo caso, na regulação do mercado condicionada de modo voluntário, ocorre o inverso, isto é, os indivíduos possuem posições privilegiadas no mercado, via de regra, devido à educação. É nesse sentido a afirmação do autor de que os detentores de diplomas formam monopólios econômicos e possuem oportunidades sociais preferenciais.

Segundo Weber, na economia de troca, os estímulos de participação numa ação econômica são diferenciados para os que não possuem propriedades, para os privilegiados em virtude da propriedade ou da educação e para os que participam das possibilidades de empreendimentos aquisitivos. Os estímulos dos primeiros se relacionam às necessidades de seu sustento e de sua família.

Weber detectou uma limitação da racionalização formal numa gestão econômica quando os empregadores selecionam os trabalhadores que ocupam determinados postos de trabalho levando em conta o rendimento técnico máximo dos indivíduos. Nesse

sentido, a habilidade no trabalho está relacionada à especialização racional[12] e contínua, objetivando poupar gastos. "Descarrega-se assim naqueles que procuram trabalhar, além da preocupação com a reprodução (família), também uma parte da preocupação com a seleção (segundo a aptidão para determinado trabalho)" (ES, p.121). A especialização, quando é requerida a execução técnica de tarefas simples, limita as possibilidades materiais de salário, excetuando-se apenas as empresas onde há o salário por produção.

Os indivíduos situados no segundo grupo, os privilegiados, possuem como estímulos a obtenção de atividades cuja renda é elevada, a ambição e a aquisição de um trabalho socialmente privilegiado como "profissão".[13] Os demais indivíduos possuem estímulos relacionados às oportunidades lucrativas próprias.

No que tange à ordem política, o autor apresentou sua definição de partido, cuja existência pode estar no interior tanto de um "clube social" quanto do Estado. Os partidos caracterizam-se pelas ações destinadas a atingir uma meta que esteja relacionada à obtenção de poder. A existência dos partidos pressupõe uma ordem racional e um "quadro" de pessoas dispostas a assegurá-la. Os partidos influenciam esse quadro e recrutam os seus membros entre seus seguidores.

Os partidos podem representar interesses de classe ou de estamentos, mas não precisam manter uma relação de exclusividade com ambos. Existem casos de partidos que não representam nenhum dos dois. As diferenças entre os partidos podem ser segundo o tipo de ação comunitária que pretendem influenciar, a organização da comunidade por estamento ou por classe e a estrutura de domínio no interior da comunidade.

---

[12] Weber menciona que as exigências de racionalidade da produção estavam vinculadas ao taylorismo, que se constituiu numa estratégia patronal de gestão/organização do processo de trabalho.
[13] Weber citou, como exemplo, as profissões intelectuais, artísticas e técnicas especializadas.

O conceito de partido do autor não se limita às formas modernas de domínio englobando também "os partidos" antigos e medievais. Os partidos possuem vínculos com as estruturas de dominação, ou seja, lutam pelo domínio e se organizam de forma autoritária. Os partidos pretendem ter ascendência sobre o domínio existente, e não necessariamente estabelecer um novo domínio político internacional.

No que se refere à relação entre economia e ação social, Weber constatou a existência de comunidades de caráter semelhante que competem entre si pela ampliação do número de seus membros. O autor exemplificou esse aspecto mencionando os partidos políticos e as seitas religiosas. "E, naturalmente, em maior escala prebendas e cargos políticos e outras posições ou consideradas oportunidades de renda, a serem conferidas pelo poder político, entre elas as cátedras universitárias" (ES, p.281 e 282). A esse respeito, o autor denunciou que, na Alemanha, havia uma troca de favores entre os funcionários do ministério da educação e os docentes das universidades. Desse modo, a admissão ou a permanência dos docentes numa instituição estava condicionada a critérios políticos, em que se priorizava o fato de os indivíduos não se oporem ao Estado. Weber criticou a discriminação ideológica dos candidatos a cargos docentes pelos representantes do Estado. A partir dos embates existentes nas universidades da Alemanha ficam compreensíveis as razões pelas quais o autor defendia a separação entre a ciência e a política, recomendando que o docente não utilizasse o espaço da sala de aula para fazer política.

Acerca das relações entre a educação e a política, o autor esclareceu que uma associação política não pode ser definida apenas pelo *fim* da ação da associação. O caráter político da associação só pode ser definido pelo seu meio, a coação física, apesar de este não se constituir no único meio administrativo e, muito menos, o usual. Contudo, existe a ameaça eventual dessa aplicação, apesar de a coação física não ser

propriedade exclusiva das associações políticas. Desse modo, as associações políticas possuem uma multiplicidade de finalidades, e o seu caráter de dominação não pode ser definido *a priori*. A esse respeito, o autor afirmou que muitas vezes se faz referência à política escolar de um município quanto "ao tratamento e à condução planejada de um determinado assunto" (ES, p.44). Entretanto, o sentido da ação para o autor não é determinado previamente pelo agente, e sim representado no curso da ação. Por isso, Weber é considerado um dos autores que ajudaram a construir uma teoria da ação que tem como um de seus pressupostos a referência aos indivíduos como agentes ou atores sociais.[14]

Weber explicou a dominação existente nas sociedades, a partir dos múltiplos aspectos que contribuem para a sua existência, não restringindo a dominação aos aspectos econômicos. A amplitude de seu conceito está relacionada ao fato de o autor abordar a estratificação de diversos tipos de sociedade, e não apenas da sociedade industrial. Para Weber, o econômico e o social interagem continuamente, o que o levou a elaborar a proposição dos tipos-ideais de grupo de classe, *status* e partido. Estes são os fenômenos de distribuição de poder dentro de uma comunidade.

2.2 ESTUDOS SOBRE AS RELIGIÕES: SUBSÍDIOS AO ENTENDIMENTO DA NOÇÃO DE RACIONALIDADE

O conceito de racionalidade assume, na obra de Weber, significados diferenciados. A racionalização pode designar a realização metódica de fins e valores em diversos setores e de tipos diferentes, tais como as da sociedade, da técnica, do

[14] Em síntese, a teoria da ação apresenta, além do já referido, os seguintes pressupostos: as ações dos indivíduos são efetuadas a partir de determinados objetivos; a ação envolve escolha de meios para obtenção dos objetivos; o alcance de objetivos e a escolha de meios ocorrem em determinadas situações que afetam o desenrolar da ação; além da situação, a ação é influenciada pelo conhecimento possuído pelo ator a seu respeito; o ator possui determinadas disposições afetivas que interferem na sua

trabalho científico, da educação, da guerra, do direito e da administração. A racionalização pode ter uma conotação teórica, quando se trata do trabalho científico, quando é fruto da reflexão de um pensador acerca da realidade. Nesse caso, a racionalidade possui um caráter de intelectualização decorrente da especialização científica. O autor abordou, também, as racionalizações da contemplação mística, ou seja, as éticas decorrentes de crenças religiosas. Além das dimensões do conceito de racionalidade mencionados, Weber fez a distinção entre racionalidade formal e racionalidade material:

> "Chamamos de racionalidade formal de uma gestão econômica o grau de cálculo tecnicamente possível e que ela realmente aplica. Ao contrário, chamamos de racionalidade material o grau em que o abastecimento de bens de determinados grupos de pessoas (como quer que se definam), mediante uma ação social economicamente orientada, ocorre conforme determinados postulados valorativos (qualquer que seja sua natureza) que constituem o ponto de referência pelo qual esse abastecimento é, foi ou poderia ser julgado. Esses postulados têm significados extremamente variados" (ES, p.64).

O primeiro conceito é considerado como inequívoco, na medida em que o dinheiro representa a possibilidade máxima de quantificação do êxito de um indivíduo. Contrariamente, o conceito de racionalidade material é vago e possui diversos significados. O ponto em comum desse tipo de racionalidade está no estabelecimento de exigências éticas, políticas, estamentais, etc. que servem como padrão dos resultados da gestão econômica.

Em seus estudos sobre as religiões, Weber pretendeu, deter-se na racionalização da conduta de vida na medida em que esta assume formas diversificadas de dimensão

---

compreensão da ação e a sua escolha de objetivos, e estes também são influenciados pelos valores do ator (Cohen, 1976).

prática. Esse aspecto pode ser exemplificado a partir das diferenças existentes entre o protestantismo, o catolicismo e o confucionismo. Este último difere do racionalismo prático de qualquer outro racionalismo ocidental. "Em geral, todos os tipos de ética prática que são sistemática e claramente orientadas para metas fixas de salvação são 'racionais'"(ENS, p.338). O autor considerava revolucionária a ética que norteia as diferentes religiões por elas não estarem presas à ordem existente. Ele ressalta que apesar de autoridade carismática ser irracional, suas metas de salvação são racionais.

Apesar de existirem formas de racionalidade tanto no Ocidente como no Oriente, o desenvolvimento do capitalismo se deu no Ocidente. Para Weber, o avanço das Ciências Matemáticas e das Ciências da Natureza contribuiu para que isso acontecesse. Somam-se a esse aspecto as estruturas racionais do direito e da administração como elementos que dão sustentação legal à racionalidade ocidental. Ao estudar as religiões ocidentais, particularmente o protestantismo, o autor pretendia verificar a peculiaridade específica do racionalismo ocidental, esclarecendo a sua origem. Weber o comparou às religiões orientais, objetivando destacar os aspectos nos quais estas diferem da civilização ocidental. Os seus estudos sobre as religiões mundiais[15] lhe permitiram enfatizar que a racionalização do Ocidente possui aspectos distintos da existente no resto do mundo.

A importância de seu estudo sobre a Sociologia da Religião, segundo o próprio autor, é a de "contribuir para a tipologia e a Sociologia do Racionalismo" (ENS, p.372). Para o autor, a religião é um dos elementos que orientam a conduta dos indivíduos mediante a disseminação de determinados valores (ação racional referente a valores). Por isso, Weber pretendia, com seus estudos sobre as religiões, mostrar que algumas

[15]As obras do autor sobre o tema são: *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1904-05); *A religião na China* (1915); *A religião na Índia* (1916); *O antigo judaísmo* (1917) e *Sociologia da religião* (1922).

formas racionais que a realidade pode assumir não foram previamente formuladas. Sendo assim, a religião[16] ocupa um lugar de destaque na obra de Weber, na medida em que age sobre o desenvolvimento da cultura material. Apesar de não existir uma relação de causalidade entre a religião e a economia, encontramos na ética econômica[17] impulsos práticos da ação decorrentes da ética religiosa. Nesse sentido, a determinação religiosa é apenas um elemento da ética econômica, pois, para o autor, há uma pluralidade de orientações que norteiam a conduta do indivíduo.

A diferenciação entre as religiões se dá segundo o tipo de profecia que encontramos nelas. A sua importância reside no fato de revelar um sentido homogêneo para a vida, impondo um comportamento prático de viver. A visão religiosa do mundo dá "sentido" à existência do indivíduo, mas por outro lado cria tensões em relação ao mundo externo. O autor assinalou a existência de dois tipos de profecia: "a exemplar", que dominou a religiosidade na Índia e na China, e a "emissária", que se fez mais presente no Ocidente:

> "A primeira mostra o caminho da salvação pela vida exemplar, habitualmente por uma vida contemplativa e apático-extática. A segunda dirige as suas exigências ao mundo em nome de Deus. Naturalmente, essas exigências são éticas, e têm, com freqüência, um caráter ascético preponderante" (ENS, p.328).

Todas as grandes religiões são consideradas por ele como individualidades históricas cuja natureza é extremamente complexa. Sua análise acerca das religiões, além de histórica, é "tipológica" porque examina o que é tipicamente importante nas realizações históricas da ética religiosa. Com essa análise o autor verificou os grandes

---

[16] Weber (ÉTICA) considera como religiões mundiais aquelas que conseguiram reunir à sua volta multidões de indivíduos e que regulamentavam suas vidas. Nessa categoria ele enquadra as éticas religiosas confuciana, hinduísta, budista, cristã, islamita e judaica. .

[17] Segundo Weber, "a expressão 'ética econômica' refere-se aos impulsos práticos da ação que se encontram em contextos psicológicos e pragmáticos das religiões" (ENS, p.310).

contrastes das mentalidades econômicas no Ocidente e no Oriente. As religiões são importantes para a ética econômica no que se refere à forma pela qual se relacionam com o racionalismo econômico.

A distinção efetuada entre as religiões tem como objetivo a definição de suas características que auxiliam a compreensão do modo de vida prático dos indivíduos. Dessa forma, o autor explicitou que não pretende se deter na "essência" das religiões, mas sim nas condições e nos efeitos da ação comunitária a partir de seu "sentido". A ação religiosa ou magicamente orientada é uma ação racional e está orientada para este mundo. "A ação ou o pensamento religioso ou 'mágico' não pode ser apartado, portanto, do círculo de ações quotidianas ligadas a um fim, uma vez que também seus próprios fins são, em sua grande maioria, de natureza econômica" (ES, p.328)

As tensões existentes entre a religião e o mundo são de diversas ordens, tais como na esfera econômica, na esfera política, na esfera estética e na esfera intelectual. A tensão existente entre a religião e o mundo é mais evidente na esfera econômica, pois as leis que regem a economia capitalista moderna são pouco compatíveis com a ética religiosa da fraternidade. Conforme o capitalismo vai se tornando racional e impessoal, essa incompatibilidade aumenta. Desse modo, a regulamentação da vida prática obtém mais êxito quando fundada em relações pessoais.

> "No passado, foi possível regulamentar eticamente as relações pessoais entre senhor e escravo precisamente porque elas eram pessoais. Mas não é possível regulamentar – pelo menos, não no mesmo sentido, ou com o mesmo êxito – as relações entre os vários detentores de hipotecas e os variáveis devedores dos bancos que concedem hipotecas, pois nesse caso não há relações pessoais de qualquer tipo [...] Em última análise, nenhuma religião de salvação autêntica superou a tensão entre sua religiosidade e a economia racional" (ENS, p.380).

O autor cita dois caminhos para se superar essa tensão: o paradoxo da ética puritana da vocação e o misticismo, que não indaga do indivíduo para quem e a quem ele sacrifica. Por isso, Weber esclareceu que a superação da contradição entre o *habitus* religioso cotidiano e o extracotidiano está relacionada à sistematização e à racionalização da apropriação dos bens religiosos.

Toda religião baseada no método sistemático de salvação possui uma diversa qualificação religiosa dos indivíduos que dela fazem parte, pois, nem todos os indivíduos possuem carisma que conduza ao renascimento[18] mágico, e nem todos possuem carisma para manter na vida quotidiana os hábitos[19] que lhes garantam alcançar a graça. Com isso, o renascimento era acessível a uma aristocracia de membros religiosamente qualificados, que se constituíam num "estamento" religioso especial dentro da comunidade dos crentes e possuíam uma honra social particular dentro de seu círculo.

O carisma mágico requer a comprovação da virtude, que se dá por meio da superação de determinadas características da natureza humana ligadas a afetos. Para que isso ocorra, o indivíduo deve ter interiorizado a "ética da convicção".[20] A interiorização da religião da salvação a partir da ética da convicção aumenta a tensão entre a vida religiosa e a vida mundana. Segundo Weber, o carisma não abrange todos os indivíduos, mas apenas as pessoas qualificadas para tal. Ele ressaltava, que desde os primórdios da religião, os homens possuíam qualificações diferentes. Nesse sentido, verifica-se nas religiões uma tendência à estratificação de estamentos segundo as

---

[18] O renascimento e a redenção são considerados pelo autor como as duas concepções de doutrina religiosa da salvação mais importantes. "O renascimento [...] significava a aquisição de uma nova alma por meio de um ato orgiástico ou através de um ascetismo planejado" (ENS, p.322).

[19] O autor utiliza tanto o termo *habitus* como hábito, sem explicitar a diferença entre eles (ES, p.425).

[20] Conforme anteriormente elucidado, a definição do autor acerca da ética "das últimas finalidades" refere-se ao fato de o indivíduo orientar sua conduta objetivando a consolidação dos valores nos quais acredita.

diferentes qualificações carismáticas, excetuando-se, nesse caso, a Igreja, na medida em que esta prioriza os valores oficialmente monopolizados, em vez das qualificações religiosas. Segundo o autor, esse fato pode ser explicado porque seus representantes têm o interesse de tornar os valores sagrados acessíveis a todos os indivíduos.

Algumas camadas sociais influenciaram mais fortemente a ética prática de suas respectivas religiões mediante elementos diretivos de sua conduta de vida. Existem aspectos peculiares às diferentes éticas práticas, apesar de cada qual ter sido importante para o desenvolvimento da ética econômica. As camadas sociais, que influenciaram a ética prática das religiões, variaram ao longo da História. Dentre elas, o autor destacou as camadas cultas do confucionismo, a casta hereditária de letrados cultos do hinduísmo, os monges budistas, etc. Entretanto, Weber criticou a interpretação de que a ética religiosa tenha surgido em função da situação de interesse de classe tal como acontece, segundo ele, no materialismo histórico:

> "Nossa tese não é a de que a natureza específica da religião constitua uma simples 'função' da camada que surge como sua adepta característica, ou que ela represente a 'ideologia' de tal camada, ou que seja um 'reflexo' da situação de interesse material ou ideal. Pelo contrário, uma interpretação errônea mais básica do ponto de vista dessas discussões dificilmente seria possível" (ENS, p.312).

Na avaliação do autor, interesse de classe e religião não possuem uma relação de causalidade, uma vez que as camadas mais favorecidas, detentoras de honra e poder – adquiridos quase sempre por hereditariedade – não eram as mais "devotas", porque tinham pouco interesse em ser salvas pela religião. Em contrapartida, as camadas sociais menos favorecidas, "camadas socialmente recalcadas", por possuírem esse interesse, contribuíram para a evolução de uma ética religiosa racional e se alimentavam mais facilmente da crença de sua missão. Os profetas e sacerdotes, muitas vezes, colocaram o

ressentimento das massas a seu serviço, mas a promessa religiosa não se constituiu sempre numa simples manifestação de interesse de classe.

As diferentes camadas religiosas buscaram uma das duas concepções das doutrinas religiosas da salvação - o renascimento ou a redenção. Os guerreiros, os camponeses, os comerciantes e os intelectuais optam por tendências religiosas diferentes. Os guerreiros cavalheirescos buscaram interesses mundanos, distanciando-se do misticismo. A compreensão desse fato está em que os "heróis", de maneira geral, possuem o desejo de dominar racionalmente a realidade. Os camponeses se inclinaram para a mágica, tornaram-se dependentes das forças elementares. Esse aspecto pode ser entendido pelo fato de que a existência econômica dessa classe estava ligada à natureza. As camadas existentes no Ocidente moderno – artesãos, comerciantes e empresários ligados aos artesanato – foram ambíguas em relação a seus interesses, ao adotarem religiões bastante diversificadas.[21]

> "A tendência a um racionalismo prático na conduta é comum a todas as camadas cívicas; e é condicionada pela natureza de seu modo de vida, muito desapegado dos laços econômicos com a natureza. Sua existência baseou-se em cálculos tecnológicos ou econômicos e no domínio da natureza do homem, por mais primitivos que fossem os meios a sua disposição" (ENS, p.328).

O nível de racionalização de uma religião pode ser apreciado de acordo com dois critérios: o grau de afastamento da magia e a coerência em relação à ética religiosa e ao mundo. No que se refere ao primeiro aspecto, o protestantismo representa o grau extremo de *desencantamento do mundo.* Quanto ao segundo, foi o confucionismo que reduziu ao mínimo a tensão com o mundo. Nas religiões contemplativas não houve uma relação entre religião e atos práticos do mundo cotidiano do trabalho. As seitas

[21] Weber cita, dentre outras religiões, o Catolicismo, o Sufismo, o Taoísmo como sendo as religiões dessas camadas.

ascéticas, por outro lado, modelam o modo de vida neste mundo, em razão de o valor supremo e sagrado não ser de natureza contemplativa e, também, porque os meios de graça não se referem ao caráter mágico. Os virtuosos das seitas ascéticas combinaram basicamente dois objetivos, que foram plenamente alcançados: *o desencantamento do mundo* e a relação de coerência entre Deus e o mundo.

A seguir, tecerei considerações sobre o protestantismo e o confucionismo, com o intuito de mostrar como algumas de suas peculiaridades que interferiram na conduta de vida prática dos indivíduos.

Protestantismo

Na *Ética protestante e o espírito do capitalismo* Weber mencionou que o "espírito do capitalismo" não apareceu em indivíduos isolados, mas como um modo de vida comum a grupos inteiros. O espírito do capitalismo é concebido por ele como "uma realidade histórica, isto é, um complexo de elementos associado à realidade histórica, que unimos em um todo conceptual do ponto de vista de significado cultural" (ÉTICA, p.28).

As idéias que deram origem ao capitalismo não surgiram como reflexo ou como superestruturas de situações econômicas. A origem e a história das referidas idéias, segundo ele, possuem mais complexidade do que afirmam os "teóricos da superestrutura".[22] O espírito do capitalismo se sobrepôs a uma série de forças contrárias a seu desenvolvimento, como, por exemplo, as relacionadas ao tradicionalismo. "O homem não deseja 'por natureza' ganhar cada vez mais dinheiro, mas simplesmente viver como estava acostumado a viver e ganhar o necessário para

[22] Weber não faz uma referência nominal a Marx & Engels, mas refere-se ao *Manifesto Comunista*; em outra passagem chama o materialismo histórico de ingênuo, por considerar que "*tais idéias* se originam como um 'reflexo' ou 'superestruturas' de situações econômicas" (ÉTICA, p. 34)

esse fim" (ÉTICA, p.38). Em função disso, Weber buscava compreender a maneira pela qual as "idéias" adquirem força na História. Ele não pretendeu afirmar que o espírito do capitalismo foi conseqüência de determinadas idéias da Reforma Protestante,[23] mas sim verificar como "o movimento religioso agiu sobre o desenvolvimento da cultura material" (ÉTICA, p.62). A Reforma, no que se refere aos seus resultados culturais, teve conseqüências imprevistas e até mesmo não desejadas pelos reformadores.

O autor considerou que historicamente a racionalização capitalista existiu em vários países civilizados da Terra, mas foi no Ocidente que ela obteve consistência como não tinha adquirido em nenhum outro lugar. O capitalismo, quando comparado com outras formas de organização econômica, apresenta o peculiar aspecto de estar assentado no trabalho livre. Essa particularidade propiciou a moderna organização racional da empresa capitalista, a separação entre a empresa e a economia doméstica, e a criação de uma contabilidade racional. Dessa forma, Weber pretendeu

> "reconhecer a peculiaridade específica do racionalismo ocidental e, dentro desse moderno racionalismo ocidental, esclarecer a sua origem [...] O racionalismo econômico, embora dependa parcialmente da técnica e do direito racional, é ao mesmo tempo determinado pela capacidade e pela disposição dos homens em adotar certos tipos de conduta racional [...] As forças mágicas e religiosas e os ideais éticos do dever delas decorrentes sempre estiveram no passado, entre os mais importantes elementos formadores de conduta" (ÉTICA, p.11).

O autor analisou os representantes históricos do protestantismo, tais como o calvinismo, o pietismo, o metodismo e o movimento batista.[24] Weber se deteve nos

---

[23] O efeito da Reforma, segundo Weber, consistiu em aumentar a ênfase moral e na recompensa religiosa ao trabalho como o meio mais adequado de se alcançar uma graça.

[24] As principais características do calvinismo são: a doutrina da predestinação; o alcance da auto-confiança relaciona-se a uma intensa atividade profissional e ao planejamento da conduta a partir da diretriz "Deus ajuda quem se ajuda". O pietismo baseia-se na doutrina da predestinação e na ênfase no trabalho vocacional. O metodismo tem como diretriz de sua ética religiosa a prática de boas obras,

tipos de princípios ético-morais dessas religiões e na influência das sanções psicológicas que, originadas da crença religiosa e da prática de vida religiosa, orientavam a conduta do indivíduo.

De uma maneira geral, os princípios que orientam a conduta dos crentes das religiões protestantes são os seguintes:

a) o trabalho é considerado o único meio de se alcançar uma graça;[25]

b) a perda de tempo é considerada o principal pecado, na medida em que a hora desperdiçada de trabalho ocasiona uma perda de trabalho para glorificação de Deus;

c) todos os indivíduos, ricos e pobres, devem trabalhar porque receberam uma vocação da providência divina;

d) todos devem trabalhar para serem ricos[26] para Deus, e não para a carne ou para o pecado;

e) a partir das idéias de glorificação do trabalho e da glória de Deus, é reprovável o fato de o indivíduo querer ser pobre. Deus dá vocação para o trabalho a todos os indivíduos e essa não pode ser desperdiçada;

f) o uso irracional da riqueza é condenado; em contrapartida, é defendido para fins práticos e úteis, e

g) a ganância e a desonestidade são reprovadas.

Esses princípios norteiam o comportamento ascético, influenciando o estilo de vida capitalista, particularmente por serem contrários à atitude do desfrute espontâneo da vida. Assim, a restrição ao consumo combinada com a liberação de procura de riqueza resulta na acumulação capitalista a partir da compulsão pela poupança. O

---

caracterizando o verdadeiro crente religioso. As seitas batistas privilegiam o caráter racional de moralidade baseada na idéia da espera. Há uma rejeição da predestinação.

[25] Desta forma, atribui-se um significado religioso ao trabalho cotidiano.

[26] A riqueza é condenada quando ocasiona a vadiagem do indivíduo. A ostentação também é condenada, mas a vocação da atividade de empresário é considerada legítima.

espírito da ascese cristã ocasionou uma conduta racional baseada na idéia de vocação. Essa ética determinou o estilo de vida de todo indivíduo nascido no capitalismo, não apenas daqueles beneficiados por uma melhor condição econômica. "Desde que o ascetismo começou a remodelar o mundo e a nele se desenvolver, os bens materiais foram assumindo uma crescente e, finalmente, uma inexorável força sobre os homens, como nunca antes na História" (ENS, p.131). Contudo, conforme o capitalismo foi se consolidando, essa ética foi sendo deixada de lado. Isso porque, de uma maneira geral, os indivíduos devem se conformar com as regras de ação capitalistas, pois quem se opuser a essas normas, seja o empresário ou o trabalhador, tende a ser eliminado.

> "O capitalismo, atualmente guiando a liderança da vida econômica de que necessita, pela seleção econômica dos mais aptos, escolhe os empreendimentos e trabalhadores de que tiver necessidade [...] Para que um modo de vida tão bem adaptado às peculiaridades do capitalismo pudesse ter sido selecionado, isto é, pudesse vir a dominar os outros, ele teve de se originar em alguma parte, e não apareceu em indivíduos isolados, mas como modo de vida comum a grupos inteiros de homens [...] o espírito do capitalismo (no sentido que lhe conferimos) estava presente antes 'do desenvolvimento capitalista' " (ÉTICA, p.34).

Para Weber os chineses e os japoneses seriam capazes de assimilar o capitalismo, ou seja, eles eram "dotados" por natureza para isso. Nesses países havia condições favoráveis ao seu surgimento, no que se refere ao desenvolvimento técnico. As mesmas condições desfavoráveis do Oriente, relativas aos traços patrimoniais e à burocracia, também existiam no Ocidente. A ausência do capitalismo na China, orientado em termos puramente econômicos, tem explicação se considerarmos alguns aspectos da "mentalidade", isto é, a posição prática que os indivíduos assumem perante o mundo. Ao comparar a ética protestante com a ética das religiões asiáticas, o

sociólogo alemão afirmou que a primeira orientava a conduta do indivíduo para a vida na terra, ascetismo, enquanto a segunda valorizava o afastamento do indivíduo das coisas terrenas, misticismo. Acresce-se a esse fato que, "o desenvolvimento da própria mentalidade também foi condicionada por destinos políticos e econômicos" (REL, p.159). Em síntese, a "mentalidade" condiciona o desenvolvimento econômico, mas também é condicionada por ele.

Confucionismo

Nas religiões asiáticas não se encontram as noções de "castigos" ou "prêmios eternos", o que as diferencia em grande parte das religiões ocidentais, que enfatizam o curto espaço dessa vida em termos de salvação. Esse fato é explicado pelo autor a partir da diferença entre o misticismo e o ascetismo. "[O misticismo] se coloca à prova contra sua ação no mundo. O ascetismo deste mundo, pelo contrário, prova-se através da ação" (ENS, p.374). Nas religiões asiáticas a natureza é o bem de salvação almejado. O distanciamento entre a soterologia extramundana e a realidade pode ser explicado a partir da camada de letrados que se dedicavam à reflexão sobre o sentido do mundo. Essa camada de intelectuais diferenciava-se das camadas envolvidas com a ação prática da vida, uma vez que não havia vínculos entre o desempenho no mundo e a soterologia extramundana .

> "Toda a tensão entre a natureza e a divindade, entre o sentimento de pecado e necessidade de redenção, entre ações terrenas e o perdão no além, entre o dever religioso e as realidades político- sociais estava totalmente ausente dessa ética. E por isso mesmo faltava também qualquer motivo para a influência sobre a conduta de vida por forças que fossem livres da tradição e da convenção[...] Em termos substantivos os deveres de um confuciano chinês sempre consistiam na piedade para com as pessoas concretas, vivas ou mortas, e perante

> aquelas que lhe estavam próximas pela sua posição na vida. O confuciano nada devia a um Deus supramundano, seu mandamento não era a ação, mas o vazio" (REL, p.153).

Os aspectos peculiares das religiões asiáticas são mais bem compreendidos quando o autor menciona as camadas sociais existentes na Ásia - as massas plebéias, os sábios, os letrados e a aristocracia -., assim como a importância que o saber religioso adquire para elas. As massas eram separadas dos "cultivados" pelo saber, tanto o saber literário como a gnose mística. Ambos eram considerados como o único meio de se obter salvação.

O saber religioso é um elemento de distinção social porque: não é acessível a todos e, é um dom, um carisma. A respeito desse saber, Weber esclareceu que ele não se relaciona às coisas terrestres amparadas pelos meios da ciência, mas sim a um saber filosófico acerca do sentido do mundo e da vida, um conhecimento místico. "São meios de domínio mágico e místico sobre si próprio: gnose que é procurada através do mais intensivo treinamento do corpo e do espírito, seja pela ascese ou regularmente, mediante uma meditação intensiva e metodicamente regrada" (REL, p.144).

Os detentores desses saberes determinaram a conduta prática das massas asiáticas, que se amparava na submissão ao salvador vivo. A intelectualidade se interessava por coisas que transcendiam o cotidiano e, por isso, não se interessava pela política. Isso também se aplica ao intelectual político, o confuciano, já que ele não era um político no sentido usual do termo, mas sim um letrado com formação estética. O intelectual político não se envolvia com as medidas práticas: estas eram efetuadas pelos auxiliares subalternos. Em alguns períodos históricos a atuação dos letrados também era limitada pelo fato de que a administração e a política eram fontes de prebendas.

Weber distinguiu a qualificação do sacerdotes e dos magos. "sacerdotes [são] aqueles funcionários profissionais que, por meio de veneração, influenciam os deuses,

em oposição aos magos, que forçam os demônios por meios mágicos" (ES, p.345). No primeiro, há a necessidade de uma qualificação profissional objetivando o domínio de um saber específico, enquanto para o outro são os dons pessoais que se sobressaem e podem ser colocados à prova. Tanto o mago como o sacerdote são possuidores de saberes distintos. No sacerdócio privilegia-se o desenvolvimento de um sistema de pensamento racional que norteia a configuração de uma determinada ética. O saber do mago, por outro lado, está relacionado a uma *revelação* metafísica.

Protestantismo e confucionismo

Os confucianos não valorizavam o trabalho e o consideravam uma atividade de especialistas, e, para eles, os especialistas obtinham o seu aperfeiçoamento profissional ajustando-se ao mundo. Esse princípio não se coadunava com os princípios místicos dessa religião porque "a ética confuciana rejeitava a especialização profissional, a moderna burocracia especializada e a educação especializada, e sobretudo a educação econômica para fins profissionais" (REL, p.157).

Weber afirmava que o racionalismo estava presente tanto na ética confuciana como na ética protestante. Entretanto, esta valorizou ao extremo o racionalismo econômico intramundano, na medida em que o trabalho era fundamental para demonstrar o empenho do crente no sentido de não desperdiçar a vocação dada por Deus. O racionalismo puritano valorizava a dominação racional do mundo, enquanto o racionalismo confuciano valorizava a adaptação racional ao mundo.

No que tange à noção de riqueza, os confucianos e os protestantes possuem concepções distintas quanto à organização de suas economias. Na China as relações econômicas existentes estavam condicionadas por relações pessoais, principalmente as de parentesco. Com isso, as associações e empresas econômicas não eram organizadas de modo puramente objetivo a fins. O puritanismo priorizava relações comerciais

"objetivas" mediante acordos racionais, em vez da tradição, do costume e do favor pessoal. Enquanto a ética confuciana valorizava as relações pessoais, a puritana as desvalorizava. Apesar de existir um próspero comércio na China, Weber observou que o racionalismo utilitário não tinha nada a ver com o capitalismo moderno. Não fazia parte dos hábitos dos confucianos a limitação e a repressão aos seus impulsos naturais, como ocorria com a racionalização ética dos puritanos.

> "Para o confuciano a riqueza era, conforme ensina explicitamente uma frase do fundador de sua doutrina, o meio mais importante para poder viver de maneira virtuosa, vale dizer, digna e dedicada ao aperfeiçoamento pessoal. A resposta à questão de como melhorar os homens era, portanto: enriqueça-os, pois somente assim seria possível viver de acordo com a posição ocupada. Para o puritano o lucro era conseqüência involuntária, mas sintoma importante da própria virtude, entretanto, o dispêndio da riqueza para fins de consumo próprio era muito facilmente submissão idólatra ao mundo" (REL, p.157).

Dessa forma, verifica-se que na China havia uma preocupação com o bem-estar econômico dos indivíduos, mas não havia, entretanto, uma correspondência entre política econômica e mentalidade econômica. Isso levou o autor a afirmar que "não se cria uma mentalidade econômica com uma política econômica" (REL, p.154). Em contrapartida, "nenhuma ética econômica foi, jamais, determinada exclusivamente pela religião [...] A determinação religiosa da conduta de vida, porém, é também um e – note-se isso – apenas um dos elementos determinantes da ética econômica"(REL, p.310).

*

Os estudos de Weber sobre a religião possuem grande importância no conjunto de sua obra porque possibilitam atribuir aos indivíduos a capacidade de criar a

racionalidade como valor e a orientação de suas ações a partir dela. Nesse caso, os agentes são portadores do sentido de suas ações.

Busquei mostrar nesse capítulo, que a abordagem de Weber sobre a dominação existente nas sociedades não se restringe aos aspectos econômicos e que a cada tipo de dominação descrito pelo autor há uma correspondência com um determinado tipo de educação.

A definição dominação do autor é coerente com os seus pressupostos epistemológicos individualistas – a dominação é exercida em função da capacidade de um indivíduo obter a subordinação dos demais.

A Sociologia da Religião de Weber traz implícita uma teoria da mudança social mediante o enfoque dos processos de racionalização existentes ao longo da História. O autor analisou tanto a racionalização teórica como a racionalização substantiva. Essa última refere-se aos valores que orientam a conduta de vida prática dos indivíduos e pressupõe uma racionalização teórica. O caráter contemplativo das religiões do Oriente e o ascetismo do Ocidente tiveram implicações na racionalização da vida econômica. Dessa forma, o autor não só salientou o aspecto cognitivo das religiões, como também mostrou a originalidade da cultura ocidental na medida em que o protestantismo continha elementos compatíveis com os princípios do capitalismo. Esse enfoque da cultura na Sociologia Weberiana não possui um caráter determinista no sentido de que apenas as idéias são relevantes para o desenvolvimento econômico. Isso porque, ele também reconheceu que as idéias são condicionadas pela esfera econômica e afirmou que não desejava com a sua teoria substituir uma determinação material por uma determinação espiritual dos acontecimentos históricos. Ciente dessa importantíssima assertiva do autor, pretendi mostrar que a Sociologia da Religião de Weber possui: além de elementos imprescindíveis a compreensão de sua teoria sociológica, aspectos – que

busquei ressaltar - elucidativos às suas formulações sobre a educação. Em relação a esse último item busquei verificar como as diferenças de racionalidades influenciaram os tipos de educação valorizados nas diferentes religiões – os confucianos rejeitavam a educação especializada e os protestantes, ao contrário, a valorizavam. Esse fato estava relacionado diretamente com à valorização, ou não, tanto do trabalho quanto da riqueza em cada uma das religiões. Ambos elementos essenciais à consolidação do capitalismo e valorizados pela ética protestante, diferentemente da ética confuciana.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS CONTROVERTIDOS DA SOCIOLOGIA COMPREENSIVA

Abordarei a seguir as polêmicas em relação aos aspectos teórico-epistemológicos da obra de Weber encontradas na bibliografia que trata sobre o tema. Os aspectos que suscitam polêmicas entre os comentadores do autor são basicamente os seguintes: a adoção do individualismo metodológico, a refutação do pensamento de Karl Marx, a adesão às premissas positivistas, as controvérsias quanto à tese central de sua obra, as contribuições de Weber para a Sociologia e as polêmicas sobre a concepção de política do autor. Menciono as diferentes *leituras* da Sociologia Weberiana em estudos efetuados, dentre outros, por Parsons (1971a), Mommsem (1971), Julien Freund (1980), Jeffrey Alexander (1983) Reinhard Bendix (1986), Michael Lowy (1987), Gabriel Cohn (1979), Catherine Collot-Thélène (1990), Anthony Giddens (1994) e Norberto Bobbio (1996).

3.1 INDIVIDUALISMO METODOLÓGICO VERSUS COLETIVISMO METODOLÓGICO [1]

A postura epistemológica de Weber difere da de autores clássicos da Sociologia, como, por exemplo, Émile Durkheim e Karl Marx, porque o seu modelo de análise não é estrutural e sim interpretativo[2]. Weber não privilegiava uma dimensão estrutural uma vez que o lugar que o indivíduo ocupa na estrutura social não é um

[1] "O individualismo metodológico é o método para compreender a vida social que considera os sistemas sociais como nada mais do que um conjunto de indivíduos" (Jonhson, 1997). Por outro lado, o coletivismo metodológico é adotado por sociólogos que "partem do postulado segundo o qual o indivíduo, sendo produto de estruturas sociais, pode ser negligenciado na análise" (Boudon, R. & Bourricaud, 1993).
[2] O objetivo da Sociologia é de compreender interpretando a ação social.

elemento esclarecedor de sua conduta individual. Conforme mencionado anteriormente, apesar de os indivíduos não terem consciência de suas ações, o entendimento dessas só é possível a partir dos indivíduos. Essa é a principal diferença entre a teoria sociológica de Weber e Marx.

De acordo com Weber, a realidade resulta de orientações subjetivas de atores individuais. Dessa forma, o autor descartou as explicações baseadas em conceitos coletivos, como por exemplo, os de classe, sociedade e Estado, por não serem redutíveis às escolhas individuais. Em contrapartida, o *coletivismo metodológico* parte do pressuposto de que a totalidade é maior do que a soma das partes e tem precedência sobre os seus componentes individuais. Os sistemas e estruturas têm propriedades que independem dos indivíduos e não são derivadas dos princípios destes. A teoria de Karl Marx faz parte dessa perspectiva de análise, enquanto a de Weber pertence ao individualismo metodológico. A noção de poder evidencia as diferentes perspectivas de análise dos autores. Para Weber essa noção está relacionada à capacidade do indivíduo de impor sua vontade aos demais indivíduos, enquanto Marx a definiu a partir da capacidade de uma classe de impor, de forma coercitiva, seu modelo de sociedade às demais classes sociais.

Para Weber, a realidade social só pode ser explicada por meio da realidade dos indivíduos. Assim sendo, conceitos como o de Estado, nação e sociedade são reflexos da ação social dos indivíduos. A entidade coletiva não possui um *status* de realidade externa.

Freund (1980) é ambíguo em relação à problemática do individualismo metodológico *versus* o coletivismo metodológico na obra de Weber. No início do livro *A Sociologia de Max Weber,* o autorafirma que "No fundo, a posição de Weber é a do individualista que hesita entre duas versões da atividade: prometeana e epimeteana"

(Freund, 1980, p.24). Entretanto, na parte final do livro, Freund nega que o autor tenha tido a intenção de afirmar o valor único do indivíduo. "O fato de a Sociologia compreensiva tomar por base o indivíduo, por ser ele o único portador de relatividades significativas, não quer dizer que ela seria individualista por oposição a uma disciplina que fosse coletivista" (Freund, 1980, p.87). Segundo Freund, a noção de Sociologia compreensiva de Weber é original porque o indivíduo é, ao mesmo tempo, "o obreiro" e o dono das significações das estruturas e instituições sociais, pois Weber procurou captar concretamente o indivíduo que vive em sociedade, valorizando o sentido que este dá subjetivamente à sua ação. A justificativa de Freund para o fato de não considerar Weber um autor individualista está relacionada a sua interpretação de que este também valoriza as estruturas e que, em *Economia e Sociedade*, o autor procurou explicar

> "as diversas direções do empreendimento humano: a economia, a política, a religião, o direito, a arte e a ciência [e secundariamente] aprofundou diversas estruturas que lhe pareciam mais importantes do que outras, por exemplo: as noções de ordem e de classe social, ou raça, de nação, de mercado, de cidade e de burocracia" (Freund, 1980, p.98).

Bendix (1986), em sua obra clássica *Max Weber: um perfil intelectual,* não se aprofunda nos aspectos metodológicos da obra de Weber, na medida em que prioriza, em seu estudo, os escritos empíricos do autor. Mas, em uma breve passagem, esse autor explicita que considera Weber adepto tanto da perspectiva do individualismo como do coletivismo metodológico:

> "Como individualista, Weber procurou descobrir as fontes históricas do individualismo que induziram os trabalhadores rurais a preferir a incerteza do trabalho sazonal à segurança da subserviência pessoal. Como membro da classe média, ele pesquisou as fontes do

> coletivismo e da racionalidade que levaram os corretores da bolsa ingleses e hanseáticos a imporem a si mesmo uma ética comercial, uma conduta que contrastou marcadamente com a imitação dos modos aristocráticos entre os seus compatriotas" (Bendix, 1986, p.66).

Weber é contrário às tendências marxista e social-darwinista no sentido de buscar determinantes sociais ou biológicos para os acontecimentos sociais. Mas, segundo ele, Weber considerou que o comportamento individual possuía uma dimensão irredutível. Essa posição de Bendix pode ser compreendida na medida em que ele considerou que, para Weber, a ação na sociedade era tanto individual – podendo ter um sentido que independe da interação com os demais – como social, por ser um comportamento "dirigido ao outro".

Moya (1977) também aborda o relacionamento das perspectivas individual e coletiva em Weber a partir do conceito de ação, que é o objeto da Sociologia compreensiva. Em sua análise, a dimensão coletiva está explicita nas ações tradicional e racional com relação aos valores, e a ênfase no individualismo é retratada nas ações afetiva e racional em relação aos fins.

Para Giddens (1994b), o ponto de vista epistemológico de Weber é inseparável das suas outras obras, particularmente de sua interpretação do surgimento do capitalismo moderno efetuada na *Ética protestante*. O caráter polêmico dos estudos metodológicos de Weber deve ser compreendido com o auxílio das diversas escolas de pensamento social e econômico existentes na Alemanha no século XIX. Os debates acadêmicos se davam em torno da questão da predizibilidade do comportamento humano, ao se compará-lo com os fenômenos naturais. Para Weber, a conduta dos indivíduos é tão possível de ser predizível quanto alguns fenômenos naturais. Mas certos casos, como, por exemplo, as previsões meteorológicas, são mais suscetíveis de

erros do que as ações das pessoas que nós conhecemos. Dessa forma, segundo Giddens (1994b), Weber afirmava que a irracionalidade não é uma característica específica da ação humana e nem ocorre com freqüência, uma vez que não faz parte do comportamento da maioria dos indivíduos. Com essa argumentação, Weber justificava que as ações humanas podem ser generalizadas, já que existem regularidades na conduta dos indivíduos; entretanto, isso não significa que as ações humanas sejam iguais aos fenômenos naturais. Esse aspecto ilustra a discordância de Weber com o positivismo e sua ênfase no indivíduo para o entendimento das ações sociais:

> "A ação contém um elemento de 'subjetividade' que não se encontra no mundo natural, e a compreensão interpretativa do significado das ações para o ator é essencial para explicar as regularidades discerníveis da conduta humana. Por essa razão, Weber insiste em que o indivíduo é o 'átomo' da Sociologia; qualquer proposição referente a uma coletividade, como um partido ou uma nação, deve ser interpretada de acordo com conceitos referidos às ações dos seres humanos individuais" (Guiddens, 1994b, p.64).

Assim como Giddens, Mommsem (1971) afirma que a adesão de Weber ao individualismo metodológico relacionava-se à sua constatação de que o significado dos acontecimentos do mundo estavam atrelados à decisão pessoal do indivíduo, que optava entre as diferentes diretrizes possíveis, por aquela que conduziria a sua vida. Com isso, Mommsem (1971) avalia a utilização do método individualista por Weber — a sua Sociologia apóia-se na conduta dos indivíduos acredita dessa forma exorcizar o "fantasma" dos conceitos coletivos.

O marxismo tem sido, assim, identificado como uma teoria coletivista, enquanto o pensamento de Weber é visto como individualista, apesar de algumas divergências entre os comentadores de sua obra a esse respeito. A ênfase no individualismo traz às

Ciências Sociais a possibilidade de "explorar as potencialidades analíticas de modelos de escolhas racionais em geral" (Reis, 1989, p.32). Esse aspecto é considerado o seu mérito em relação ao marxismo.

3.2 Polêmicas com Karl Marx

As diferenças entre o pensamento de Weber e Marx podem ser mais bem esclarecidas a partir dos pressupostos metodológicos do primeiro. Weber negava a inevitabilidade dos acontecimentos históricos e considerava que as leis são um meio de conhecimento, e não o seu fim. Para Weber, os acontecimentos históricos não trazem intrínseca uma noção de desenvolvimento, pois, mudança social se relaciona ao carisma no sentido de que este se constitui na força revolucionária, mas o sistema de ordem que dele decorre é instável. Weber criticava o materialismo histórico pelo fato de fazer profecias. Para o autor, a descoberta da lógica interna do desenvolvimento histórico era mais pertinente à religião ou à ideologia do que à ciência.

Para Kocka (1997), Weber não se confrontava explicitamente com Marx, apesar de denunciar o monismo do materialismo. Weber criticava mais os marxistas do que o próprio Marx, pela falta de dialética de suas análises. Para o primeiro autor, existia um grande abismo entre a realidade e o conhecimento. Esse aspecto é explicado pelo fato de Weber se apoiar em Kant,[3] que considerava o conhecimento da realidade parcial na

[3] Cohn (1979) considera uma grosseira simplificação do pensamento de Weber tomá-lo como um representante da escola neokantiana, pois enfatiza que as afinidades do autor são mais nítidas em relação a Nietzsche. Segundo esse autor, o fato de Weber utilizar a terminologia de Rickert não o caracteriza como neokantiano, assim como o fato de ele ter utilizado termos de Marx, como os de *infra-estrutura e superestrutura,* no ensaio sobre a decadência da cultura antiga não significa a sua adesão ao marxismo. Para Cohn, "Weber praticamente copia o estilo de Nietzsche" (Cohn, 1979, p.101), apesar de não poder ser considerado um *nietzschiano,* pois era uma prática comum do autor a utilização de conceitos alheios como mero instrumento de seus estudos. Mas a afinidade de Weber é maior com Nietzsche do que com Kant porque ele "enfatiza o caráter radicalmente destituído de sentido intrínseco do 'mundo' e que, portanto, compete aos próprios homens outorgarem significado a alguns entre os infinitos eventos que o

medida em que esta é múltipla. Nesse sentido, a História é uma composição do próprio pesquisador. Em contrapartida, Marx se apoiava nas idéias de Hegel e, por isso, considerava legítima a preocupação com a totalidade. A abordagem da realidade de maneira diferenciada por Marx e Weber leva Kocka a afirmar que o pensamento de Weber não complementa o de Marx. Esse comentarista afirma que Weber não substituiu o materialismo pelo espiritualismo, e que o autor deixou clara essa posição nas frases finais da *Ética Protestante e o espírito do capitalismo.*[4] Bendix (1986) também nega que Weber tenha tido a intenção de trocar uma interpretação materialista da História por uma espiritualista, e afirma que era intenção do autor fazer com que as duas linhas de pesquisa recebessem atenção. Essa afirmação de Bendix é baseada na citação de Weber, retirada da obra *Ensaios de Sociologia,* onde o autor explicitava que "não são as idéias, mas os interesses materiais e as idéias que governam diretamente a conduta dos homens" (Weber *in*: Bendix, 1986, p.65). Convém ressaltar que esse aspecto não é consenso entre os comentadores da obra de Weber. Essa afirmação pode ser ilustrada tomando-se as considerações de Aron (1990), ao enfatizar que a Sociologia das Religiões é uma refutação empírica do materialismo histórico. Segundo esse autor, as discordâncias de Weber em relação a Marx referem-se aos seguintes aspectos:

- a racionalização burocrática continuaria a existir independentemente dos estatutos dos meios de produção. Esse tipo de racionalização é essencial à sociedade moderna e subsiste a qualquer sociedade;

---

constituem, como condição prévia para seu conhecimento e também para agirem nele. É impossível, nesse ponto decisivo, não pensar em Nietzsche" (Cohn, 1979, p.102). Contudo, Weber se distancia de Nietzsche no que se refere à emergência do "novo homem", já que o autor só admite a utopia no campo metodológico como tipo-ideal.

[4] O trecho ao qual o autor se refere é o seguinte: "se bem que o homem moderno seja incapaz, dentro da maior boa vontade, de avaliar o significado de quanto as idéias religiosas influenciaram a cultura e os caracteres nacionais, não se pode pensar em substituir uma interpretação materialística unilateral por uma interpretação causal da cultura e da história igualmente bitolada. Ambas são igualmente viáveis, mas qualquer uma delas, se não servir de introdução, mas sim de conclusão, de muito pouco serve no interesse da verdade histórica" (ÉTICA, p.132).

- Weber acreditava na permanência e na irredutibilidade dos conflitos entre as classes, os valores e as nações, e

- Weber rejeitava à crítica marxista a economia capitalista e a teoria da mais-valia. A propriedade coletiva não acabaria com a burocratização da economia nem com as desigualdades de distribuição de renda.

Freund (1980) considerou que Weber criticava a noção de totalidade e de previsibilidade da História em Marx. Em relação ao primeiro aspecto, Weber concebia a realidade de forma fragmentada, assim como enfatizava o caráter provisório do conhecimento. Na avaliação de Freund (1980), Weber considerava que a idéia de racionalização não se relacionava com a de progresso moral individual ou coletivo. Essa idéia possui um caráter utópico apenas pelo fato de os homens deixarem as suas realizações para o futuro. A racionalização foi elemento fundamental para o desencantamento do mundo, mas ela não consegue solapar o seu caráter irracional. Isso significa que existem tanto aspectos afetivos como imprevisíveis no comportamento individual e no comportamento coletivo. Apesar das divergências de Weber em relação a Marx, Freund (1980) observou existir uma certa semelhança entre os autores em termos metodológicos. "No curso de suas análises, Weber não deixava de utilizar um método próximo do de Marx e mesmo certos conceitos marxistas, é bem verdade sob a forma de tipo-ideal, sem lhes dar um valor metafísico ou avaliativo" (Freund, 1980, p.110). Para esse comentador, Weber aceitou a dialética marxista mas recusou o seu fundamento "ontológico e metafísico, a ciência não pode reduzir, em última análise, a explicação de todos os fenômenos culturais a um substrato econômico" (Freund, 1980, p.114).

Segundo Giddens (1994a), a afirmação de que as primeiras obras de Weber são contrárias ao marxismo como uma simplificação do meio intelectual em que o autor

viveu, pois nessas obras ele tomou como ponto de partida a jurisprudência e a história econômica. Esses temas já tinham sido abordados por Weber, inclusive, na sua tese de doutorado, na qual tratou das disposições jurídicas que regulavam a empresa comercial na Idade Média. Mas, com o decorrer do tempo o autor foi se interessando por temas que se relacionavam com o marxismo. Na *Ética Protestante*, o autor criticou a interpretação materialista e idealista da história, assim como esquemas teóricos gerais. Estes, segundo Weber, eram considerados inadequados para servir à verdade histórica. Giddens (1994a), sintetiza as considerações de Weber em relação a Marx:

- contribuiu para as análises históricas e sociológicas de aspectos relevantes da vida social;

- possuía concepções evolutivas que não podiam ser consideradas como fontes de penetração da realidade;

- se equivocou ao estabelecer uma direção racional global ao curso da história;

- valorizou em demasia o nível econômico, o que o fez deixar de perceber que as idéias e os valores não são derivações dos interesses materiais;

- não distinguiu de maneira clara o *econômico* do *tecnológico,*[5]

- valorizou em demasia o papel da luta de classes, o que o impossibilitou de perceber que os interesses dos grupos não se limitam a interesses econômicos.

O afastamento de Weber em relação a Marx se dá pela visão epistemológica que embasa a obra do primeiro autor. Nega as teorias globais do desenvolvimento histórico, como, por exemplo, o hegelianismo e o marxismo, pois, para ele, as teorias que vinculam o desenvolvimento histórico ao predomínio causal universal das relações

[5] Segundo Giddens, Weber criticava a idéia expressa na afirmação de Marx de que "o moinho à mão nos dará uma sociedade de senhores feudais, o moinho a vapor, uma sociedade de capitalistas industriais". Weber a considerava uma proposição tecnológica, não econômica, e falsa porque "a era do moinho a mão, que durou até os tempos modernos, mostrou os tipos mais variados de 'superestruturas' culturais em regiões diferentes" (Giddens, 1994a, p.317).

econômicas ou de classe tendem ao fracasso. Weber aceitava a posição neokantiana da separação entre as proposições de fato e as proposições normativas:

> "A convicção de Weber de que o desenvolvimento histórico não pode ser interpretado dentro de um esquema racional que expresse o que é válido normativamente se manifesta na concepção de carisma pessoal e no papel que este desempenha dentro da obra de Weber. Para ele, a ciência não pode responder à pergunta: 'A quais deuses em guerra devemos servir'?" (Giddens, 1994a, p.318).

Para Cohn (1979), Weber não se confrontou explicitamente com a dialética marxista e trabalhou à margem do pensamento de Marx. O comentador critica a tendência encontrada na bibliografia sobre Weber de considerá-lo um anti-Marx, ou seja, que era sua pretensão refutar o marxismo, assim como critica aqueles que consideravam que Weber pretendia completar a obra de Marx. O único ponto em comum refere-se à "posição central atribuída aos problemas da sociedade capitalista na obra de ambos, ainda que com a diferença de que num caso isso conduz à crítica revolucionária e noutro a uma crítica marcada pela resignação" (Cohn, 1979, p.79). Jaspers (1977) apresentou uma interpretação da obra de Weber diferente da de Cohn (1979). Segundo o primeiro autor, Weber utilizou construções marxistas como construções ideal-típicas, mas rejeitava a totalização de uma visão de mundo. Para Meszáros (1993), Marx e Weber possuíam análises "diametralmente opostas" e que de forma alguma são complementares. Mas Lowith (1997) considerou que ambos possuíam um ponto em comum em suas análises, o destino dos homens no capitalismo é uma preocupação presente nas obras dos autores não como uma questão central, mas como pano de fundo de suas análises.

Na avaliação de Parsons (1971a), Weber pretendeu avançar em relação à postura historicista alemã mediante a resolução de suas dificuldades metodológicas. Além dessa tradição intelectual, Weber deparou-se e dialogou com a tradição utilitarista[6] e com o pensamento socialista de vertente marxista[7].

A relação entre Weber e esses três movimentos intelectuais é resumida por Parsons (1971a) da seguinte forma:

> "Weber realizou uma síntese que, sem admitir integralmente nenhuma dessas três doutrinas, terminou por incorporar elementos fundamentais de cada uma das três a um marco de referência único e, a partir deste, esboçou uma teoria que se situava muito claramente em um nível decididamente superior ao que houvera permitido alcançar qualquer dos movimentos anteriores" (Parsons, 1971 a, p. 16).

A noção de *Wertfreiheit* – independência com relação aos valores – é central no pensamento de Weber e opõe-se às três doutrinas mencionadas[8]. A posição de Weber é explicitada na Conferência *Ciência como vocação* e, em que o autor defendeu a tese de que "ao desempenhar-se como cientista, o investigador deve necessariamente colocar-se por cima de qualquer outro sistema particular de subvalores" (Parsons, 1971 a, p. 17). Com isso, ele deve visar à possibilidade de efetuar verificações de ordem empírica.

Parsons (1917 a) interpreta esse ponto particular da metodologia weberiana – independência em relação aos valores – considerando que essa diz respeito à independência do cientista em buscar valores próprios da ciência, levando-se em

---

[6] Essa tradição pretendia assimilar mutuamente o âmbito natural e sociocultural, ao invés de separá-los como pretendia a tradição alemã.

[7] Segundo Parsons (1971a) "oferecia uma síntese original entre as formas de pensamento alemão e britânico". (Parsons, 1971a, p. 15)

[8] Na perspectiva historicista valoriza-se a dependência à posição cultural, na perspectiva marxista, a dependência a um sistema sociocultural e na perspectiva utilitarista valoriza-se a objetividade do juízo empírico como justificação das linhas de conduta.

consideração os seus próprios limites. Assim, o cientista não deve sacrificar os valores da ciência em prol de valores contraditórios a ela ou de outra ordem. Em síntese, o comentador afirmou que "a independência com relação a valores significa que uma ciência não está ligada necessariamente aos valores de tal ou qual cultura histórica". (Parsons, 1971 a, p. 18)

A noção de *Wertbeziehung* – interdependência entre o campo científico e as outras esferas da sociedade – serve de contraponto à noção de *Wertfreiheit* – independência com relação aos valores. A noção de *Wertbeziehung* fornece subsídios para que se afirme que Weber se opôs ao "empirismo ingênuo" – tanto o historicista como o utilitarista – por converter o conhecimento científico em simples reflexo da realidade exterior. Weber efetuou uma diferenciação entre as bases de interesse do cientista – em que os problemas da ciência se colocam – e os métodos utilizados para resolvê-los. E questionou também a validade das proposições formuladas a partir do emprego dos referidos métodos. Em outras palavras, na análise de Parsons, "os valores constituem a fonte extracientífica da paternidade científica, graças aos quais a ciência mãe pode resultar fecunda" (Parsons, 1971a, p. 18). Assim, existe uma integração necessária, em certa medida, do cientista com os valores adotados pela comunidade em que se desenvolve. Essa interdependência entre ciência e valores não é incompatível com a independência fundamental da ciência.

Para Parsons a proposta weberiana de metodologia possui um caráter inovador: considerar ser "indispensável elaborar uma teoria analítica geral das Ciências Sociais para chegar a um conhecimento causal das ações humanas orientadas em função de valores". (Parsons, 1971a, p. 20)

A contribuição de Weber, em *Ética protestante e o espírito do capitalismo,* reside em ele ter formulado uma teoria cultural em função de seu avanço metodológico

em relação às tradições historicista e marxista e não apenas em ter apontado as relações entre o protestantismo e o capitalismo.

Além das duas noções citadas – *Wertfreiheit* e *Wertbeziehung* –, Parsons (1971a) assinala a importância da noção de *Verstehen* para a compreensão da interferência dos valores no campo científico e afirma que de uma maneira geral essa noção indica "uma comunicação efetiva, em termos culturais-simbólicos, humanos, que sempre supõe valores comuns a certo nível e em certos aspectos" (Parsons, 1971a, p. 22). Depreende-se, assim que a investigação científica é um processo de comunicação significativa.

Parsons (1971 a) ressalta que as noções de "Wertbeziehung" e de "Verstehen" não se anulam e nem são contraditórias no que se refere à a independência que deve ter a ciência com relação aos valores para o desenvolvimento das suas investigações.

Quanto às polêmicas de Weber com Karl Marx, Parsons (1971b) afirma que, dentre as vertentes teóricas criticadas por Weber, o materialismo histórico foi o principal alvo de seu ataque.

Diferentemente de Parsons, Alexander (1985) considera que nos primeiros estudos de Weber, ele se esforça para ir além das teorias sociológicas de Karl Marx e de Émille Durkheim[9].

Desse modo, nos primeiros escritos de Weber, não se observa uma posição teórica definida que tenha sido crucial ao desdobramento de sua teoria. Alexander (1983) afirma que os primeiros trabalhos de Weber não condizem com a produção de

[9] Na sua avaliação, Weber começa as suas reflexões onde cada uma dessas tradições intelectuais termina. Por isso, afirma que Weber inicia, em seus primeiros estudos, uma significante ruptura com as unidimensionais tradições do pensamento sociológico. Alexander considera que Weber pretendia efetuar não apenas uma simples combinação de diferentes tradições intelectuais, mas, sim, uma verdadeira síntese. No entanto, esse objetivo só foi alcançado nos seus escritos de maturidade, uma vez que a sua preocupação com a fundamentação teórica tornou-se uma constante.

um sociólogo e sim de um "economista histórico" ou de um "historiador legal". A influência de Marx em Weber deve-se ao fato de ter se tornado o capitalismo o seu principal problema científico, do qual resultou um modelo interpretativo para esse tipo de ordem econômica. Weber partiu, em seus estudos, das reflexões de Marx com referência ao capitalismo, sem aderir completamente ao marxismo.

A teoria sociológica de Weber pode ser mais bem compreendida mediante a importância atribuída por ele a subjetividade do indivíduo. Assim, a dinâmica social não pode ser compreendida a partir de seus aspectos instrumentais.

Weber, em seus estudos, adota uma abordagem multidimensional dos fenômenos, considerando tanto a sua "determinação" econômica como a sua "indeterminação" que diz respeito aos fatores não-calculáveis como, por exemplo, as motivações psicológicas. Nessa perspectiva, a ação dos indivíduos é realista, psicológica e cultural. Todavia, ela não pode ser definida por nenhum desses aspectos isoladamente. Alexander (1983) enfatiza que toda a ação se confronta, também, com a ordem material:

> "A influência indireta das relações sociais, instituições e grupos dirigidos por 'interesses materiais' (de um modo freqüente inconscientemente) estendem-se dentro de todas as esferas da cultura sem exceção, mesmo dentro de sutis nuances de sentimentos estético e religioso" (Alexander, 1983, p. 24).

Entretanto, o comentador reconhece que Weber não avaliou o "fator econômico"[10] como o único e verdadeiro elemento explicativo das ações e é neste sentido que ele rejeita a concepção materialista da história. Para Weber, a ação humana deve ser compreendida em coadunância com os valores dos indivíduos e também com

[10]Alexander faz referência à distinção elaborada por Weber relativa aos fenômenos econômicos, economicamente relevantes, condicionados etc.

as condições externas a eles. É justamente a partir dos valores que os indivíduos dão significado aos seus atos.

3.3 Polêmicas com o Positivismo

Dentre os críticos da teoria weberiana, Lowy (1987) é um dos mais contundentes. Para esse autor, existe "uma convergência entre a sua teoria da ciência e a teoria dos positivistas: o postulado da neutralidade axiológica das Ciências Sociais" (Lowy, 1987, p.33). Essa afirmação é feita em função de Weber ter reconhecido que os valores interferem no resultado das pesquisas. Esse fato é considerado uma *fraqueza humana,* pois, caberia ao pesquisador o controle próprio. Esse procedimento "conduz à velha problemática positivista "clássica" da "boa vontade" e às aventuras do Barão de Munchhausen, capaz de retirar a si mesmo do pântano apoiando-se sobre o seu próprio sistema capilar" (Lowy, 1987, p.43). Para ele, a própria obra de Weber demonstra que é difícil eliminar os julgamentos de valor da pesquisa. Em *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*, Weber, mesmo afirmando que o capitalismo não é uma criação da Reforma, ao pretender refutar o marxismo, acabou valorizando essa relação de causalidade. A obra de Weber está longe de possuir a pretensa neutralidade defendida pelo autor, ao contrário, é limitada por um horizonte de classe, principalmente nos seus estudos sobre a política. Apesar dessas limitações, Lowy (1987) reconhece o valor científico da obra de Weber. O questionamento da neutralidade do próprio Weber também é efetuado por Saint-Pierre (1994).

> "Em muitos de seus trabalhos, em particular seus escritos políticos, talvez involuntariamente, ele combina observações objetivas com posições claramente valorativas. Um exemplo suficientemente claro é a conferência que pronunciou em julho de 1918 diante dos oficiais do exército austríaco sobre o tema 'O

> socialismo', na qual, sem deixar explícito 'quando cala o investigador e começa a falar o homem como sujeito de vontade', mescla permanentemente os níveis" (Saint-Pierre, 1994, p.36).

Cohn (1979) afirma que o pensamento de Weber possui pontos de afinidade com o positivismo, mas esclarece que não está se referindo às idéias de Auguste Comte e sim às de David Hume. Pois, diferentemente do primeiro autor, apesar de afirmar que a ação humana é tão previsível quanto os fenômenos naturais, não defendeu o conhecimento de leis gerais no campo das Ciências Sociais. Os aspectos destacados por Cohn para embasar a proximidade de Weber com o positivismo são os seguintes:

> "seu nominalismo, expresso na recusa em admitir outras referências que não individuais para quaisquer conceitos; sua crença, mantida apesar das interpretações em contrário, na unidade do método científico; sua preocupação em distinguir nitidamente entre enunciados sobre o 'ser' e sobre o 'dever ser' " (Cohn, 1979, p.127).

Freund (1980) explicita que as reflexões de Weber sobre a epistemologia retratam as discussões do fim do século XIX acerca das particularidades das Ciências Sociais e das Ciências Naturais. O autor afirmou que Weber não aceitava que os dois ramos da ciência possuíssem métodos diferentes. Para ele, os métodos generalizante e individualizante podem ser utilizados nos dois ramos das ciências, pois, segundo Freund (1980), Weber salientava que o método tinha de ser eficaz e fazer progredir a ciência. Nenhuma ciência devia servir de modelo para as outras, e a validade da Sociologia decorre dos problemas que esta se propõe a resolver.

Weber criticava aqueles que consideravam a quantificação como um meio necessário para a validade do conhecimento, mas também defendia a *matematização*

sociológica. O autor observava que a experiência vivida *por si só* não garantia cientificidade às descobertas. Por isso, defendia a existência de regras de controle às descobertas científicas, ou seja, as provas.

No que se refere às relações com os valores, Freund (1980) explicita que são utilizadas como critério de seleção tanto no método histórico como no individualizante. As relações com os valores se constituem na base de perguntas que o pesquisador faz à realidade. Entretanto, na investigação científica a relação com os valores é *abandonada,* pois não cabe à Sociologia avaliar positiva ou negativamente os fenômenos. É a relação com os valores que possibilita uma variação no ponto de vista dos pesquisadores, assim como abordagens inéditas dos fenômenos.

O rigor conceitual é um elemento fundamental às ciências, e as Ciências Naturais possuem vantagens em relação às Ciências Sociais por possuir conceitos unívocos. Segundo Freund (1980), para Weber, não existia conhecimento não-hipotético na medida em que esse autor negava que a ciência pudesse reproduzir a realidade. O tipo-ideal é uma ferramenta utilizada por Weber enquanto uma racionalidade utópica que não se relaciona com uma noção de dever ser. O autor priorizava, a partir da utilização do tipo-ideal, a ordem lógica, e não uma ordem moral. Os tipos-ideais não são verdadeiros nem falsos e, sim, úteis ou inúteis, já que Weber se baseava no fato de que os conceitos devem ser superados.

Weber abordou o tema da neutralidade axiológica em dois planos: o da pedagogia e da o pesquisa. No primeiro caso o docente não deve ser portador de influências externas à universidade, pois "a sua função é ficar a serviço da disciplina que ministra" (Freund, 1980, p.64). No segundo caso, a distinção entre ciência e convicção corresponde a uma necessidade lógica. Para Weber, não compete aos sábios descobrir o caminho da felicidade individual e social. Saint Pierre (1994) explicitou que "o que

pretendia Weber com essa distinção entre 'juízo de valor' e 'relação com os valores' era precisamente diferenciar o papel do cientista do papel do homem de ação" (Saint Pierre, 1994, p.35).

Segundo Giddens (1994a), Weber recusava alguns aspectos do Positivismo como, por exemplo, a hierarquia das ciências de Auguste Comte e a extensão do método das Ciências Naturais às Ciências Sociais. Entretanto, a objetividade destas não pode ser sacrificada pelo fato de possuírem objeto distinto ao das Ciências Naturais, os fenômenos espirituais e ideais, não deve implicar o sacrifício da objetividade das Ciências Sociais. O autor sintetiza os estudos metodológicos de Weber explicitando que "O objetivo global da análise de Weber é que há um abismo lógico absoluto entre a verdade fática e a verdade ética, e que nenhuma acumulação de conhecimentos empíricos pode validar a prossecução de uma ética mais do que a outra" (Giddens, 1994, p.231).

Weber não defendeu a *retirada de ideais* do campo científico, e sim que o cientista social os tivesse claros. Dessa forma, a objetividade científica não se relaciona com a ausência de ideologia ou com uma atitude de indiferença moral. Contudo, apenas na seleção do objeto e na formulação das questões de estudo as Ciências Sociais possuem um caráter subjetivo, o que não acontece na explicação causal. A diferenciação entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais refere-se ao fato de que estas repousam numa base subjetiva, na medida em que a natureza humana possui um caráter subjetivo.

A distinção entre o contexto da descoberta e o da validação suscitou críticas de diversos autores, dentre eles Lowy (1987), Saint-Pierre (1994) e Mészaros (1993). Para os dois primeiros autores, a influência dos valores não se restringe à delimitação do objeto, ela é observada também no *esquema de prova*. Segundo Lowy (1987), os valores influenciam tanto as questões formuladas pelo pesquisador como as respostas

dadas por ele a essas questões, ou seja, as descobertas científicas. Meszáros (1993) considerou que Weber não conseguiu manter os padrões que ele próprio estabeleceu para a avaliação das Ciências Sociais. O autor analisa a definição de capitalismo para mostrar que, apesar de Weber ter tido essa pretensão, este não se constitui num tipo-ideal neutro:

> "O capitalismo como uma 'cultura': na qual o princípio norteador é o investimento no capital privado [...] Na definição de Weber o que está para além da pura tautologia é ou ostensivamente ideológico e com viés valorativo, ou falso – ou até mesmo ambos, ideologicamente tendencioso e falso" (Mészaros, 1993, p.27).

A síntese da argumentação do autor baseia-se nos seguintes aspectos:

- a escolha do termo 'cultura', em vez de outras alternativas disponíveis, como, por exemplo, formação social, modo de produção etc.;

- Weber não forneceu elementos esclarecedores do princípio norteador do capitalismo, o que lhe possibilitava fazer uma projeção a-histórica. O distanciamento entre o tipo-ideal e a realidade empírica é uma 'válvula de escape' para se resguardar das críticas ao modelo explicativo;

- o pressuposto "investimento no capital privado", como princípio norteador do capitalismo, torna secundária a relação capital/trabalho. Este é um aspecto ausente do *espírito* do capitalismo, o que lhe possibilitou não tratar de temas árduos, como por exemplo, a *extração de mais-valia;*

- a ausência do termo *trabalho* na sua definição de capitalismo e a utilização do "investimento de capital privado" como elemento norteador do capitalismo não lhe possibilitou questionar que a persistência desse modo de produção é baseada no lucro de alguns indivíduos;

- o capitalismo não se caracteriza apenas pelo "investimento de capital privado", mas se caracteriza igualmente pelo não-investimento do capital excedente, pelas crises periódicas e por convulsões sociais. Weber, ao valorizar o primeiro aspecto, negligenciava o último;

- a caracterização do capitalismo pelo autor é válida, levando-se em conta as restrições de um determinado período histórico, e não como tipo-ideal no sentido weberiano, pois o autor não mencionou uma das tendências de desenvolvimento do capitalismo, que se refere à participação crescente do capital estatal; e

- a definição do autor é estática na medida em que o "seu princípio norteador" excluiu a relação capital/trabalho. A falta de dinamismo na análise do autor o conduziu ao não-questionamento da permanência dessa formação social.

Collot-Thélène (1990) considera inadequado classificar Weber como um autor positivista. A autora observa que, do ponto de vista da representação weberiana da história do Ocidente, *desencantamento do mundo* é o seu resultado, pois o conceito de racionalidade que comanda a sua prática científica é tributária de uma história. Para ela, o que Weber denomina *desencantamento do mundo* refere-se mais profundamente à unidade de sentido do mundo da existência humana, o correlato da racionalização das práticas das estruturas de ação coletiva que engendra a nossa modernidade. A autora não o considera positivista, porque Weber possuía uma definição de saber historicamente condicionada. Os pressupostos inerentes à noção de *desencantamento* ilustram a interpretação do historicismo weberiano, pois a Sociologia Compreensiva recusa as explicações baseadas em entidades coletivas e se esforça em reconduzir as estruturas sócio-históricas à lógica das ações que lhe dão suporte.

Momsem (1971) afirmou que Weber considerava o progresso dos métodos científicos um entrave à interpretação da história mundial por perseguir uma validade

universal na descrição de fenômenos de naturezas diferenciadas tais como: religioso, científico, filosófico ou especulativo. Com o *desencantamento do mundo*, detectou-se a ausência de um sentido único para a História, ou seja, a impossibilidade de se apreendê-lo cientificamente em nível universal. Daí o combate de Weber a todas as filosofias da história, dentre elas o positivismo e o marxismo. Ele considerou que essas teorias não eram científicas por apresentarem "concepções de mundo" como resultado dos trabalhos científicos. Detectava um entrelaçamento, intolerável, em seu julgamento, entre enunciados científicos e juízos de valor. Contrariamente a esse tipo de postura, Weber defendia, como o princípio fundamental de toda atividade científica, a distinção entre juízos de valor e investigação experimental.

As teorias universais de desenvolvimento da história estavam em desacordo com a posição metodológica de Weber que fica mais clara quando situamos esse último como herdeiro do idealismo alemão e discípulo de Nietzsche, tal como é explicado por Mommsen.

> "A moral nietzscheana da decisão que reivindica para o indivíduo a liberdade absoluta na eleição de seus valores — ainda que estes estejam em contradição flagrante com os valores tradicionais da sociedade — exerceu uma sensível influência sobre a concepção de personalidade de Max Weber, que também estava convencido de que os ideais normativos só assumem um caráter obrigatório por efeito das decisões pessoais" (Mommsen, 1971, p. 91).

3.4 Polêmicas acerca da tese central de sua obra

Como foi abordado anteriormente, não existe consenso entre os comentadores da obra de Weber acerca da proximidade de suas reflexões com os pressupostos positivistas e marxistas. Mencionarei, a seguir, outro aspecto que também tem suscitado

polêmicas e que se refere à tese central da obra do autor. Apesar de minha tese não ter como objeto os princípios epistemológicos que embasam o pensamento de Weber e nem a análise do conjunto de sua obra, considerei oportuno descrever alguns aspectos das referidas polêmicas; já que dessa forma o leitor se situará quanto à pluralidade de interpretações que é possível ter no que se refere aos pressupostos teóricos e epistemológicos de Weber, assim como à perspectiva de análise adotada neste trabalho, para a abordagem dos fenômenos educativos à luz de Weber.

Dentre as obras dos comentadores de Weber, existem interpretações diferenciadas quanto ao fato de a noção de racionalização possuir um papel estratégico ou não como fio condutor de sua obra. Para Cohn (1979), Bendix (1986), Collot-Thélène (1990) e Giddens (1994 a), a referida noção possui um papel central na obra do autor, enquanto Freund (1980) possui análise diferente.

Bendix (1986) afirmou que os estudos de Weber, tanto a análise comparativa de comunidades urbanas e a organização política, assim como os referentes à relação entre religião e sociedade, objetivavam a explicitação das características da civilização ocidental. "A *Ética protestante* destinava-se a servir como introdução a esse tema maior da obra de Weber, uma especificação da inter-relação das idéias religiosas com o comportamento econômico como ponto focal de pesquisas futuras" (Bendix, 1986, p.67).

Giddens (1994 b) possui uma análise semelhante à de Bendix (1986); ele também considerou que os estudos de Weber sobre o judaísmo e as religiões da China e da Índia, por ele denominados de *A ética econômica das grandes religiões*, davam continuidade aos temas de seu ensaio sobre o calvinismo e o espírito do capitalismo ocidental. O tema central da obra de Weber repousa em que "a influência da ética religiosa sobre a organização econômica deve ser considerada acima de tudo de um

ponto de vista específico: o que se refere às suas conexões com o avanço do racionalismo tal como chegou a dominar a vida econômica do Ocidente" (Giddens, 1994 b, p.278). A ênfase na racionalidade também é atribuída por Cohn (1979), na medida em que ele considera que a racionalidade possível da ação é a diretriz da reflexão weberiana. Segundo ele, "é a busca e a análise da especificidade dessa configuração histórica individual [o capitalismo] que está no centro da reflexão weberiana. E o núcleo de sentido que permite articular essa individualidade é o processo de racionalização" (Cohn, 1979, p.94). Contudo, esse autor detecta um aspecto paradoxal na narrativa de Weber, que se refere ao fato de o *desencantamento do mundo* não ter ocasionado o enfraquecimento da religião, e, sim, o contrário, isto é, sua intensificação, sobretudo pelo calvinismo, que promoveu transformações que culminaram com o capitalismo moderno.

Para Collot-Thélène (1990), o problema abordado por Weber diz respeito aos momentos de desenvolvimento da racionalidade em geral, seja a partir do estudo do protestantismo, do direito moderno ou das formas de legitimação do Estado contemporâneo. A autora indaga se, com o termo *racionalização*, Weber não sugeria uma superioridade do Ocidente moderno em relação às outras sociedades. Esse é o centro do equívoco que dá margens a interpretações contraditórias de sua obra, pois este autor recusa toda idéia de um desenvolvimento evolutivo da civilização. Segundo ela, o próprio Weber teve as seguintes questões: por que o interesse capitalista não foi produzido na China e na Índia? Por que em geral os desenvolvimentos científico, artístico, ético e econômico são próprios de uma racionalização do Ocidente? Na avaliação da comentadora, essas interrogações são constantes nos trabalhos do autor.

Segundo Collot-Thélène (1990), Weber efetuou comparações entre as diferentes civilizações, mas a referência ao Ocidente persiste em sua obra como, por exemplo, na

análise dos tipos de dominação legítima. A dominação racional-legal, isto é, a forma especificamente moderna da política ocupa um lugar de destaque em sua obra. Para a autora, a noção weberiana de racionalização é uma das expressões do preconceito eurocentrista largamente difundido no pensamento histórico do final do século XIX. Na *Ética econômica das grandes religiões do mundo*, ele sublinha o caráter particular do racionalismo prático ao prescrever as normas e os comportamentos utilitários. Weber abordou a dualidade existente entre a crença nas práticas mágicas, de um lado, e as normas de ação racional, de outro. Na *Ética*, Weber incorporou à sua análise as variações infinitas da racionalidade no curso da história, o que ilustra sua abordagem não-linear do progresso histórico. A diferenciação dos racionalismos existentes ao longo da história originam-se de uma ordem evolutiva: certos aspectos de práticas sociais podem ser racionais, em uma época determinada, e não ser, ou ser menos, em relação a outros aspectos. A autora ressalta que é impossível uma definição unívoca do racional, já que este termo pode designar coisas diversas, como, por exemplo as racionalizações de contemplação mística, ou seja, de um comportamento que, considerado a partir de outros domínios, é especificamente "irracional", da mesma maneira que existem as racionalizações da economia, da técnica, do trabalho científico, da educação, da guerra, do Direito e da administração. Esses diferentes domínios podem ser considerados tanto racionais como irracionais se considerados sob certo ângulo. Tal fato ocorre porque existem em todas as zonas da civilização racionalizações de natureza extremamente diversa nos diferentes domínios da vida. Para caracterizar essas diferenças, do ponto da vista da história das civilizações, é necessário abordar quais são as esferas racionais.

Weber considerou que as éticas das diferentes religiões influenciaram positiva ou negativamente os comportamentos dos agentes sociais e, conseqüentemente, o surgimento de um determinado tipo de racionalismo econômico:

> "As religiões interessam a Weber a partir de um ponto de vista determinado: a natureza das suas relações com o racionalismo econômico, o racionalismo econômico que começa a dominar o Ocidente depois dos séculos XVI e XVII e que se manifesta na racionalização da vida burguesa. Weber tinha interesse em compreender o capitalismo como o 'mais determinante do destino da vida moderna'. Por isso ele estudou as crenças e as doutrinas religiosas sob o ângulo particular de sua eficácia econômica" (Collot-Thélène,1990, p.60).

A análise de Collot-Thélène (1990) acerca da centralidade da noção de racionalização, na reflexão de Weber, difere das dos outros comentadores, uma vez que a relaciona com os conceitos sociológicos fundamentais do autor. A autora retoma a definição de Weber de que a Sociologia é uma ciência que busca a compreensão da ação social para explicar casualmente o seu desenrolar e os seus efeitos. A originalidade da Sociologia Compreensiva reside no termo *compreender*. A compreensão da ação social não se refere a uma simples explicação causal, mas ao método específico dessa Sociologia que tem como objeto a ação humana dotada de sentido. Esse sentido permite uma inteligibilidade racional, porque as ações dos agentes estão associadas a um sentido subjetivo. A autora considera a noção de "racionalização" solidária com a lógica do compreender, pois a atividade racional é plenamente compreensível.

Na *Ciência como Vocação*, Weber, ao abordar a tipologia de ações sociais, manifestou que a ação racional referente a fins suscita ambigüidades, no sentido de estarmos vivendo num *mundo desencantado* e em relação ao papel esclarecedor da ciência. Por outro lado, a ação racional referente a fins é uma das características do mundo ocidental moderno, pois pressupõe a existência de valores absolutos orientando de forma impositiva as ações; em outras palavras, é esse o significado do termo *desencantamento do mundo*. A ação racional em relação aos fins é o *telos* de toda a

ação compreensiva da civilização, que faz desse tipo de ação o paradigma da racionalidade, ser o *telos* de toda a civilização em geral.

> "A ação racional referente a fins é possível de ser pensada no mundo moderno na medida em que pressupõe o efeito de uma autoridade estável, teológica e tradicional que de alguma forma oriente a escolha entre valores antagônicos: a idéia em que crê Weber é um produto da modernidade" (Collot-Thélène, 1990, p.85).

A inscrição da racionalidade no centro da compreensão das ciências empíricas da ação significa que só a civilização ocidental contemporânea resulta da racionalização solidária de práticas e representações de mundo que torna possível a história e a Sociologia como ciências. Weber analisava a racionalização ocidental, seu valor e sua significação; esse fato levou Edmund Husserl a criticá-lo, por considerar que o autor não era capaz de compreender as culturas não-ocidentais.

Collot-Thélène (1990) concorda com essa crítica ao afirmar que as concepções metodológicas de Weber se prendem à interpretação do movimento da história ocidental e de sua caracterização de forma específica no decorrer da história. Entretanto, existe a pretensão universal da racionalidade científica, um dos aspectos do dever ser do ocidente moderno. Weber não rompeu totalmente com a perspectiva de uma história universal, na medida em que a Europa é o centro de suas análises e também porque a razão ocidental está presente como o elemento mais profundo de sua interpretação das práticas sociais.

A Sociologia Weberiana mostra como crenças, idéias e normas éticas se convertem em sistemas práticos e que sua lógica e seus resultados são imprevisíveis pelos seus iniciadores. O sentido da história, para Weber, ilustra o paradoxo das conseqüências – "O paradoxo dos efeitos em relação ao valor: o homem e o destino (o

destino é conseqüência do seu agir, comparado à sua intenção)" (Collot-Thélène, 1990, p.95).

Hennis (1996) discorda que a abordagem da noção de racionalização seja elemento central da obra de Weber. Esse autor indaga a respeito do problema tratado por Weber ao longo de sua obra. Afirma que os especialistas em Weber, nas duas últimas décadas, têm valorizado a questão da racionalização como o problema-chave de Weber, entretanto o autor questiona a pertinência dessa abordagem.

> "Mas o processo da racionalização nos ajuda a compreender *Economia e Sociedade*, seja os capítulos de fundamentação, sejam as noções fundamentais? Ajuda a compreender a epistemologia de Weber, as enquetes realizadas ou projetadas, as primeiras obras de economia política? Certamente não. E ajuda a compreender a Sociologia das Religiões? Duvido" (Hennis, 1996, p. 17).

O questionamento do processo de racionalização como o tema essencial a Weber deve-se ao fato de este possibilitar interpretações variadas pelos estudiosos da obra de Weber na medida em que os próprios textos deste são polissêmicos.

Diferentemente desse tipo de abordagem, o autor propõe que a tentativa de compreensão da obra de Weber deve levar em conta as controvérsias e o contexto dos problemas científicos de sua época. "Era conseqüência de sua convicção fundamental que os diversos campos das ciências não repousavam sobre 'as relações objetivas' entre as coisas, mas sobre 'relações conceituais entre os problemas' " (Hennis, 1996, p. 18).

Seria um contra-senso considerar que Weber tinha como tese imputar uma hipótese causal sobre a origem do Capitalismo. O próprio Weber afirmou que "o coração de seu projeto na *Ética protestante* seria a evolução da humanidade" (Hennis, 1996, p. 38).

Quando Weber redigia a ética econômica das religiões universais pretendia obter subsídios para analisar a evolução cultural do Ocidente enfatizando a conduta de vida dos indivíduos.

Hennis (1996) adverte que ao se considerar a Sociologia das Religiões[11] a parte da obra de Weber que possui elementos para a compreensão do restante corre-se o risco de minimizar outros aspectos de igual relevância.

> "Mesmo se o estudo da religião toma um lugar tão importante na obra de Weber, o sistema econômico capitalista ('a força mais fatal de nossa vida moderna') e o gênero de dominação política representavam, entretanto, para ele 'fatores culturais' de maior importância" (Hennis, 1996, p.201).

Há uma concordância entre Hennis e Mariane Weber sobre a obra de Weber no sentido de que seus estudos sobre a religião objetivavam contribuir para a caracterização do homem ocidental moderno e descobrir sua evolução e sua civilização.

O nexo com o conceito de racionalização é realizado da seguinte forma.

> "as descobertas sobre o processo de racionalização são resultados da pesquisa de Weber, o ponto de partida ao qual permanece resolutamente ligado, permanece a idéia de caracterizar o homem ocidental moderno, cujo destino se dá sob o efeito da racionalização e também sob aqueles das racionalizações abortadas" (Hennis, 1996, p.201).

Weber, com seus estudos sobre religião, pretendia, segundo Freund (1980), abordar a originalidade do mundo ocidental, por isso esse comentador considera a religião como o fio condutor Sociologia Weberiana, diferentemente de Bendix (1986), Giddens (1994 b) e Cohn (1979).

---

[11] Esse é o único conjunto da obra de Weber em que ele fornece explicações que auxiliam o leitor a compreendê-la a partir de prefácio, introdução, consideração intermediária etc.

Weber acreditava que as religiões ocidentais possuíam uma ética que era muito mais compatível com o desenvolvimento do capitalismo. Ele compara o protestantismo com o confucionismo, como exemplo de religião oriental, no que se refere aos princípios éticos que norteavam as condutas dos indivíduos. No protestantismo o acesso à riqueza é tido como positivo, desde que seja fruto do trabalho; a riqueza material é uma comprovação de que o indivíduo está seguindo os preceitos de Deus. Por outro lado, as religiões orientais são contemplativas e não valorizam o contato do indivíduo com a vida mundana; elas priorizam mais as coisas do espírito, a sublimação, do que as coisas terrestres. Esse paralelismo também é efetuado pelo autor em sua análise sobre a educação. A educação confuciana visava ao desenvolvimento espiritual do indivíduo, enquanto a educação protestante voltava-se para a inserção do indivíduo na vida mundana, ou seja, para o trabalho.

Para Mommsen (1971), o tema central da obra de Weber reside na existência, ao longo da História, de um dualismo entre o carisma e a racionalização, no entanto, esclarece que essa análise do autor "corresponderia à primeira vista — no plano dos tipos-ideais – a um desenvolvimento linear da história universal, em que a dominação seria sucessivamente carismática, tradicional e finalmente burocrática" (Mommsen, 1971, p. 100 e 101).

O autor acrescenta que a idéia-chave do pensamento de Weber é a afirmação da personalidade num contexto histórico que lhe é desfavorável. A sua análise dos fenômenos sociais e políticos leva em conta as iniciativas individuais.

Mommsen (1971) sustenta a hipótese de o sistema conceitual weberiano apoiar-se numa filosofia da história:

> "Max Weber se negou a responder explicitamente a questão do sentido da história. Mas baseou seus trabalhos científicos sobre uma

> concepção determinada de desenvolvimento cultural, centrada no fato histórico da luta sempre recomeçada do indivíduo criador contra as forças da racionalização" (Mommsen, 1971, p. 111).

A ênfase na dimensão cultural nas análises de Weber também é um aspecto abordado por outro comentador renomado de sua obra — Talcott Parsons. Na sua avaliação, Weber renovou o idealismo alemão por acentuar a originalidade e a individualidade de cada sistema cultural. Com essa atitude o autor ressaltava o dualismo kantiano entre o mundo da natureza, que deveria ser estudado pelas Ciências Naturais, e o mundo da cultura, que deveria ser estudado pelas Ciências Culturais e Sociais. A distinção entre esses dois campos das ciências se dá pela matéria empírica a ser estudada, pelo método empregado e pelo modo de conceitualização.

Para Schroeder (1992), os escritos de Weber ocupam um incômodo lugar na história da Sociologia. Apesar de o autor ser considerado um dos fundadores da Sociologia, existem controvérsias acerca do foco principal de sua teoria.

A *Ética* e seus estudos sobre a burocracia possuem aspectos plenamente identificados como weberianos. Contudo, a sua posição teórica acarreta dificuldades de interpretação. Alguns comentadores simplificam a sua obra considerando que o autor enfatizava o significado da ação social, enquanto outros tentavam amenizar as diferenças entre Weber e o materialismo marxista.

Uma razão pela qual pode-se atribuir essas idéias conflituosas a respeito de sua obra refere-se à dificuldade em se achar uma uniformidade teórica em seus escritos. Weber não sistematizou em sua obra seus pontos de vista metodológicos ou teóricos. Por isso, para Schroeder (1992), não há uma interpretação única de sua teoria sociológica. Outra razão para essa ambigüidade é a disputa no sentido de saber qual de suas obras pode ser considerada a central no conjunto de sua teoria. Essa é uma questão

que o comentador considera insolúvel. Alguns autores avaliam estar contido em *Economia e Sociedade* o aparato conceitual chave para a análise de Weber sobre a sociedade. Outros consideram que estão nos seus primeiros escritos, cujo foco foram tópicos de Sociologia histórica — guia para a compreensão de sua teoria. Entretanto, esse debate não contribui para o entendimento das lacunas contidas nas investigações de Weber.

O que Schroeder (1992) pretende mostrar no livro *Max Weber and the Sociology of culture*" é que há uma unidade no pensamento social de Weber. Essa unidade envolve a questão central maior de seu trabalho: a relação entre cultura e vida social. O autor defende a idéia de que essa questão não é apenas o foco de *Ética*, mas desempenha um importante papel que perpassa todos os seus estudos.

Na avaliação de Schroeder, Weber apresenta a seguinte questão: como podemos entender o significado cultural de diferentes visões de mundo? Essa é a inquietação central de Weber. O seu projeto intelectual só pode ser compreendido no âmbito de sua contribuição à Sociologia da Cultura. Schroeder (1992) explica a sua interpretação mencionando que "o conceito de cultura tal como é apresentado por Weber é diferente do que se entende por cultura hoje".

A discussão sobre cultura é complexa porque esse conceito não é bem definido pelo autor. O conceito de cultura em Weber é fortemente influenciado pelo tempo e lugar em que o autor viveu, ou seja, esse fato é historicamente situado. Acrescente-se que a abordagem do autor sobre a cultura muda ao longo de sua obra.

A abordagem de Weber inclui a natureza da realidade social e a natureza humana. Essa abordagem inicial dá lugar à emanação da verdadeira cultura. Esse *insight* do autor é encontrado especialmente em seus estudos sobre religião, escritos políticos e considerações sobre o papel da ciência na vida moderna. Schroeder (1992)

pretende mostrar que esses estudos possuem coerência e são o alicerce da teoria sociológica de Weber.

No que se refere à interpretação da Sociologia weberiana, há discussões divergentes sobre qual Weber é o verdadeiro. Esses debates ocuparam sociólogos renomados desde a Segunda Guerra Mundial, como por exemplo, Parsons e Bendix.

Para Schroeder (1992), Weber estava preocupado com o significado característico da cultura ocidental moderna. Tanto no que se refere às reflexões do autor a respeito do padrão de desenvolvimento do Ocidente, como nos seus escritos metodológicos, há a preocupação com o papel das idéias na vida social. Nessas duas áreas – estudos metodológicos e empíricos – seu foco é a relação entre cultura e vida social e, em todos os seus estudos, podemos dizer que Weber trata do problema da mudança cultural.

A definição de cultura do autor perpassa tanto os seus escritos metodológicos quanto a sua visão de mudança cultural. No que se refere ao primeiro aspecto, a cultura norteia a conduta do pesquisador e ele deve buscar o significado cultural dos fenômenos. Em relação à mudança cultural, deve-se ao fato de os indivíduos aderirem a determinados valores que orientam a sua conduta de vida.

Idéias e interesses materiais norteiam a conduta dos indivíduos, havendo uma conjugação entre racionalidade formal e racionalidade material. Para Schroeder (1992), o conceito de racionalização é problemático porque adquire diversos significados em sua obra conforme o próprio Weber admite. De uma maneira geral, o comentador avalia que o sentido mais geral do emprego desse termo está relacionado à concepção de racionalismo ocidental.

No que se refere à relação entre cultura e vida social, ela pode ser compreendida a partir de três aspectos:1) a dinâmica do carisma e da rotinização; 2) a diferenciação das esferas da vida; 3) a lógica interna das visões de mundo.

Schroeder (1992), em *Max Weber and the Sociology of culture*, focaliza esses três aspectos no que podem auxiliar para a compreensão da mudança cultural.

O carisma e a rotinização aparecem em diferentes obras de Weber: "O conceito do carisma é usado essencialmente para explicar a origem dos novos sistemas de idéias". (Schroeder , 1992, p. 9)

A rotinização do carisma ocorre de duas maneiras: a) típica sistematização do sistema de crenças; b) acomodação do sistema de crenças.

"O segundo aspecto da concepção de mudança cultural em Weber é a sua diferenciação entre as esferas da vida" (Schroeder, 1992, p. 10). O autor faz a distinção entre diferentes esferas da vida social. As mais importantes, em sua obra, são as esferas política, econômica, religiosa e intelectual. As esferas religiosa e intelectual ocupam lugar de destaque na mudança cultural.

Conforme as esferas da vida vão se distanciando, há chance de conflito entre os valores veiculados por elas.

O terceiro aspecto refere-se à autonomia lógica das visões de mundo, seu desenvolvimento é maior quanto mais esses encontram-se separados de outras forças sociais. A partir deste, Weber busca compreender como as idéias adquirem força na história:

> "Para compreender a mudança cultural, devemos mencionar o seu esquema dos estágios da história no qual a sua concepção de mudança cultural está encaixada e, em segundo lugar, a sua visão de natureza humana que sustenta a sua concepção" (Schroeder, 1992, p. 11).

Os escritos de Weber contêm o desenvolvimento estrutural do sistema de crenças existentes nas sociedades que pode ser distinguido em três estágios: mágica, religião e ciência. Isso não significa que ele esteja colocando o desenvolvimento da história em três degraus evolutivos. Não significa, também, que as relações sociais passem por esses três estágios; elementos mágicos, por exemplo, podem ser encontrados nas sociedades modernas. Contudo, esses estágios sucederam-se uns aos outros: em um primeiro momento da história, a mágica foi dominante; atualmente a ciência domina a vida moderna. Tanto a ciência como a religião constituem-se em sistemas de pensamento:

> "A ciência contribui para a eliminação de forças irracionais na esfera intelectual e a criação de formas eficientes de administração e organização nas esferas econômicas e políticas" (Schroeder , 1992, p. 14).

A mágica, a religião e a ciência são abordadas como elementos dominantes na análise de Weber da vida cultural. O indivíduo, segundo Weber, é confrontado com uma pluralidade de normas e crenças na sua vida diária, às quais é impulsionado a aderir. Esses valores, conforme seus escritos metodológicos, interferem na conduta do pesquisador.

Para Marx, a ideologia é dependente do interesse material. De acordo com isso, cada classe possui um sistema de crenças compatível com as suas circunstâncias econômicas. Schroeder (1992) aprofunda a sua abordagem da cultura em Weber diferenciando-a do conceito de ideologia em Karl Marx.

> "Para Weber, a adoção de um sistema de crenças nunca depende apenas das circunstâncias econômicas, mas sempre depende da importância de sua colocação no grupo de *status* e da posição de apreço no seu estrato. Percebe-se com esse critério, que fatores

> não-materiais, como aqueles acordados no estrato dos intelectuais na base do conhecimento especializado, são sempre decisivos aos interesses do estrato, ou nos termos de Weber — às suas predisposições" (Schroeder , 1992, p. 20).

Enquanto para Marx a ideologia de classe varia de acordo com o modo de produção vigente em cada momento histórico – uma vez que a organização da economia determina o sistema de crenças – para Weber essas predisposições dos estratos são as mesmas em lugares e tempos.

O segundo aspecto da concepção weberiana de mudança cultural mencionado por Schroeder (1992) envolve as diferentes esferas da vida social. O comentador refere-se à distinção das esferas — econômica, política, religiosa e intelectual, sendo as duas últimas as mais importantes. A distinção entre as esferas ocorre no nível das relações sociais. Uma esfera pode reforçar a outra ou com ela entrar em choque. As demandas éticas ocorrem nas várias esferas. Essa diferença pode provocar mudanças, e a falta de diferenciação, obviamente, bloqueia as mudanças.

Nas sociedades modernas, o conflito ocorre entre as esferas da ciência e da política. O cientista não deve advogar valores e o político deve concretizar seus pontos de vista.

No que se refere à harmonia entre essas duas esferas, o autor menciona a existente em alguns períodos entre a intelectual e a religiosa, citando como exemplo o confucionismo. Já no protestantismo houve uma separação das esferas econômica e religiosa.

Nas sociedades modernas, essas esferas não são apenas separadas, mas possuem demandas irreconciliáveis, como é o caso do conflito entre as esferas política e científica.

O terceiro aspecto, a lógica interna das visões de mundo, é resultado das diferentes visões de mundo, já que esse não possui apenas um significado.

A tensão resultante do conflito entre a visão de mundo e a realidade determina a direção na qual o primeiro vai se desenvolver. O conteúdo ou o significado da visão de mundo, para Weber, constitui o mais importante aspecto no que se refere às mutações das crenças na vida social e a reconstrução dessa lógica é o principal elemento da mudança cultural.

Weber reconstruiu o desenvolvimento de certas doutrinas com o intuito de verificar as tensões entre as visões de mundo e a religião. Mostrou também que as visões de mundo são constantemente reinterpretadas adaptando-se às exigências da realidade.

Para o autor, "a mudança cultural em Weber não está confinada às suas análises das religiões mundiais desde que similar lógica pode ser achada nos estágios da mágica e da ciência" (Schroeder , 1992, p. 27).

O autor explica que o conceito de cultura fornece a chave para o entendimento das comparações históricas da Sociologia Weberiana. Ele argumenta que o conceito é compreensível a partir de sua metodologia e de sua visão do mundo moderno.

Seu estudo não se detém somente em examinar a coerência da mudança cultural na obra de Weber, o autor procura situar o leitor em relação a outros debates referentes às regras de cultura na vida social, especialmente no caso das religiões mundiais.

O comentador enfatiza que os estudos de Weber, no lugar de terem uma natureza fragmentada, giram em torno de um tema central: apresentar considerações relativamente ao papel da cultura na vida social. Apesar de não apresentar uma teoria da mudança cultural de maneira sistemática, ele oferece uma análise consistente para que nós possamos compreendê-la. A esse respeito, o autor elabora as seguintes

questões. Existe uma unidade teórica na obra de Weber? Como podemos comparar a Sociologia da Cultura de Weber com a de outros autores? Ela oferece alternativas a Marx, Durkheim e àqueles outros que tentaram compreender a cultura numa perspectiva sociológica?

Em relação à primeira pergunta, Weber pensou a tarefa das Ciências Culturais como a de entender e explicar os aspectos da realidade social que possuem significado cultural.

Todavia, não é apenas na posição metodológica que a cultura fornece o ponto de partida de Weber. Esse tema aparece também quando o autor indaga acerca do significado cultural do moderno racionalismo ocidental. Com o auxílio do método comparativo, ele efetua distinções sobre o mundo moderno, elabora a análise referente ao racionalismo moderno e seus estudos acerca das outras religiões mundiais. Todos têm como foco a cultura. A visão científica é o aspecto mais importante da cultura moderna, assim como a religião o era na pré-modernidade.

Na maior parte de seus estudos, Weber estava preocupado em verificar como a cultura afeta as outras esferas da vida social.

O autor tem por essencial, na teoria de Weber, a contribuição para o entendimento do impacto das crenças na vida social.

O comentador não considera a análise de Weber acerca da mudança cultural evolucionista. Seus conceitos são tipos-ideais e Weber não defende a primazia das idéias na história.

No que tange à segunda pergunta de Schroeder (1992), a principal diferença entre Weber, Marx e Durkheim é que, enquanto os dois últimos acreditavam ser o sistema de crenças conseqüência das forças sociais, Weber estava interessado nas suas origens e no seu papel de mudança.

A centralidade da questão cultural deve ser compreendida no contexto das questões clássicas da teoria sociológica e localizada no debate sobre como compreender a cultura e os padrões de mudança cultural. A abordagem de Weber é completamente diferente de outros fundadores das Ciências Sociais:

> "Weber não defendeu que a cultura era a única força de mudança social, mas ele procurou explicar o significado da cultura e o seu papel" (Schroeder, 1992, p. 157).

Quanto à tese central da obra de Weber, o comentador considera que "sua questão central diz respeito ao significado do racionalismo ocidental derivado em tão larga escala de perspectiva, que é difícil imaginar a qual proposta final se pode chegar". (Schroeder, 1992, p. 162).

Para Schroeder (1992), Weber queria compreender o significado cultural do mundo moderno. Contudo, esse problema deverá ser estudado por outra geração de cientistas por meio do escopo histórico de Weber.

3.5 - POLÊMICAS ACERCA DA CONCEPÇÃO DE POLÍTICA

Bendix (1986) considera que, nos primeiros estudos de Weber sobre a religião, o autor abordava secundariamente o poder dos líderes religiosos, mas em seus últimos escritos o poder tornou-se um tema prioritário em sua obra. Entretanto, a relação entre a religião e a política não chegou a ser explicitada pelo próprio Weber, já que ele morreu antes de completar a sua Sociologia Política.[12] Esse comentador interpreta a relação entre os seus estudos sobre a religião e a política como "uma tentativa de 'decompor'

[12] Pierucci (1998) também faz essa relação quando afirma que "a discussão do conceito weberiano de secularização necessariamente invade o terreno da conceituação de legitimidade, do tratamento teórico dos problemas de legitimação da autoridade, problemas que todos sabemos recorrente no Estado moderno" (Pierucci, 1998, p.43 e 44).

três dimensões da vida social – a autoridade, o interesse material e a orientação do valor - em partes separadas" (Bendix, 1986, p.229).

No que se refere à abordagem de Weber sobre a democracia, o autor não se opunha a ela, apesar de reconhecer os seus riscos na Alemanha da época em que vivia. Ele considerava que o perigo da democracia de massas residia na primazia dos elementos emocionais, em vez dos racionais.

> "Weber referiu-se à 'política de rua' e ao 'sindicalismo da imaturidade' como extremos máximos da democracia de massa. A seu ver, a ameaça do governo de bandos era maior quando o governo do parlamento fosse impotente ou desacreditado, quando os partidos políticos não fossem firmemente organizados, quando o apelo ao medo pudesse ter êxito devido à falta de coragem dos dirigentes e à covardia da burguesia e, finalmente, quando se permitisse, nas grandes cidades, que desocupados e intelectuais de bar se envolvessem em agitações políticas, na falta de uma classe operária organizada" (Bendix, 1986, p.345).

Weber não vislumbrava um cenário de democracia com o nivelamento das diferenças sociais para as sociedades modernas, e, sim, um "renascimento da aristocracia". "Nas condições de burocratização universal, a diferenciação social com base na propriedade e na função econômica entra em declínio, mas por outro lado, acentua-se uma nova diferenciação baseada na educação" (Bendix, 1986, p.353). Nessa perspectiva, o *status* se vincula à posse de qualificações educacionais de caráter mais técnico do que humanista. Enfim, para esse comentador, Weber salientava um potencial totalitário da democracia, apesar de estar preocupado com a autonomia do indivíduo mediante o crescente processo de burocratização ao qual esse era submetido. A genialidade das análises de Weber, no âmbito da política, contribuíram para o

entendimento dos fatores que possibilitaram a ascensão de Hitler ao poder. Entretanto, Weber não previu a instauração de uma governo totalitário na Alemanha.

Giddens (1994b) considera que, atualmente, as controvérsias em relação ao pensamento de Weber se dão em relação aos seus escritos sobre a política. Esse comentador não analisa as implicações políticas e ideológicas do pensamento de Weber e, sim, as raízes sociais da Sociologia do autor. Giddens (1994b) pretende examinar os contextos social e político que possibilitaram o surgimento dos parâmetros que nortearam a sua teoria sociológica. Para ele, os escritos políticos de Weber se relacionam com o conjunto de suas reflexões acadêmicas. O ponto comum entre seus escritos políticos e o restante de sua obra esta em "analisar as condições que regeram a expansão da Alemanha da era pós-Bismarck" (Giddens, 1994b, p.23). Os escritos sociológicos sobre o 'capitalismo', de Weber, eram influenciados pelas dificuldades pelas quais a sociedade alemã passava. O atraso do desenvolvimento político e econômico da Alemanha, se comparada principalmente com a Inglaterra, e o descrédito do autor nas lideranças políticas de seu país colaboraram para as suas reflexões no âmbito da política.

Os escritos metodológicos de Weber não são indissociáveis de sua análises empíricas e, em particular, da aparição do capitalismo moderno. A conduta dos homens é tão predizível como os acontecimentos do mundo natural, apesar de serem fenômenos de naturezas distintas. Mas, as ações humanas são passíveis de generalização. Weber levava em conta "a irracionalidade ética do mundo como um componente fundamental de sua epistemologia" (Giddens, 1994b, p.65), na medida em que detectava a existência de dois tipos ações racionais, em relação a fins e a valores. O conflito das civilizações reside, justamente, em dar sentido à irracionalidade ética do mundo.

O desfecho da sociedade moderna, segundo Giddens (1994b), não é otimista na abordagem de Weber já que a burocracia aprisiona o indivíduo na *jaula de ferro* da especialização requerida na esfera produtiva. Weber considerava que os conservadores e os socialistas se equivocaram ao supor que o homem moderno poderia se soltar dessa *jaula de ferro*. O ideal de homem universal de cultura humanista, que era a meta educativa do patrimonialismo, é inviável em uma especialização crescente requerida pela sociedade capitalista. "Não obstante, hoje em dia, tanto na educação como na vida social em geral, a especialização resulta inevitavelmente, e a formação profissional substitui o humanismo" (Giddens, 1994b, p.76).

A análise de Weber sobre o sistema político moderno combina elementos racionais (a burocracia) com elementos irracionais (o carisma) e ilustra a relação entre sua Sociologia geral e a análise da política alemã. Os escritos sociológicos de Weber, em consonância com seus pressupostos epistemológicos, não criam valores. Essa impossibilidade também é abordada em relação aos sistemas racionalizados de organização social, que são apenas "meios" para propagar os já existentes. A sua análise da democracia plebiscitária segue esse raciocínio no sentido de que na dominação legal a racionalização da conduta se refere apenas aos "meios", e não aos fins.

> "Aqui o componente carismático, encarnado anteriormente no 'carisma hereditário' associado aos sistemas colegiados de domínio, tinha de edificar-se na atualidade sobre a lealdade emocional entre o moderno líder político como *personalidade*[13] de suas massas de seguidores. Assim, e apesar de reconhecer os perigos potenciais do cesarismo, Weber se viu arrastado pelos postulados de seu próprio sistema teórico a reconhecer a necessidade das propriedades carismáticas da liderança, engendradas no sufrágio universal" (Giddens, 1994 b, p.82.) .

[13] Grifo de Giddens (1994 b).

Weber recusava que a democracia pudesse se fundamentar no direito natural,[14] e sim que esta é apenas um *meio* para alcançar um *fim*. Em outras palavras, para Weber, o Estado tinha por finalidade o monopólio legal dos meios de violência, e não uma melhor distribuição do poder entre os indivíduos. No entanto, os escritos políticos de Weber têm ocasionado interpretações equivocadas, de naturezas distintas. Essas interpretações atribuem a Weber uma ênfase a um suposto "maquiavelismo", a aprovação do "imperialismo alemão" e a valorização de uma "ética aristocrática" nietzschiana em detrimento de ideais liberais. O comentador considera errôneas essas abordagens, porque Weber difere de Maquiavel no sentido de não atribuir qualidades éticas ou estéticas ao poder. Em relação ao segundo tipo de interpretação, na qual se encaixam as análises de Marcuse e Luckás, "Weber não deu nunca um sentido *normativo* ao expansionismo alemão. Em seu pensamento político, 'o imperialismo' (de igual forma que o poder) não constitui um fim, senão um meio" (Giddens, 1994b, p.86). Os escritos de Weber se encaixam na tradição liberal européia na medida em que ele defende valores relacionados à autonomia do indivíduo e "valores espirituais e morais da humanidade".[15] Weber considerava a democracia plebiscitária um meio eficaz de libertar o homem, parcialmente, da *jaula de ferro* da divisão do trabalho burocratizada. Ele também não defendeu o domínio da Alemanha em relação a outras nações, e, sim, que "a luta política dos estados nacionais pertence ao campo das relações de poder, e os valores da cultura nacional de outros Estados não podiam ser considerados eticamente superiores aos dos alemães" (Giddens, 1994b, p.88). Em síntese, o comentador defende que a obra de Weber não deve ser lida como defendem os

[14] Refere-se aos direitos fundamentais dos indivíduos, tais como o direito à vida, o direito à liberdade, etc. O debate acerca dos direitos fundamentais dos indivíduos iniciou-se com os autores jusnaturalistas, e o comentador recorre à noção de direito natural para mostrar que Weber não abordava a democracia como um elemento que fazia parte dos direitos naturais dos indivíduos.

[15] O autor cita a biografia de Mariane Weber para fundamentar essa afirmação.

seus intérpretes ortodoxos, isto é, separando os seus escritos políticos do restante dela,[16] nem como fazem os críticos marxistas, que consideram a sua Sociologia como a expressão de seus interesses políticos.[17] "A Sociologia de Weber se vê absurdamente reduzida a uma manifestação particular da 'cultura burguesa' na Alemanha guilhermina [para os críticos marxistas]" (Giddens, 1994b, p.91). Dessa forma, corre-se o risco de menosprezar a importância de Weber para a Sociologia moderna.

Bobbio (1996) afirma que várias expressões utilizadas por Weber, como, por exemplo, poder tradicional, poder carismático, ética da intenção e da responsabilidade e legitimidade, no campo da teoria política, se tornaram um patrimônio conceitual das Ciências Sociais. Segundo esse comentador, nenhum outro autor contribuiu tanto como Weber para o enriquecimento do vocabulário sobre a política. Apesar de suas contribuições nessa área terem suscitado inúmeras controvérsias,[18] o autor considera que estas não diminuem a importância de Weber como um clássico da filosofia política. Contudo, Weber difere dos demais autores clássicos, como Locke e Rousseau, pelo fato de ter sido um escritor realista, ou seja, ter mostrado de forma impassível o rosto demoníaco do poder. Mas, na avaliação de Bobbio (1996), Weber se aproxima de Maquiavel e de Marx. Weber mantém uma semelhança com Maquiavel na medida em que "a conduta do político não pode ser julgada eticamente, com base em princípios preestabelecidos, senão só com base no resultado; a distinção maquiavélica entre moral

---

[16] Esse tipo de abordagem é efetuado, por exemplo, por Freund (1980), posição que deixa clara na parte do seu livro intitulada *Sociologia política*. "O que está em causa aqui é a Sociologia Política de Weber, e não suas tomadas de posição quanto à política alemã e eventualmente mundial" [...] Nossa análise limita-se unicamente à Sociologia Política, exatamente como se acha exposta em particular em *Economia e Sociedade"* (Freund, 1980, p.159). Convém mencionar a avaliação de Tragtenberg (1992), de que o Weber nesta obra é bem mais moderado em relação à sua abordagem da política do que em seus *Escritos políticos*.

[17] Os trabalho de Fleischmann (1978) e de Dreifuss (1993) se encaixam nessa perspectiva, pelo menos no que se refere à abordagem da Sociologia do autor como expressão de seus próprios interesses políticos.

[18] Essas controvérsias, segundo Bobbio, levaram alguns autores a chamá-lo de reacionário, conservador, liberal, democrático, nacionalista, partidário do Estado-potência, etc.

universal e política se reproduz na distinção entre ética da intenção e ética da responsabilidade" (Bobbio, 1996, p.92).

Esse comentador sintetiza a concepção de política de Weber, ressaltando que: que nessa esfera as relações entre os indivíduos são marcadas por uma luta incessante e que as regras da política são diferentes da regras da moral. Bobbio (1996), ao indagar qual a relação da teoria política de Weber com a tradição do pensamento político ocidental, verifica que ele se afasta dela quando considera o Estado um *meio,* e não um *fim.*[19] Mas, se aproxima "idealmente"[20] dela no que se refere

> "À explicação que Hobbes apresenta do Estado como produto da renúncia, que no estado de natureza os homens são movidos a efetuar, do uso da força individual para sair da condição anárquica e dar à vida uma força coletiva, chamada por Hobbes de 'poder comum' que os proteja [...] pode-se dizer que para Hobbes o Estado é, com as palavras de Weber, o monopólio da força física legítima; assim como para Weber é, nos termos de Hobbes, o que ostenta de maneira exclusiva o poder coativo" (Bobbio, 1996, p.95).

Dois aspectos diferenciavam Weber dos autores clássicos da filosofia política: a justificação interna do exercício do poder, ou seja, de sua legitimidade[21] e a escolha da melhor forma de governo, tema ausente nos primeiros escritos de Weber. Entretanto, a preocupação em relação à melhor forma de governo para a Alemanha iria aparecer em

---

[19] O Estado, para Weber, não tem como fim assegurar a paz, para ele esta se daria a partir da aplicação do Direito.

[20] O autor esclarece que utiliza a palavra idealmente, pelo fato de Weber não fazer uma referência explícita a Hobbes.

[21] Mas, em relação à fundamentação do poder com base nos governados, guarda uma certa semelhança com as idéias de Montesquieu. "Para Montesquieu [...] quanto menos 'paixão' o governo necessita para sobreviver: os cidadãos perdem virtude, os nobres o sentido de honra, os súditos o sentido do medo; para Weber [...] quanto menos os sujeitos crêem na legitimidade do poder ao qual devem obedecer: o carisma perde a força, a tradição se apaga, a lei se torna uma forma vazia de conteúdo" (Bobbio, 1996, p.105). Bobbio (1996) considera, também, que o poder carismático guarda uma certa semelhança com as considerações efetuadas por Aristóteles a respeito do caráter heróico de algumas monarquias.

seus últimos escritos. Bobbio (1996) faz uma comparação entre o herói requisitado por Weber nas últimas páginas da *Política como vocação*, e o *Príncipe*, de Maquiavel.[22].

No que tange às considerações de Bobbio (1996) acerca do Estado moderno em Weber, ele afirma que "O Estado caracterizado pelo poder legal não é um Estado de Direito, mas pode ser chamado de um Estado constitucional pela condição de que a legalidade do poder está assegurada em todos os níveis, inclusive os mais altos" (Bobbio, 1996, p.108).

Não existe uma vinculação estreita entre Weber e os jusnaturalistas, já que ele ressaltava os aspectos legais do Estado. Weber identificava o poder legal com a racionalidade formal, o que significa que esse tipo de poder é racional apenas quando é exercido de acordo com regras gerais e abstratas, a partir de um corpo de funcionários especializados. Em outras palavras, o poder local não é racional quando se baseia na realização de certos valores e não de normas previamente estabelecidas, pois são estas que permitem que o cidadão tenha previsibilidade da ação. A legalização é, dentre outros, um mecanismo pelo qual o Estado moderno manifesta seu próprio processo de racionalização formal. É nessa perspectiva que Bobbio (1996) considera Weber um defensor do Estado liberal.

> "Não cabe dúvida de que assim Weber concebeu o tipo-ideal do Estado liberal burguês, liberal no sentido de que a justiça formal e racional vale como 'garantia de liberdade', e burguês no sentido de que a liberdade do direito formal e racional se volta como garantia para a liberdade econômica" (Bobbio,1996, p.111)

Em síntese, esse comentador avalia que existe um vínculo entre Weber e a filosofia política clássica, apesar de sua abordagem do Estado diferir dela.

---

[22] Esse estudo de Norberto Bobbio se enquadra na tipologia efetuada por Giddens (1994b), acerca dos equívocos dos comentadores de Weber, no primeiro tópico, "Ênfase no suposto 'maquiavelismo' ".

Dreifuss (1993) considera que não há em Weber uma sistematização das questões referentes ao Estado nas suas diversas dimensões, isto é, teórico-conceitual, analítico-histórica e política. As noções de dominação, poder, ação e política são problemáticas, por isso tem de ser reconstruída. Weber, além de ser um "conselheiro do príncipe",[23] "usa termos carregados de nuances diversas, que evocam variados cortes históricos e localizações espaciais determinadas" (Dreifuss, 1993, p.11). Mas ele deteve-se na formação do Estado moderno, e este é tratado como uma instância de dominação e um veículo de poder. Weber considerava que o "Estado é tanto base e ápice quanto continente e conteúdo de dominação" (Dreifuss, 1993, p.17). Com o fenômeno da burocratização das sociedades modernas, a administração governamental sofre dois processos, o de desmilitarização e o de perda de privilégios de cargos e de funções, ou seja, a administração se torna civil e impessoal, passando a ser organizada de acordo com uma racionalidade própria. A despersonalização do Estado burocrático acarreta um paradoxo: a falta de moralização quando o comparamos ao Estado patriarcal.

A caracterização do Estado como empresa demonstra, para Weber, a vinculação entre o Estado moderno ocidental burocrático e o capitalismo, pois ambos se baseiam no cálculo e no seu funcionamento a partir de regras fixas. Apesar de ressaltar as diferenças entre as espécies distintas de burocracia, o autor afirma que elas têm em comum o fato de o poder ser exercido mediante uma rotina de administração. O Estado, como estruturação social, existiu ao longo dos tempos em diversos lugares, mas o Estado racional existiu só no Ocidente.

Segundo Dreifuss (1993), a definição de política do autor se relaciona à afirmação da cidadania, ao fortalecimento do parlamento e à construção do Estado. As

[23] Weber se identifica como um membro da burguesia, e segundo Dreifuss (1993), adota uma perspectiva política em que prioriza o nacionalismo e o Estado. Em relação a esse último aspecto, Weber defende uma política econômica do Estado alemão.

reflexões de Weber sobre o tema estavam voltadas para o desenvolvimento político alemão. Ele defendia a valorização do caráter nacional e da projeção internacional de seu país. No entanto, criticava os políticos alemães pelo fato de estes valorizarem sua carreira partidária, e não uma visão nacionalista. Apesar de o autor se autodenominar um defensor da democracia, a ação política para Weber se restringia à capacidade de manobra de pequenos grupos políticos, na medida em que só estes estão aptos a tomar decisões sob tensão.[24] O autor desconfiava da eficácia da democracia de massas, e esse aspecto, de acordo com Dreifuss (1993), se devia à "possibilidade de elementos emocionais virem a predominar na política. A massa como tal [...] só é capaz de pensar a curto prazo. A emoção e a irracionalidade orientam a conduta das massas" (Dreifuss, 1993, p.53).

As disputas entre os componentes das massas acarretam a seleção dos indivíduos mais capacitados a ingressar numa determinada relação social. Existem meios que podem favorecer as possibilidades de seleção, como por exemplo, a hereditariedade e a educação. Na avaliação de Dreifuss (1993), constata-se a influência de Hobbes em Weber quando este afirmava ser um dos objetivos da educação instruir para a seleção, para a luta impiedosa do homem contra o homem. A luta e o conflito fazem parte do cenário político de Weber. Donde decorre que a força e a violência são categorias importantes para a compreensão a abordagem do autor sobre a política.

> "O Estado, para Weber, resume e subsume, em sua constituição e em sua realização, uma *organização* contínua da *dominação* política, por meios diversos, com base histórica na *força* e com

[24] A disciplina é um elemento importante na política e é uma das premissas para a constituição do Estado moderno. É um elemento que leva ao hábito da obediência de forma acrítica e sem resistência por parte das massas. Existem casos em que a disciplina não é habitual, e a obediência é obtida mediante dominação. A disciplina é assegurada nas diferentes formas de associação pela organização e pela racionalidade burocrática. Nesse sentido, a disciplina dos funcionários passa a ser uma das condições de seu êxito no mercado, nas eleições e nas batalhas.

> pretensões ao exercício exclusivo e excludente da violência num *território* dado" (Dreifuss, 1993, p.92).

Weber concordava com a dominação exercida por uma minoria no interior do Estado, e julgando-a inevitável, defendia que fosse exercida pelos indivíduos mais preparados. Por esse motivo, o comentador avalia que a formulação sobre a política elaborada por Weber "não é uma percepção tipológica. É propositiva e prescritiva ao mesmo tempo. Trata-se de um reconhecimento do fato e uma recomendação do ato. Uma constatação política e analítica, não uma formulação teórico-sociológica" (Dreifuss, 1993, p.92).[25]

Fleischmann (1978) analisa a influência dos contemporâneos de Weber em sua obra, particularmente de Marx e Nietzsche.[26] Segundo ele, esses autores influenciaram suas reflexões sobre a história e cultura. Mas o seu pessimismo em relação aos indivíduos e à sociedade se deve à influência das idéias de Nietzsche. Entretanto, o autor afirma que "o 'desencanto ideológico' em nada diminui a importância da rica contribuição de Weber à ciência, à ideologia" (Fleischmann, 1978, 137). Ele adverte que o pensamento de Weber não deve ser analisado como um "mosaico de influências", e sim em sua evolução, no sentido de que suas primeiras obras tiveram influência marxista e, posteriormente, nietzschiana.

> "Weber foi acuado a uma solução dualista – para não dizer maniqueísta – em que a personalidade própria do pesquisador traduz esse conflito entre dois mundos separados e contraditórios em essência: o mundo objetivo da ciência causal e o mundo subjetivo dos valores extracientíficos. É nesse ponto que Weber irá encontrar a posição nietzschiana e, sob a

[25] Esse estudo de Dreifuss se enquadra na tipologia efetuada por Giddens (1994b), acerca dos equívocos dos comentadores de Weber, no segundo tópico, "Aprovação do 'imperialismo alemão' ".

[26] Esse estudo de Fleischmann se enquadra na tipologia efetuada por Giddens (1994b) acerca dos equívocos dos comentadores de Weber, no terceiro tópico, "Valorização de uma 'ética aristocrática' nietzschiana em detrimento de ideais liberais".

> influência dos acontecimentos políticos, a 'causalidade objetiva' se transformará pouco a pouco em 'causalidade pela vontade de dominação', que retirará todo valor da primeira, a não ser o valor acadêmico, e que vai pertencer à individualidade empírica do professor" (Fleischmann, 1978, 152).

A crítica de Weber ao pluralismo democrático dos valores é baseada nas idéias de Nietzsche. A concepção de sociedade de Weber, assim como as diretrizes políticas que o autor advoga para ela, só pode ser compreendida a partir da abordagem de seus próprios interesses políticos, assim como de sua inserção nessa esfera. Apesar de não possuir a vocação para ser um grande político, ele tinha uma inserção na vida pública. Segundo Fleischmann (1978), esse fato está relacionado com a ambição do autor de possuir conhecimentos menos abstratos que os de seus colegas da universidade. Em relação à hesitação do autor entre as duas causalidades, esse comentador afirma que "logo ele [Weber] vai adquirir a convicção tipicamente nietzschiana de que é a vontade de poder e de domínio que torna compreensível a realidade social" (Fleischmann, 1978, 154).

As convicções políticas de Weber são expressas em sua análise sobre os trabalhadores agrícolas na Prússia Oriental. Nesse trabalho o autor defendia, segundo Fleischmann, a superioridade da civilização alemã em relação à civilização polonesa e, por esse motivo, o direito de domínio político sobre a segunda. Esse tipo de reflexão do autor o levou a ser rotulado como um defensor da "moral dos senhores", posição defendida por Nietzsche. De acordo com Fleischmann (1978), essas reflexões ilustram como o autor mistura o juízo científico com a convicção pessoal do político.

A noção de que a seleção dos indivíduos mais aptos e a luta existente entre eles fazem parte da vida social não era empregada no sentido darwiniano, e sim a partir das considerações de Nietzsche:

> "A ética da não-violência é a ideologia dos fracos, dos desfavorecidos pela natureza e pela sociedade – a referência é aos cristãos, aos democratas e aos socialistas – da qual é preciso livrar-se para desenvolver plenamente suas forças físicas e morais, como homem novo" (Fleischmann, 1978, 156).

Essa consideração do autor – a luta como um elemento intrínseco da vida – tem importantes conseqüências em sua Sociologia. Essa afirmação é exemplificada a partir da abordagem de Weber a respeito do Estado moderno, cuja característica principal é o "monopólio legítimo dos meios de violência". Faz parte das diretrizes de Weber, também, o descrédito numa moral normativa, na medida em que o bem e o mal são avaliados de maneira relativa e, conseqüentemente, não há uma distinção entre valores éticos e não- éticos.

Weber defendeu o nacionalismo como um valor importante para a política, e segundo Fleischmann (1978), "como era de se prever, Weber, elaborando suas concepções sobre a 'vocação' cultural da Alemanha, chega sem contestação ao imperialismo" (Fleischmann, 1978, p.160). Diferentemente de seus contemporâneos alemães, que advogavam o imperialismo apenas em bases culturais e econômicas, para Weber a guerra é um procedimento inevitável para a essência da vida política. Além das noções de dominação e de guerra, as concepções políticas do autor se centravam, também, na existência de um líder. Nessa perspectiva, o papel do Parlamento para ele se resume à escolha do líder portador de carisma. A importância do Parlamento é explicada por Fleischmman (1978) da seguinte forma:

> "A idéia 'democrática' [...] especialmente de que a existência de um Parlamento é necessária para assegurar a continuidade de candidaturas à presidência plebiscitária, substitui a idéia monárquica. O Parlamento torna-se, aos olhos de Weber, o

> equivalente à dinastia hereditária. Mas em nenhum caso podem 'ficções' tais como os 'direitos humanos' ou a 'vontade popular' substituir a autoridade do guia carismático" (Fleischmann, 1978, p.162).

As posições políticas de Weber foram se consolidando ao longo dos anos, e, após o término da primeira guerra mundial ele pode ser situado ideologicamente como um indivíduo de extrema direita.[27] Essa afirmação tem por base o seu discurso sobre o Socialismo em 1918. Para esse comentador, no referido pronunciamento, fica mais clara a adesão de Weber às idéias de Nietzsche, mediante a adaptação ao contexto político da época e seu distanciamento de Marx. Nesse pronunciamento, Weber afirmava que o *Manifesto Comunista* é um documento profético e que o comunismo é uma utopia irrealizável, pelo fato de defender o fim do trabalho assalariado e também por antever o fim da dominação entre os indivíduos. Weber rotulava ainda os socialistas de crentes fanáticos, e defende a eliminação destes pela força. As palavras duras de Weber ilustravam o seu "desencantamento" com o marxismo e a sua concordância com Nietzsche em relação à sociedade moderna, no sentido de que a felicidade não era o caminho inevitável para a humanidade. Segundo esse comentador, Weber vislumbrava como alternativas para a sociedade

> "ou a dominação dos burocratas, dos 'homens da ordem', que pensam que a salvação se encontra nos diferentes parágrafos do regulamento, ou então a subida ao poder de um político 'carismático', que tenha poder suficiente para fazer prevalecer as

[27] Fleischmann (1978) se reconhece como um comentador não-ortodoxo da obra de Weber, ou seja, ressalta a importância científica do autor, mas critica suas contradições e seus pontos polêmicos. Entretanto, essa não é uma postura adotada entre aqueles que se propõem a analisar o pensamento de Weber. O comentador considera que a biografia de Marianne Weber, esposa do autor, apresenta uma abordagem tendenciosa de Weber. Segundo Fleischmann (1978), "a tendência 'filosófica' central desse livro é mostrar que o liberal e democrata Weber nunca deixou de combater as influências nefastas de Marx e Nietzsche sobre a sua geração" (Fleischmann, 1978, p.165). Na avaliação desse comentador ela, confunde o movimento literário paranitzschiano, que foi recusado por Weber, com o pensamento do próprio Nietzsche. Em síntese, Weber recusou o Nietzsche poético e acolheu o Nietzsche político.

> suas convicções fundadas em valores" (Fleischmann, 1978, p.165 e 166).

A ênfase no líder carismático nas considerações de Weber sobre a política leva Fleischmman (1978) a afirmar que aquele autor executava as idéias de Nietzsche no âmbito da política, apesar de ele não ter tido o hábito de citar as suas fontes.[28] Weber completou, mediante a realização de pesquisas mais detalhadas, as idéias que Nietzsche propunha de maneira fragmentária.

> "O discurso inaugural de 1895 em Friburgo trai em dois pontos essenciais, pelo menos, a influência de *Zaratustra*: primeiro a negação do ideal de felicidade como fundamento válido da vida privada ou pública e, segundo, a idéia de que o homem melhor deve ser originário de um adestramento, em vista da luta, pois é a manutenção de sua integridade através da luta que é sua moralidade e sua educação" (Fleischmman, 1978,p.176).

Merquior (1990) afirma que a teoria da legitimidade de Weber possui no seu cerne uma concepção de civilização e de suas principais tendências. Esse comentador considera os conceitos de carisma e de burocracia centrais a essas explicações do autor. Apesar de reconhecer a importância das formulações do autor sobre sua teoria da legitimidade, Merquior (1990) a critica por considerá-la "governocêntrica",[29] por não privilegiar outras dimensões da vida social e "não apresentar *nenhuma profundidade sociológica,*[30] mesmo no pretendido nível descritivo, i.e, não-explicativo. Todos os três tipos de legitimidade parecem ser *autolegitimizante*s, já que são examinados essencialmente segundo seu valor nominal" (Merquior, 1990, p.150). Entretanto, esse

---

[28] Essa afirmação também é feita por Merquior (1990), mas para mostrar a confluência de alguns pontos de vista do autor com a filosofia política clássica.

[29] O autor faz essa afirmação, ressaltando que Weber não privilegiava em seus estudos as motivações dos governantes, e sim "preocupava-se exclusivamente com o significado objetivo de suas justificativas para a legitimidade e com o tipo de crença que suscitam da parte dos governados" (Merquior, 1990, p.116).

[30] Os grifos são do autor.

comentador reconhece que a obra de Weber ficou inacabada e que suas críticas em relação a sua teoria da legitimidade não podem ser estendidas à totalidade de sua obra.

No que tange às suas críticas sobre a teoria da legitimidade, o comentador afirma que o conceito de carisma é o seu "ponto fraco", "pois se o carisma nada mais é que o resultado do sucesso de uma liderança, então dificilmente se poderia considerá-lo um tipo de dominação legítima, já que não haveria mais fundamento para a aceitação de certa ordem de poder" (Merquior, 1990, p.121). Para Merquior (1990), as considerações de Weber acerca do carisma são mais bem compreendidas quando se leva em conta a situação política da Alemanha da época em que o autor viveu. Nessa perspectiva, sua abordagem de liderança carismática constituía-se numa alternativa ao autoritarismo alemão.

> "Weber costumava contrapor o passado *feudal* do Ocidente à longa persistência da ordem autoritária, *patriarcal* de seu próprio país. Mais importante ainda, concebia o carisma de maneira ferozmente antipática a uma antiga fraqueza alemã: a propensão de internalizar a devoção à autoridade [...] Weber escarnecia da fatal tendência luterana de manter a liberdade como um estado de espírito, ou de sublimar a obediência, sacralizando-a, em sentimento de perpétuo temor ante a autoridade estabelecida" (Merquior, 1990, p.217 e 218).

Weber, em sua postura política, recusou o totalitarismo, mas ficou no meio-termo entre o liberalismo e o autoritarismo. Em relação aos "rótulos" recebidos por Weber – "positivista heróico" e "sociólogo burguês", dentre outros – , Merquior (1990) avalia que eles não obscurecem a grandiosidade[31] da obra do autor. Contudo, explica que sua postura, ao analisá-la, partiu da rejeição da canonização de sua obra e da

[31] Merquior (1990) diz que Weber foi 'uma das poucas cabeças notáveis' que deu muitas contribuições às Ciências Sociais.

renúncia de considerá-lo um ideólogo burguês. Em relação ao *desencantamento* da sociedade moderna, o comentador considera que é pertinente o pessimismo de Weber sobretudo no contexto da "sociedade tecnológica".

Segundo Bendix (1986), a obra de Weber permanece relativamente desconhecida porque é composta de 13 volumes de textos complexos e alguns inacabados. Apesar disso, o autor não deixa dúvidas de que se assume como um burguês. "Sou um membro da classe burguesa, me sinto como tal e fui educado em seus pontos de vista e em seus ideais" (Weber, 1982, p.25). Mas por ter reconhecido que a burguesia alemã não estava capacitada a se converter na classe dirigente do país, o autor buscou alternativas para a política, enfatizando o papel da liderança carismática. Nessa perspectiva é que Weber afirmou que a política é a arte restrita a um pequeno grupo – a elite.

As considerações de Weber e dos comentadores de sua obra sobre a política me fornecem subsídios para indagar a respeito das implicações destas para a abordagem da educação efetuada pelo autor. Dentre os comentadores analisados nesse capítulo, Scaff (1973) é o único que fornece elementos esclarecedores para essa questão.

Em 1915, Weber publicou um artigo com uma análise da conjuntura política alemã. O principal aspecto de seu pensamento, assinalado por Scaff nesse ensaio, é o fato de ele explicitar a natureza do fundamento político de seu pensamento. Nesse trabalho Weber abandona a postura do "cientista puro", ou seja, aquele que se abstém de seus valores no decorrer da análise dos fenômenos. Com isso o comentador pretende mostrar a natureza política do pensamento e da ação de Weber em sua obra. "Eu quero argumentar como, para Weber, o cumprimento das vocações científica e política requereu o cultivo do papel de 'educador político', ou, colocado de outra maneira, o cultivo da teoria sob a forma de educação política" (Scaff, 1973, p.128 e p.129).

Scaff (1973) descreve os três elementos principais de uma teoria política:

- é uma teoria que organiza o mundo em termos de pensamento mediante a seleção de alguns aspectos que dão significado a um fato isolado;
- explica por que o mundo está organizado de uma determinada forma e as causas das conexões entre os fenômenos;
- produz conhecimento sobre a ação que pode ser utilizado como instrumento prático para transformar o mundo.

Esses são os elementos mínimos que uma teoria política deve conter, mas de diferentes maneiras, esses elementos produzem críticas aos arranjos do mundo e podem servir para a persuasão. "As qualidades críticas e persuasivas da construção teórica são mais importantes desde que elas tenham elementos de educação política" (Scaff, 1973, p.129). Dessa forma o autor propõe uma visão de que a educação política deve necessariamente acompanhar a teoria política. Na avaliação de Scaff o trabalho de Weber oferece evidências dessa generalização tanto em função da sua biografia como também de sua produção acadêmica. Segundo ele, Weber compreendeu o papel pedagógico da teoria política. O autor adverte que não pretende demonstrar que há uma unidade entre as suas reflexões sobre a ciência e a política e, sim, "focalizar o significado das suas invenções científicas e as suas motivações políticas".

A idéia de educação política em Weber pode ser verificada em seus textos iniciais quando ele analisou a situação política da Alemanha. A sua defesa do nacionalismo e a sua rejeição à tradição conservadora ilustram essa afirmação. O valor de nação foi amadurecido politicamente por ele ao longo de sua obra. Para Scaff a defesa da nação alemã perpassou as suas descobertas científicas. "A nação se tornou o valor político superior e isso pode ser admitido nas suas análises da maturidade como o principal ponto de vista de suas reflexões" (Scaff, 1973, p.130).

Scaff diferencia as perspectivas de análises de conjuntura política entre Marx e Weber da seguinte forma: "Enquanto para Marx a ação revolucionária e as projeções de futuro tinham a seu favor a autoridade da ciência, para Weber as assertivas práticas tinham os valores como suporte" (Scaff, 1973, p.130).

Para Weber a educação dos cidadãos não dependia exclusivamente de um grupo de indivíduos e sim era um problema para a nação. A falta de educação política era detectada por ele inclusive na classe média, da qual se considerava membro. Por isso Weber é considerado como o teórico da burguesia. Esse debate da falta de educação política da nação alemã se insere num contexto caracterizado pela falta de uma classe que pudesse ser a dirigente política da nação. Para Scaff, a atenção especial dada pelo autor a esse tema ocorria porque Weber acreditava que a educação política contribuiria para eliminar a incompetência política e para controlar a irresponsabilidade dos líderes políticos. A educação política seria um elemento: decisivo ao futuro da Alemanha por meio da consolidação da idéia de nação e que traria uma mudança qualitativa nos cidadãos e nos líderes políticos.

Scaff considera que três temas perpassaram os escritos políticos de Weber: a necessidade de reconstrução do parlamento alemão, a ausência de uma liderança política e o problema da natureza democrática do Estado e da sociedade.

O tema de educação política está presente, não apenas em seus escritos políticos, mas também em seus escritos sociológicos. Entretanto, Scaff reconhece que há uma ambigüidade na invocação da educação política por Weber na medida em que há uma indeterminação na sua prática.

Platão e Hobbes já haviam reconhecido a importância da educação política não como um elemento que formava sujeitos políticos, mas que possibilitava o conhecimento crítico da realidade. Weber, tal como os autores citados, considerava

que: "A escola não pode substituir a experiência, mas ela tem recursos para possibilitar o entendimento sério da política, assim como pode converter esse conhecimento em poder" (Scaff, 1973, p.141). Esse papel atribuído por Weber à escola nada tem a ver com o de fazer "profecias".

Mommsen (1971) sintetiza as reflexões políticas de Weber, privilegiando os seguintes aspectos: a) defesa de uma democracia autoritária de tipo plebiscitário; b) o exercício da autoridade por grandes chefes carismáticos; c) o princípio da luta como elemento essencial a toda a atividade política, assim como o da idéia de dominação, admitindo, inclusive, o uso da força física.

Em relação a esse último aspecto, Mommsen (1971) esclarece que, para Weber, a luta faz parte de todo o comportamento dinâmico e por isso ele aceita tanto a luta entre os homens políticos pelo poder – na política interna, a luta entre valores culturais distintos – quanto entre as nações. Essa luta entre posições conflitantes e distintas é fundamental para a preservação do dinamismo da vida social tanto na política interna das sociedades como na política entre as nações. Acrescentando-se a esses aspectos que a luta também é aceita por ele no plano econômico, mediante a defesa da livre concorrência e da empresa individual. A sua defesa do capitalismo pautava-se na pressuposição de que a implantação de uma economia socialista ampliaria o poder da burocracia e, portanto, devia ser combatida.

3.6 Contribuições do autor

Após situar o leitor quanto aos aspectos controvertidos da obra de Weber, destaquei alguns pontos mencionados pelos seus comentadores que mostram a relevância de sua teoria sociológica. Segundo Giddens (1994a), a contribuição de Weber consistiu em mostrar o caráter complexo da ação humana no sentido de que as ações

semelhantes realizadas por diferentes indivíduos podem ser conseqüência de motivos diferentes e que, por outro lado, motivos semelhantes podem levar a ações distintas.

De acordo com Cohn (1979), as categorias de sujeito e dominação são fundamentais no esquema analítico de Weber e estão articuladas em coadunância com a construção de tipos, entretanto, separadamente, as referidas categorias apresentam diferenças:

> "Se a dominação pôde ser identificada antes com a figura do "destino", então o sujeito se apresenta como a tradução para o plano analítico da idéia de "caráter". Em outras palavras: se uma exprime a visão "realista" e "desencantada" de Weber, a outra incorpora os valores básicos aos quais adere, sobretudo os de autonomia e de liberdade [...] que a noção sujeito-agente é indispensável no esquema weberiano, porque define a única entidade na qual os diversos sentidos possíveis nas diferentes esferas de ação se encontram e se relacionam"(Cohn, 1979, p.138).

As dificuldades relativas à idéia de sujeito em Weber dizem respeito às noções de compreensão e sentido, pelo fato de estas não serem abordadas de maneira inequívoca. Esse aspecto leva o autor a ter uma posição ambígua em relação ao sujeito, que, apesar de ser capaz de investir os seus atos de sentido, com o avanço do processo de racionalização torna-se, cada vez mais, mero portador de sentido. As opções dos sujeitos definem-se independentemente deles nas diferentes situações em que estão envolvidos e esse fato ocorre tanto na ação prática como no conhecimento científico. Em outras palavras, "enquanto estamos envolvidos num processo em curso agimos,

criticamos e combatemos, mas diante dos fatos consumados, resignamo-nos" [32] (Cohn,1979, p.141).

Na interpretação de Cohn (1979), Weber reconhecia as diferentes esferas das ações sociais, e o ponto de contato entre elas era dado a partir dos sujeitos. A participação do sujeito nas múltiplas relações entre as esferas que compõem a vida social escapa ao seu alcance em termos de consciência. Apesar de reconhecer que a ação possui um sentido, considerava que a história não possui um sentido único.

> "Os múltiplos sentidos da história constituem-se nas costas dos agentes, a partir das ações que para eles esgotam de significado em suas realizações singulares. Entre o sentido da ação e o sentido da história há um hiato insuperável; e não há como realizá-la como plano totalizador da história da humanidade, pois esta simplesmente não existe [...] O que existe efetivamente é um fluxo de eventos recortado inteiramente por ordens heterogêneas de sentidos"(Cohn, 1979, p.143).

Segundo Cohn (1979), Weber acreditava que a multiplicidade de valores ocasiona múltiplas histórias. Em decorrência dessa multiplicidade de valores é que se considera a autonomia do sujeito, mas esta não é generalizada por não ocasionar a emancipação do gênero humano. O sujeito reforça sua autonomia na luta com outros agentes, e essa luta não envolve simultaneamente todos os sujeitos. Convém ressaltar que Weber privilegiou a autonomia das esferas da ação, e não dos sujeitos. Para ele não há uma correspondência entre os objetivos dos agentes e o decurso histórico, o

[32] Lazarte (1996) critica a interpretação de Cohn por considerar que a imagem do Weber apresentado por ele é de um "racionalista resignado à sua própria incapacidade de colocar a ciência a serviço da fundamentação de valores universais" (Lazarte, 1996, p.271). Para Lazarte (1996), não é negativa a resignação de Weber no sentido de mostrar os limites da ciência quanto à fundamentação de normas morais e quanto à superação do conhecimento científico. Em síntese, para esse comentador, a resignação do autor reside em constatar que o cientista não é o apóstolo que indica o caminho da felicidade.

que é denominado "paradoxo das conseqüências". Em síntese, no esquema weberiano as diferentes dimensões do real se relacionam "em termos das suas premissas gerais, no sujeito-agente; metodologicamente, no tipo-ideal; empiricamente, na situação sobretudo nos momentos de crise" (Cohn, 1979, p.148).

De acordo com Reis (1989), a grande contribuição da Sociologia de inspiração weberiana consiste em uma postura crítica ante o economicismo sem renunciar à importância do ator social.

> "O *homo sociologicus* weberiano é, na verdade, análogo ao *homo economicus*. Ele é um dos recortes analíticos possíveis do indivíduo atomizado, gerado pelo movimento da racionalização que dá origem à ciência moderna, ao capitalismo, à tipificação do indivíduo racional etc. O que o singulariza é o fato de que suas ações e decisões se pautam pelo sentido que ele atribui a elas e também às ações dos outros, por sua capacidade mesma de empatia e atribuição de sentido. O homem social é dotado de comportamento significativo" (Reis, 1989, p.30).

Alexander (1983) destaca, em sua interpretação sobre a abordagem weberiana das ações, a interação entre padrões culturais – que fornecem os fins para as diferentes formas de ação racional – e as forças políticas e econômicas – que constituem suas condições.

Na avaliação de Alexander, o caráter peculiar da obra do autor é que "a Sociologia de Weber articula diretamente o que os melhores seguidores de Marx e Durkheim custosamente procuraram, mas que nunca foram capazes de realizar", (Alexander, 1983, p. 45). A aplicação da teoria multidimensional weberiana é mais compreensível ao tomarmos, por exemplo, a sua abordagem de classe social, ou seja, os pressupostos nos quais Weber se baseou para a sua análise sobre as classes:

> "O problema central, muito simplesmente, é a natureza da ordem coletiva que compõe as classes. Aqui é onde Weber situa sua mais notável originalidade. Mesmo se as classes são aceitas como baseadas nos grupos proprietários ou produtivos, mesmo se os grupos econômicos são aceitos, às expensas das considerações de *status*, Weber insiste que os grupos econômicos representados pelas classes sociais nunca podem ser definidos meramente em termos econômicos [...] Para Weber, a classe é por si mesma um conceito multidimensional". (Alexander, 1983, p. 46)

Além da análise multidimensional de classe, Alexander afirma que a necessidade de compreender a ordem coletiva perpassa as suas análises da racionalidade comparativa e de desenvolvimento histórico. Weber leva em consideração a interação de elementos externos – forças políticas e econômicas – e elementos internos – as expectativas dos indivíduos normativamente estruturadas de acordo com determinados padrões culturais. A interação desses elementos lhe possibilita compreender a mudança política e econômica e os seus nexos com a ordem religiosa.

Em síntese, o comentador avalia que o trabalho de Weber revela a negação do pensamento tanto materialista quanto idealista. Mas, essa negação é parcial, assim como a sua absorção, na medida em que o autor visa sempre à síntese multidimensional de diferentes tradições sociológicas.

> "Eu tenho tentado demonstrar que a realização multidimensional é, de fato, o centro vital de maior sucesso da obra madura de Weber". (Alexander, 1983, p. 5)

Assim, o autor discorda de interpretações da obra de Weber que privilegiam um foco exclusivo de sua obra. Na sua avaliação, em nenhum dos trabalhos de Weber, verificamos uma preocupação exclusiva com os aspectos religiosos ou políticos:

> "Para Weber, a análise política da religião envolve a análise cultural da religião, e a análise da religião demanda uma compreensão da política e da economia. No melhor de sua Sociologia madura, essas interconexões são feitas dentro do mesmo trabalho 'político' ou 'religioso', e a necessidade destas interrelações está clara e manifesta" (Alexander, 1983, p. 57).

A interpretação de Alexander sobre a obra de Weber parte do pressuposto de que este aprendeu com os erros de Durkheim e Marx e a partir das lacunas de suas teorias elaborou uma consistente síntese teórica multidimensional da vida social.

3.7 – CRÍTICAS RECEBIDAS

Para Saint-Pierre (1994), na análise weberiana, os dominados perdem a categoria de sujeitos, uma vez que o único agente histórico é o dominador. Por outro lado, Giddens (1994) considerou que os homens modernos em geral encontram-se condenados a uma *jaula de ferro* decorrente da penetração dos princípios burocráticos nas mais variadas esferas da vida dos indivíduos.

A Sociologia da Religião de Weber interessa a Parsons (1971a), particularmente, do ponto de vista comparativo e sistemático. Nesses seus estudos observa-se também a sua abordagem evolucionista das sociedades[33]. Contudo, esclarece que a intenção do autor nesse campo de estudos — Sociologia da Religião — era demonstrar "a possibilidade de uma análise generalizada do domínio cultural". (Parsons, 1971 a, p.30)

Outra crítica de Parsons (1971a) a Weber refere-se ao fato de ele ter herdado da tendência alemã de matriz kantiana a rígida separação entre as Ciências Naturais e as

---

[33] Sobre o estudo de Weber em torno das relações entre a ética protestante e o espírito do capitalismo, Parsons chega à conclusão de que "a ética protestante foi um elemento fundamental no desenvolvimento do capitalismo, ainda que não suficiente e, mais geralmente que a ética religiosa, é um elemento fundamental para a diferenciação entre os caracteres das grandes civilizações" (Parsons, 1971b, p. 71).

Ciências da Cultura. Parsons (1971b) avalia que Weber, ao abordar a interferência dos valores dos cientistas nos dois ramos das ciências, não nos fornece uma argumentação clara a esse respeito. Os fenômenos naturais, como objeto da ciência, são indiferentes aos valores humanos. É justamente em relação a esse aspecto que Parsons (1971b) elabora a sua crítica à metodologia weberiana, afirmando que "não há realmente motivo para excluir radicalmente um interesse de valor, neste sentido, no campo das Ciências Naturais (...) Quaisquer que sejam os motivos originários de interesse, há uma tendência intrínseca das estruturas teóricas de toda ciência, em qualquer campo, a converter-se em sistemas logicamente fechados". (Parsons, 1971b, p. 733)

Para Parsons (1971b), a interferência dos valores dos cientistas se dá nas ciências em geral – não apenas nas Ciências da Cultura – e em todas as etapas da busca do conhecimento – não se restringindo à seleção do objeto a ser estudado.

Segundo esse comentador, Weber teve como principal preocupação metodológica reivindicar a necessidade de conceitos teóricos gerais nas ciências sócio-históricas. Entretanto, na sua avaliação, o único conceito geral elaborado pelo autor que proporcionou uma "classificação" metodológica explícita foi o de tipo-ideal geral.

*

Tive como objetivo, neste capítulo, evidenciar a variedade de interpretações e polêmicas que a obra de Weber tem suscitado.

As análises de Bendix (1986), Freund (1980) e Moya (1977) ressaltam que Weber partilha tanto do individualismo metodológico como do coletivismo. Bendix (1986) avalia que Weber procurou descobrir tanto as fontes históricas do individualismo como também as do coletivismo. Esse comentador enfatizou que as ações são tanto

individuais como coletivas pelo fato de se orientarem pelo comportamento alheio. Freund (1980) argumentou que Weber valorizou não só o indivíduo, mas também aspectos estruturais – a economia, a política, a religião, o direito, dentre outros. Moya (1977) compartilha do tipo de análise efetuada por Freund e Bendix ao considerar que o conceito de ação de Weber leva em conta a ação individual – ação afetiva e ação racional referente a fins como também leva em conta a ação coletiva – ação tradicional e ação racional referente a valores.

Giddens (1991b) e Mommsem (1971) afirmam que Weber é partidário do individualismo metodológico. O primeiro acredita que o indivíduo é o átomo da Sociologia compreensiva de Weber, enquanto o segundo afirma que, com a adoção do individualismo metodológico, Weber pretendia fornecer um instrumental metodológico que superasse as limitações do marxismo.

Em relação a essa polêmica considero a análise de Giddens (1994 b) a mais oportuna pelo relevo dado ao indivíduo na Sociologia Compreensiva de Weber:

> "Não cabe dúvida alguma que o ponto de partida do interesse pelas Ciências Sociais está na configuração real, isto é: individual, da vida sociocultural que nos rodeia. E tudo isso em seu contexto universal, mas não por isso menos individual, e em seu devenir a partir de outros estados socioculturais, naturalmente também individuais" (Giddens, 1991, p.38 e 39).

Conforme foi exposto, também não existe consenso entre os comentadores da obra de Weber acerca da proximidade ou afastamento do autor em relação ao pensamento de Marx.

Kocka (1997) considera que Weber criticou mais os marxistas do que o próprio Marx, entretanto, Aron (1990), Freund (1980), Giddens (1994b) e Parsons (1971a) discordam dessa afirmação. Aron (1990) afirma que Weber rejeitou o marxismo,

Freund (1980), que aquele autor criticou Marx e Giddens (1994b), que as críticas de Weber a Marx foram aprofundadas em seus escritos metodológicos. Parsons (1971a) considerou que o materialismo histórico foi alvo das críticas de Weber. Por outro lado Cohn (1979) e Lowith (1997) julgam que Weber trabalhou à margem da teoria de Marx e que o único ponto de contato entre os autores era a abordagem do capitalismo. Alexander (1985), apesar de reconhecer esse ponto de contato acredita que Weber pretendeu ir além do marxismo ao rejeitar a determinação econômica como o único elemento explicativo das ações.

Ante essa polêmica, considero pertinente a postura de Giddens, por afirmar que Weber discordava das teorias globais de desenvolvimento histórico e por avaliar que entre ambos os autores existe um distanciamento a nível epistemológico. No que se refere às afirmações de que Weber não se confrontou diretamente com Marx, não as considero apropriadas, e, para ilustrar essa afirmação, destaco a passagem em que Weber o critica. "Na atualidade, a chamada 'concepção materialista da história', segundo o antigo sentido genial primitivista do Manifesto Comunista [...], só subsiste na mente de algum profano ou de algum diletante" (OCCPS, p.31).

A respeito das controvérsias acerca da neutralidade nas Ciências Sociais, são relevantes as críticas de Lowy (1987), Saint-Pierre (1994) e Mészaros (1993) no sentido de que os valores do pesquisador não interferem apenas na delimitação do objeto – eles interferem também no esquema de prova do pesquisador. Apesar de Weber efetuar a distinção entre julgamento de fato e julgamento de valor, o autor, em alguns momentos de sua obra, contraria a sua própria distinção emitindo julgamentos de valor, ou seja, violando as suas próprias idéias. Nesse sentido, é pertinente a afirmação de Giddens (1994a) ao constatar que o próprio Weber, muitas vezes, "deixou escapar a sua própria

relação com os valores"[34] e também pelo fato de ele considerar inadequado o rótulo de positivista aplicado a Weber de forma sublinear nas análises de Lowy (1987) e Cohn (1977). Diferentemente desses autores, para Mommsem (1971), Weber combateu tanto o positivismo como o marxismo na medida em que não detectou um sentido único para a História.

O meu posicionamento no que se refere à centralidade da noção de racionalidade de Weber é o mesmo que o compartilhado por Cohn (1979), Bendix (1986), Giddens (1994a) e Collot-Thélène (1990), conforme é justificado no item 2.2, "Racionalidade e religião", do Capítulo 2, "Dominação, Racionalidade e Religião". Weber não tinha uma visão evolutiva de racionalidade, ele não afirmava que o Oriente caminhava para uma racionalidade igual à existente no Ocidente, mas sim que ambos possuem racionalidades diferentes. O autor não emitiu um juízo de valor acerca dessas racionalidades. O que Weber afirmava é que um tipo de racionalidade vai desembocar no capitalismo, o que não significa que uma seja melhor do que a outra. Mas conforme o avanço técnico-científico vai se consolidando o homem vai se desencantando, a religião vai se tornando secundária porque, o homem passa a crer mais na ciência. Toda a explicação do Universo passa a ser dada pela razão, o homem vai deixando o sensível de lado.

Além dos autores citados, as análises dos comentadores que focalizam a dimensão cultural são elucidativas à abordagem da educação na obra de Weber. Nessa perspectiva, mas com diferenças internas, situam-se as análises de Mommsem (1971), Parsons (1971a), Alexander (1983) e Schroeder (1992). Para esse último autor a unidade

---

[34] Para exemplificar essa afirmação, retomo a explicitação do ponto de vista do autor, ao avaliar as diferenças antropológicas existentes na sociedade americana: "Além da aparência dos negros puros que, do ponto de vista estético, é muito mais estranha que a dos índios" (ES, p.268).

da teoria de Weber está na relação entre cultura e vida social, é a busca da compreensão dessa relação que perpassa os seus estudos. Para ele, o projeto intelectual de Weber só pode ser compreendido no âmbito da Sociologia da Cultura. Conforme abordarei no próximo capítulo, é nessa perspectiva que se inscrevem as reflexões do autor sobre a educação. Para Schroeder (1992), Weber refletiu sobre o significado caraterístico da cultura ocidental moderna – o problema da mudança cultural. As formulações do autor sobre a importância da educação política na Alemanha, tal como foi abordado a partir das idéia de Scaff (1973), são compreensíveis, a meu ver, sob essa ótica e não como uma forma de preparar os indivíduos para o totalitarismo. Pois, como Bendix (1986), Bobbio (1996) e Merquior (1990) mostraram, Weber defendeu a democracia, o Estado Constitucional e as idéias liberais.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO

Neste capítulo, focalizarei as referências de Weber à educação e as reunirei com o objetivo de reconstruir a sua análise sociológica dos fenômenos da educação. Para isso, os aspectos contemplados neste capítulo foram: os elementos para uma Sociologia da Educação contidos na teoria sociológica de Weber, os tipos de educação descritos por ele, assim como as suas referências a temas focais.

Weber não dedicou um artigo e nem um capítulo de livro à educação, embora tenha feito referências esparsas ao tema no decurso de sua produção acadêmica. A coletânea de textos[1] *Sobre a Universidade* possui mais um caráter de denúncia, conforme é detalhado no item 4.6, do que de um trabalho acadêmico. Contudo, esse aspecto não minimiza a importância desses textos, que reside no fato de o autor explicitar várias considerações acerca do trabalho docente. Além da referida coletânea de textos, analiso as referências sobre educação nas suas demais obras, organizadas por mim a partir dos seguintes temas: educação para o cultivo do saber, educação racional para a burocracia, educação para despertar o carisma, educação e religião, universidade, ensino jurídico, educação militar, educação sacerdotal, educação estamental, educação econômica, educação política, aprendizagem no trabalho e especialização profissional.

No final do capítulo dedico um item à análise de alguns autores nacionais e internacionais, cuja produção teórica é voltada para a Sociologia da Educação. Esse procedimento teve como objetivo verificar se a educação é um tema considerado relevante na obra de Weber pelos sociólogos da educação. Nos casos em que os autores a abordam com destaque, busquei elucidar os aspectos privilegiados por eles e cotejar

---

[1] Os artigos contidos nessa coletânea, segundo a nota do editor, foram reimpressos, reunidos e traduzidos pela primeira vez em 1989.

as suas interpretações com a análise, efetuada ao longo dessa tese, sobre a abordagem da educação à luz da teoria sociológica de Weber.

Conforme mencionado nos capítulos 2 e 3, as reflexões de Weber sobre a educação são compreendidas no âmbito de sua Sociologia Política – a partir da descrição dos tipos de dominação que possuem correspondência com os tipos de educação – e de sua Sociologia da Religião – por meio de seu enfoque da mudança social ocasionada pelos diferentes processos de racionalização no decorrer da História, e que interferiram na conduta de vida prática dos indivíduos. Dessa forma, Weber assinalou o caráter cognitivo das religiões e mostrou a originalidade da cultura ocidental. Em função desse aspecto as reflexões de Weber se inserem, sobretudo, no âmbito da Sociologia da Cultura. Pois, partindo-se da interpretação de que o autor, ao longo de sua obra, procurou compreender o significado característico da cultura ocidental, a sua abordagem da educação como um amplo processo de socialização fica mais compreensível conforme será abordado a seguir.

4.1 – Elementos para uma Sociologia da Educação

No capítulo 2 "Dominação, racionalidade e religião", mencionei que Weber não privilegiou em sua análise sobre a sociedade capitalista a ocorrência de uma relação harmoniosa entre os indivíduos. Reconheceu, inclusive, a ocorrência de uma luta latente pela existência entre os indivíduos e a denominou de seleção social.

Weber diferenciou os termos seleção, seleção social e seleção biológica. A luta pela existência entre os indivíduos, quando não é intencional, é denominada seleção; quando se relaciona às chances que os indivíduos têm na vida, é denominada seleção social. A seleção biológica é a que se relaciona às chances de sobrevivência decorrentes do patrimônio genético de cada indivíduo. A seleção é permanente nas sociedades, e

não existem meios de eliminá-la globalmente, a não ser teórica ou utopicamente. O autor entende que, a longo prazo, toda luta acarreta a seleção dos indivíduos possuidores de determinadas qualidades pessoais, e que o fator sorte também contribui para o êxito ou fracasso. A educação é um elemento importante por favorecer o êxito do indivíduo na seleção social.

> "Nem toda seleção social no sentido aqui adotado é 'luta'. O conceito de seleção social, como tal, nada mais significa que determinados tipos de comportamento e, eventualmente, qualidades pessoais têm preferência quando se trata da possibilidade de entrar em determinada relação social [...] Na seleção (latente) referente às probabilidades de vida e de sobrevivência, favorecendo aquelas pessoas que deles dispõem, seja como patrimônio genético seja como produto da educação" (ES, p.31 e32).

As relações sociais podem ser tanto uma relação comunitária quanto uma relação associativa. A principal diferença entre ambas está em que, na relação comunitária, a atitude da ação social se pauta pelos sentimentos subjetivo, afetivo ou tradicional dos indivíduos de pertencerem ao mesmo grupo. Em contrapartida, na relação associativa são os interesses racionalmente motivados, com referência a valores ou a fins, que norteiam a atitude dos indivíduos. A educação é considerada pelo autor como uma relação associativa, tal como qualquer relação social, orientada racionalmente a um fim que pode criar valores diferentes dos intencionados.

> "Toda relação associativa, que ultrapassa a simples ação momentânea executada por uma união que se propõe determinado fim, isto é, que seja de mais longa duração, estabelecendo relações sociais entre determinadas pessoas e não se limitando desde o princípio, a certas tarefas objetivas – como por exemplo, a relação associativa numa unidade do exército, numa classe da escola, num escritório, numa oficina –, mostra,

> porém, em grau muito diverso, essa tendência" [criar valores emocionais que ultrapassam o fim primitivamente intencionado] (ES, p.33 e 34).

A educação pressupõe uma associação entre os indivíduos, e estes visam a um determinado objetivo. A adesão entre seus membros costuma acontecer de forma voluntária. Mas o resultado da ação de seus membros, em determinadas circunstâncias, pode ser heterogêneo, pois à "relação associativa segue-se, em regra, uma relação comunitária mais complexa que a abrange. É claro que isso ocorre apenas numa parte das relações associativas, a saber, naquelas em que a ação social pressupõe algum contato 'pessoal', e não puramente de 'negócio' "(ES, p.280). Neste último caso, não são levadas em conta as qualidades pessoais do indivíduo em virtude do caráter econômico da troca de ações. Isso ocorre com freqüência em comunidades puramente econômicas e naquelas que possuem fins puramente políticos. A relação comunitária que se caracteriza pelo sentimento do indivíduo de pertencer ao mesmo grupo se distingue da participação num mercado. Mas "cria relações associativas entre os participantes individuais na troca e numa relação social (de 'concorrência', sobretudo) entre os que pretendem trocar e que, por isso, têm de orientar o seu comportamento pelo dos outros participantes" (ES, p.35).

Existem relações associativas nas quais a admissão se dá em virtude de determinadas qualificações específicas dos indivíduos, que são examinadas e precisam do consentimento dos demais membros. "Nesse caso, os membros costumam examinar não apenas as funções e a capacidade do candidato individual, naquilo que diz respeito às finalidades expressas da associação, mas também seu 'ser', o valor de sua personalidade global" (ES, p280 e 281). Esse processo seletivo ocorre nos diversos tipos

de associação,[2] inclusive na educação. As características de personalidade ajudam a legitimar a admissão de um determinado indivíduo ante o mundo externo. O indivíduo, por participar de uma determinada ação social, pode obter benefícios não previstos nos fins específicos de uma determinada associação. "Por isso, é um fenômeno cotidiano o fato de que essas pessoas pertençam a uma associação religiosa, estudantil, política ou outra qualquer, apesar de indiferentes aos interesses nela cultivados, simplesmente por causa das 'legitimações' e 'conexões' economicamente aproveitáveis que elas propiciam" (ES, p.281).

A obtenção de vantagens econômicas leva os indivíduos a circunscrevê-la a um grupo reduzido de pessoas, pois, quanto mais reduzido o grupo de uma associação que lhes possibilite legitimações e conexões economicamente aproveitáveis, maior é o prestígio social dos seus membros. Nas formações comunitárias as pessoas se distinguem por suas qualificações adquiridas com a educação ou a prática. Essas qualificações orientam a vida dos indivíduos de forma cavalheiresca, ascética, etc. A ação social, quando assume a forma de uma relação associativa, constitui uma corporação. A monopolização de uma profissão ocorre quando um grupo de pessoas adquire direitos plenos em relação a ela. Esses direitos são adquiridos mediante uma preparação de acordo com as normas da profissão, a comprovação da qualificação e a prestação de determinados serviços em determinados períodos de carência. As relações associativas hierárquicas das associações estudantis, as ordens cavalheirescas, as corporações de artesãos e as exigências de qualificação dos funcionários e empregados modernos são os exemplos, destacados pelo autor, de limitação da oferta de pretendentes às prebendas e ao resguardo de honras da posição profissional.

---

[2] O autor cita as seitas religiosas e as uniões de caráter social.

Weber constatou que determinadas formas de educação estamentais tendem a criar profissões qualificadas De uma maneira geral, as profissões pressupõem um mínimo de instrução e possibilidades contínuas de aquisição. As escolhas das profissões podem ser determinadas pela tradição (profissão hereditária), por uma consideração racional (renda) e por motivos afetivos.

Como anteriormente mencionado, a educação é um elemento que contribui, para a seleção social e possui finalidades distintas de acordo com o tipo de dominação existente numa determinada sociedade. Convém ressaltar que a dominação ocorre em diferentes instituições, inclusive na escola. A esse respeito, o autor esclareceu que

> "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 formas ortodoxas de linguagem oral e escrita e levaram às separações 'nacionais' (por exemplo, entre a Alemanha e a 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" (ES, p.172).

Nessa citação, Weber, atribui um importante papel às famílias no processo de socialização das crianças. Em *Economia e Sociedade,* o autor, ao se referir às formas de criação dos direitos subjetivos, fez uma menção à importância da família na educação dos jovens e das crianças. Ele enfatizou que o repúdio ao divórcio nas classes médias estava relacionado às dificuldades que a desagregação familiar traz para a educação das

crianças e jovens[3]. Com o refinamento da cultura, tornam-se, cada vez mais, maiores as exigências dos indivíduos quanto ao cuidado dos filhos por parte dos casais. Dessa forma, o autor torna explícita que a sua abordagem da educação não se restringe à instituição escolar, o que será mais detalhado ao longo desse capítulo.

No que tange às finalidades da educação, Weber afirmou que não tinha a intenção de produzir uma tipologia sociológica dos fins e meios pedagógicos, mas, apenas, pretendia fazer algumas observações sobre o tema:

> "Historicamente, os dois pólos opostos no campo das finalidades da educação são: despertar o carisma, isto é, qualidades heróicas e dons mágicos, e transmitir o conhecimento especializado. O primeiro tipo corresponde à estrutura carismática do domínio, o segundo corresponde à estrutura (moderna) de domínio, racional e burocrático. Os dois tipos não se opõem, sem ter conexões entre si" (ENS, p.482).

Além dos dois tipos citados de educação, o que corresponde à estrutura carismática de dominação e o que corresponde ao domínio racional e burocrático, Weber mencionou outro tipo, que tem como finalidade o preparo de uma conduta do homem culto do estamento concernente.

> "A pedagogia do cultivo, finalmente, procura educar um tipo de homem culto, cuja natureza depende do ideal de cultura da respectiva camada decisiva. E isso significa educar um homem para certo comportamento interior e exterior na vida. Em princípio, tal coisa pode ser feita com todos, e apenas as metas diferem" (ENS, p.483).

A educação do homem culto, a educação carismática e a educação que forma o especialista são os principais tipos de educação que teriam existido ao longo da História.

---

[3] Para o autor, a família é tanto uma fonte de valores irracionais instituídos por regra geral como um apoio ao indivíduo.

Weber observou que, em cada época, um determinado tipo de educação era mais valorizado pelas diferentes organizações políticas. Por exemplo, o patrimonialismo e o feudalismo se distinguem pela influência que exerce a estrutura de dominação na transmissão da cultura.

O patriarcalismo, de acordo com o autor, é o tipo mais importante de domínio de legitimidade que se baseia na tradição. A autoridade patriarcal é exercida pelo pai, pelo marido, pela pessoa mais velha da casa e do clã, pelo domínio do senhor sobre os servos, do príncipe sobre os funcionários, etc. Tanto o patriarcalismo como o patrimonialismo, que é uma variação do primeiro, se pautam por um sistema de regras invioláveis, cuja infração acarreta conseqüências graves para a comunidade. No patrimonialismo, a educação tem o caráter de uma "formação cultural" literária e intelectual, restrita a um grupo de indivíduos, que está de acordo com a estrutura de dominação vigente na China. Mas somente no século VII, na Dinastia Tang, é que houve a regulamentação da posição dos letrados com a criação de colégios a eles destinados.

No sistema feudal, a camada social que tinha um modo de vida cavalheiresco possibilitava o desenvolvimento de um sistema educacional peculiar a seu modo de vida. Nesse tipo de educação, há a valorização de bens culturais e artísticos, tais como literatura, música e artes plásticas. A posse desses bens serve de elemento diferencial entre a camada dominante e a camada dominada.

Na Antigüidade, além do domínio tradicionalista, existia a dominação carismática e um tipo de educação que objetivava o despertar desse dom. A educação carismática podia ocorrer numa instituição estatal ou eclesiástica ou, ainda, podia continuar a ser ministrada por uma determinada corporação. O rumo que tomou esse

tipo de educação dependeu da importância atribuída à educação militar e sacerdotal[4] numa determinada comunidade.

Nas formas de dominação baseada na tradição, a educação valorizada, tanto a cavalheiresca como a que procurava desenvolver uma formação cultural, objetivava a formação do homem culto:

> "Tal expressão é empregada aqui sem dar-lhe uma valorização e somente o sentido de mostrar que o fim da educação não era um treinamento especializado, senão uma qualidade de vida no modo de viver estimado como culto. A personalidade culta no sentido cavalheiresco ou ascético (como na China), literário (como na Grécia) ginástico-musical (como nos anglo-saxões) e na forma convencional do *gentleman* era o ideal educativo determinado pela estrutura de domínio e pelas condições sociais de pertencerem à camada dos senhores" (ES,p.751 e 752).

Em contrapartida, no capitalismo, cuja dominação possui um caráter racional-legal e por meio do qual a burocracia assume sua maior expressão, há a necessidade de funcionários especializados. "Toda a burocracia busca aumentar a superioridade dos que são profissionalmente informados, mantendo secretos os seus conhecimentos e intenções" (ENS, p.269).

Nas burocracias os títulos educacionais são símbolos de prestígio social e utilizados muitas vezes como vantagem econômica. "Naturalmente, essas certidões ou diplomas fortalecem o 'elemento estamental' na posição do funcionário" (ENS, p.233).

---

[4] Como exemplo de clericalização da educação, o autor citou o Estado egípcio, onde o sacerdócio ministrava a formação cultural aos escribas e funcionários, mas ressaltou que esse fenômeno aconteceu em outros lugares. A Igreja foi se apoderando da educação dos laicos e incutindo sua educação nos funcionários do Estado e nos súditos. "Também em uma parte considerável dos demais povos do Oriente, e devido somente ao desenvolvimento de um sistema educativo racional que satisfizesse às necessidades oficiais de escribas e burocratas exercitados no pensamento racional, o sacerdócio continuou sendo o encarregado da educação dos funcionários, o que equivale dizer o chefe da educação geral. No Ocidente e durante a Idade Média, a educação por meio da Igreja e dos monastérios, como sede de educação racional, teve uma grande importância" (ES, p.878).

Na atualidade, o diploma teria o mesmo valor que a ascendência familiar, no passado. A educação é justamente um dos recursos utilizados pelas pessoas que ocupam posições de maior privilégio e poder para manterem e/ou melhorarem seu *status*.

O prestígio social decorrente da posse de um determinado tipo de educação não é algo específico da burocracia. Na estrutura feudal, teocrática ou patrimonial[5] os homens cultos se destacavam na sociedade. Nesse sentido, não era o saber especializado que determinava o pertencimento à camada dos senhores, mas sim uma atitude cultural. O que não significava que o saber do guerreiro, do teólogo e do jurista não tivesse importância, mas o processo educativo não valorizava elementos úteis, objetivando o desenvolvimento do indivíduo especializado em uma determinada atividade, tanto na Grécia como na China. Segundo Weber, o questionamento das finalidades da educação é relevante. A formação do homem culto *versus* a formação do especialista é uma questão presente nas sociedades capitalistas, na medida em que a burocratização atinge tanto os setores públicos quanto os privados da sociedade, atribuindo cada vez mais importância ao saber especializado.

A existência de três sistemas de educação: a educação para o cultivo do saber, a educação racional para a burocracia e a educação carismática contribuíram para que os indivíduos desempenhassem papéis sociais diferenciados conforme será analisado nos três próximos itens – 4.2, 4.3 e 4.4.

4.2 EDUCAÇÃO PARA O CULTIVO DO SABER[6]

[5] O autor mencionou especificamente a administração inglesa, a antiga burocracia patrimonial da China e o domínio exercido na democracia helênica.

[6] Essa expressão era empregada por Weber para se referir ao tipo de educação que valorizava tanto o saber literário como a gnose mística.

Na China, as posições sociais mais importantes foram ocupadas, durante vários séculos, em função da qualificação dos indivíduos, e não de sua riqueza. A qualificação era determinada tanto pela educação como pelos exames.

> "A China fizera da educação literária a medida de prestígio social de modo mais exclusivo do que na Europa durante o período dos humanistas, ou na Alemanha [...] Os letrados foram os portadores do progresso no sentido de uma administração racional da inteligência [...] Durante mais de dois mil anos, os letrados foram, claramente, a camada dominante na China e ainda o são" [7] (ENS, p.471).

No período confuciano (séculos VI a V a.C.), a ascensão por meio de exames para cargos oficiais era desconhecida na China. Weber supunha que a educação literária naquela época se restringia às "grandes famílias". Nas épocas modernas eram excluídos desse sistema os descendentes de barbeiros, músicos, faxineiros, carregadores e outros. Em contrapartida, eram assegurados privilégios aos "candidatos do mandarinato": aos descendentes dos mandarins eram reservados lugares na quota de candidatos a exames em cada província. Segundo Weber, existiam apenas três formas de se alcançar um cargo: a preferência imperial pelos filhos das famílias nobres, a realização de exames mais fáceis para funcionários de níveis inferiores, aplicados pelos funcionários superiores que controlavam os cargos, e a qualificação efetiva e exclusiva pelos exames. Esta última forma era o único caminho legal para se obter o cargo.

> "Mesmo em 1387 eram realizados exames especiais para filhos de oficiais. Os oficiais e os funcionários, porém, foram mais além e exigiram o direito de designar seus sucessores, o que significava uma exigência de refeudalização, concedida em 1393, mas de forma modificada. Os candidatos apresentados

[7] O autor publicou o capítulo sobre os letrados chineses no livro *A religião na China*, em 1915.

> eram matriculados preferencialmente em colégios, as prebendas ficariam reservadas para eles: em 1465, para três filhos, em 1482 para um filho. Em 1453, encontramos a compra de lugares nos colégios e, em 1454, a compra de cargos. Durante o século XV, como sempre ocorre, esses fatos foram provocados pela necessidade de fundos militares. Em 1492 tais medidas foram abolidas, mas em 1529 foram reintroduzidas" (ENS, p.480 e 481).

No período em que o sistema de exames foi abolido, cabia ao imperador verificar se o candidato era possuidor das virtudes necessárias ao preenchimento do cargo. Entretanto, esse sistema de exames não durou muito tempo, já que era benéfico tanto para o imperador quanto para os diplomados. As vantagens para o primeiro decorriam do fato de que a competição pelas prebendas e pelos cargos entre os candidatos dificultava a formação de uma nobreza feudal de funcionários. Os diplomados defendiam o sistema de exames, pois este possibilitava o acesso de todos os indivíduos que provassem as suas qualificações.

No ano 21 da era cristã, houve a consolidação do poder dos letrados, e estes se tornaram um estamento unificado. Seu mérito passou a ser reconhecido pelas demais camadas sociais, e também por aqueles que haviam sido examinados, mas que não estavam empregados.[8] Os privilégios estamentais podiam ter um caráter provisório, já que podiam ser perdidos em caso de rebaixamento.[9] A censura podia ocorrer, inclusive, para os funcionários aprovados nos exames mais elevados.[10] Os candidatos aprovados nos exames eram submetidos a uma rígida disciplina e a mecanismos de

---

[8] O fato de um indivíduo ser letrado não significava garantia de emprego, havendo um grande número deles desempregados, já que a oferta de cargos era menor que o número de candidatos. Essa situação acirrava a competição pelas prebendas, mediante, inclusive, a utilização de proteção pessoal, compra ou empréstimos.

[9] Weber comparou a honra do funcionário à do estudante, visto que ambos podiam ser censurados publicamente por seus superiores, e suas vidas são reguladas por exames.

[10] O autor afirmou que esse tipo de procedimento era comum a todas as burocracias, sobretudo nos níveis hierarquicamente inferiores.

sanção, como, por exemplo, a exclusão por má conduta, castigos físicos e reclusão em celas. O suicídio, que ocorria com muita freqüência, era considerado um "julgamento mágico", ou seja, a prova de conduta inadequada do indivíduo.

O prestígio dos letrados se relacionava ao conhecimento da escrita e da literatura, e não à posse de carisma. As atribuições dos possuidores de poderes mágicos se voltavam para a cura e a feitiçaria, já as tarefas dos letrados estavam relacionadas à orientação dos príncipes quanto à administração, ao fabrico de armas e à construção de fortificações. A educação chinesa priorizava a escrita e sua natureza literária. O aluno aprendia a pintar aproximadamente 2.000 caracteres no período de dois anos, antes de aprender o seu significado. Os examinadores avaliavam o estilo, a arte de versificação, o conhecimento dos clássicos e a expressão oral dos candidatos. Weber constatou que os estudantes eram despreparados em cálculos,[11] inclusive os oriundos das escolas secundárias. Segundo o autor, a ênfase no caráter literário é uma característica notável da educação chinesa.

A educação geral era uma qualificação cultural que valorizava a peculiaridade da escrita chinesa. Naquele país, a qualificação era uma condição preliminar para o ingresso na carreira oficial, tanto na administração civil como na militar: os alunos que se preparavam para essas carreiras pertenciam ao estamento culto. Os exames na China não tinham como objetivo comprovar habilitações especiais, ao contrário do que ocorria nos exames de técnicos para a burocracia, para médicos e juristas na Alemanha e nos demais países capitalistas. Ao comparar a educação chinesa com a alemã, o autor verificou que na Alemanha o treinamento racional e especializado foi substituindo a qualificação educacional honorífica.

[11] Os comerciantes aprendiam a calcular no decorrer de suas atividades práticas. Além do cálculo, não ensinavam nas escolas matemática, Ciências Naturais, geografia e gramática.

Ao comentar a diferença entre os ginásios humanistas alemão e chinês, Weber afirmou que os alunos das séries mais elementares da China faziam os mesmos trabalhos das séries mais elevadas da Alemanha. No que se refere ao ensino chinês, o autor esclareceu que

> "Todas as séries encerravam provas em redação, estilo, domínio de autores clássicos[12] e, finalmente – da mesma forma que nossas lições em religião, história e alemão –, de conformidade com a perspectiva mental prescrita. Em nosso contexto, foi decisivo o fato de ter uma educação, de um lado, com uma natureza exclusivamente secular, mas, de outro, presa à norma fixa da interpretação ortodoxa dos autores clássicos. Era uma educação literária altamente exclusiva e livresca" (ENS, p.484).

Para os letrados chineses, a educação tinha o propósito de revelar a substância *yang* da alma dos homens, ou seja, o seu predomínio sobre as forças demoníacas. A educação propiciava o aperfeiçoamento do indivíduo na medida em que ele alcançava os bons espíritos. O erudito aspirava à perfeição e à beleza nas suas realizações, que seriam certificadas pelo exame.

> "Trocadilhos, eufemismo, alusões a citações clássicas e uma intelectualidade requintada e puramente literária eram considerados os ideais de conversação do homem educado. Toda a política do dia era excluída dessa conversação. Pode parecer-nos estranho que essa educação sublimada de 'salão', ligada aos clássicos, permitisse ao homem administrar grandes territórios. Portanto, dava-se considerável peso a essas formas nas

[12] A dissertação dos alunos era efetuada a partir de um texto clássico, e sua análise devia demonstrar erudição mediante conhecimentos de filosofia, literatura e história.

> comunicações oficiais [...] Por outro lado, o oficial tinha de provar o seu carisma pelo curso 'harmonioso' de sua administração, isto é, não devia haver perturbações provocadas pelos espíritos inquietos dos homens" (ENS, p.494).

O caráter literário da educação chinesa era extremamente valorizado, e os exames seguiam essa diretriz. O candidato devia comprovar não apenas o conhecimento da literatura, como também se sua mente estava "embebida" dela e se era possuidor de modos de pensar compatíveis com os de um homem culto. A educação chinesa era não-militar e leiga, mas possuía em parte um caráter ritualista, cerimonial, tradicionalista e ético. Os sacerdotes não participavam do processo educativo, sendo a instrução ministrada tanto por instrutores particulares como pelos quadros das instituições colegiais.

Os indivíduos que faziam parte da camada de pretendentes a cargos influenciavam o modo de vida das camadas médias, que os admiravam em decorrência de seus êxitos nos exames e acreditavam que eles eram portadores de carisma. A opinião popular atribuía um sentido mágico ao exame cultural dos letrados – as pessoas consideravam que o candidato era o detentor comprovado de qualidades mágicas. Era uma prática comum os altos mandarins serem objetos de culto, no caso de o carisma ser comprovado. Os familiares dos pretendentes a cargos consideravam vantajoso ter um filho aprovado no exame e escolhido pelo imperador, já que esse indivíduo tinha um lugar de destaque no seu clã, atuando como conselheiro.

A educação dos literatos era paga pelos clãs que teriam o retorno financeiro quando os letrados ocupassem os cargos. O detentor de cargos, ao lado do fornecedor do Estado e do grande comerciante, tinha muitas oportunidades de acumular posses. A influência dos detentores de cargos freqüentemente ultrapassava os limites do seu próprio clã, em decorrência de seu prestígio pessoal e da sua boa condição econômica.

Apesar de esses funcionários serem ridicularizados nos dramas populares, seu prestígio junto à população era grande, e vinha sobretudo de sua educação literária. Esse tipo de educação só deixou de ter importância na China quando os mandarins começaram a ser educados no Ocidente.

A situação política dos letrados só pode ser compreendida, segundo Weber, na medida em que se conhecem as forças contra as quais eles tinham de lutar.

> "Na Antigüidade, os principais adversários dos letrados eram 'as grandes famílias' do período feudal que não desejavam ser afastadas de seu monopólio dos cargos. Tendo de acomodar-se às necessidades do patrimonialismo e à superioridade do conhecimento da escrita, elas encontraram formas de abrir o caminho para seus filhos através da preferência imperial. Houve, em seguida, os capitalistas compradores de cargos [...] Toda exigência de guerra levava a administração central, carente de dinheiro, à venda de prebendas como o único meio de financiar a guerra. Isso aconteceu até épocas recentes. Os letrados também tinham de combater os interesses racionalistas da administração, por um funcionário especializado [...] Restava apenas um inimigo importante e permanente dos letrados: o sultanismo e o sistema de eunucos que o apoiava [...] Sem a percepção dessa luta, a história chinesa é difícil de ser compreendida" (ENS, p.499).

Apesar dos vários adversários políticos, os letrados conseguiram se afirmar como uma camada essencial à política chinesa. Durante o confucionismo, os letrados eram subordinados aos governantes, e o imperador só podia governar mediante a utilização dos letrados como funcionários. No caso de essa regra não ser obedecida, havendo a quebra da tradição, poderia acontecer a queda do imperador ou o fracasso da dinastia, pois os indivíduos acreditavam que os letrados os protegiam das catástrofes e das derrotas militares.

Segundo Weber, os letrados contribuíram para a ausência de uma política econômica na China. Durante milênios, o Estado assumia funções de bem-estar, religiosas e utilitárias, não sendo priorizada uma política comercial no sentido moderno. Havia uma aversão a qualquer forma de intervenção estatal. Os súditos desconfiavam do patrimonialismo, e por isso evitavam contato com o Estado, a não ser quando fosse realmente necessário. Eles manifestavam sua desconfiança e seu ódio aos funcionários hierarquicamente inferiores, já que estes tinham contato com a população. Entretanto, "essa atitude apolítica não diminuiu a significação da educação oficial para o povo chinês" (ENS, p.495). O treinamento se fazia necessário, em parte, devido à peculiaridade da escrita chinesa. Essas exigências levavam as pessoas que não tinham recursos a levantarem empréstimos e, quando não os obtinham, exerciam ocupações, desde comerciantes até médicos milagrosos, antes de concluírem seus estudos. Essas pessoas

> "não alcançam, então, os próprios clássicos, mas apenas o estudo do último (sexto) livro didático, ou livro da escola *(Siao Hioh)*, consagrado pelo tempo e que continha muitos excertos dos autores clássicos. Somente essa diferença *no nível* da educação, e não diferenças *no tipo* de educação, distingue esses círculos da burocracia, pois havia somente a educação clássica" (ENS, p.495).

4.3 Educação para despertar o carisma

Conforme foi abordado, quando tratei da dominação carismática e das religiões, o carisma autêntico se baseia na revelação pessoal. A sua posse pode ser comprovada e verificada, entretanto ele não pode ser adquirido, mas apenas despertado quando o heroísmo e as capacidades mágicas existem de modo latente. A educação carismática é

composta de etapas como o renascimento, a prova, a corroboração e a seleção do indivíduo qualificado. Suas principais características são:

1) separação do ambiente cotidiano e, sobretudo, da influência da família;

2) integração a uma comunidade educativa;

3) transformação no modo de vida;

4) realização de exercícios físicos e espirituais com o intuito de despertar o carisma;

5) comprovação do aperfeiçoamento do carisma tanto por meio de comoção psíquica como também através de torturas e mutilações físicas;

6) demonstração do carisma em "ritual", que tem a participação de indivíduos portadores comprovados de carisma.

Existe na educação carismática a necessidade de especialização a ser desenvolvida nos noviços. Essa necessidade advém da diferenciação das profissões, que engloba o herói guerreiro, o curandeiro, o xamã, o exorcista, o sacerdote, etc. e da ampliação do saber especializado. Weber referia-se aos procedimentos para despertar e comprovar a capacidade carismática tanto na vida estudantil como na quartelaria, e que fazem parte do adestramento especializado dos indivíduos. Entretanto, esse tipo de educação não era considerado por ele como a autêntica educação carismática, não passando da formação de especialistas para a burocracia. Esses dois tipos de educação se opõem, visto que possuem finalidades distintas.

Os exames especiais são importantes para a formação de especialistas indispensáveis à burocracia; assim como na educação carismática, as provas também são recursos de grande importância. Na educação guerreira, aquele que não resiste às provas é considerado "mulher", e o que não consegue desenvolver as habilidades mágicas é considerado profano. Existe uma exigência dos membros da comunidade no

sentido de que o chefe submeta os noviços aos mesmos rituais de comprovação de carisma por meio do qual os demais membros comprovaram a sua posse, pois só dessa forma os noviços poderiam usufruir do prestígio proporcionado pela posse do carisma.

A educação que conduz ao carisma mágico e ao heroísmo é limitada a um grupo reduzido de pessoas, e pode ocorrer em ligas secretas sacerdotais ou em clubes aristocráticos. Contudo, ao longo do tempo as exigências de qualidades carismáticas foram sendo substituídas pelas econômicas.

> "Com o fim de poder submeter-se à educação carismática, que exige muito tempo e que do ponto de vista econômico não é imediatamente utilizável, o jovem necessita inevitavelmente que a sua energia em casa seja supérflua, coisa que é cada vez mais difícil na medida em que aumenta a intensidade do trabalho econômico" (ES, p.879).

O aspecto econômico foi secundarizando as funções mágicas e militares. Apenas nas sociedades primitivas as camadas sociais que possuem o carisma militar ou mágico mantêm sua importância na sociedade.

4.4 EDUCAÇÃO RACIONAL PARA A BUROCRACIA

A burocracia se adapta às imposições do capitalismo à administração moderna no que se refere à rapidez, à precisão e à continuidade de procedimentos. A eficácia da burocracia, quando comparada com a atividade honorífica, é maior pelo fato de esta ser realizada à margem de uma ocupação principal, não acarretando uma dependência das autoridades superiores. Na burocracia, diferentemente das atividades honoríficas, o aproveitamento dos funcionários especializados objetiva o melhor rendimento destes na execução de determinadas atividades cujo aprendizado, muitas vezes, se dá na própria prática profissional.

As principais características da burocracia moderna dizem respeito a:

I) ser regida por princípios de atribuições oficiais fixas ordenadas por um regulamento administrativo, regras ou leis;[13]

II) ser regida pela hierarquia funcional e pelo princípio de tramitação;

III) os documentos (expedientes) como elementos de grande importância, assim como os escreventes e os empregados subalternos;

IV) requerer aprendizagem profissional tanto para os chefes como para os empregados das empresas privadas e públicas;

V) exigir rendimento total do funcionário no desempenho do cargo;

VI) necessidade de conhecimento por parte dos funcionários de normas relacionadas à jurisprudência, à administração e às ciências comerciais, para o exercício do cargo.

A competência do funcionário é baseada na moderna teoria científica, e limita-se à regulamentação abstrata, e não a detectar normas para casos particulares. Esse aspecto é contrário à prática do patrimonialismo, onde existem privilégios e favores individuais. A superioridade da administração burocrática relaciona-se ao conhecimento especializado de caráter fundamentalmente racional. Esse conhecimento não é necessariamente oriundo de uma maior escolaridade, pois pode estar mais relacionado à própria prática profissional. Por outro lado, "a burocracia aspira sempre ao desenvolvimento de uma espécie de 'direito ao cargo' pela criação de um procedimento disciplinar, regulado pela eliminação da disposição arbitrária dos 'superiores' em respeito aos funcionários" (ES, p.751).

O caráter de dominação da administração burocrática reside no conhecimento. Weber afirmava que os dominados só podem se defender da dominação burocrática por

[13] A disciplina é um elemento fundamental à burocracia, conforme foi mencionado anteriormente.

meio da criação de uma contra-organização, também sujeita, por sua vez, à burocratização. Ao se perguntar sobre quem domina a burocracia, o autor respondia que essa dominação só é possível de modo limitado ao não-profissional, pois "na maioria das vezes o conselheiro titular experiente está, ao longo do tempo, em condição superior à do ministro leigo na imposição de sua vontade" (ES, p.178).

A dominação burocrática significa, do ponto de vista social, o recrutamento dos indivíduos mais qualificados, o interesse numa extensa qualificação profissional, geralmente até a terceira década de vida, e a impessoalidade na administração. O dever se sobrepõe à emoção do funcionário ideal. Esses aspectos são detalhados por Weber, na medida em que considerava que "o 'espírito' normal da burocracia racional é, em termos gerais, o seguinte:

> 1. formalismo, reclamado por todos os interessados na proteção de oportunidades pessoais de vida, de qualquer espécie [...]
> 2. a tendência dos funcionários a uma execução materialmente utilitarista de suas tarefas administrativas a serviço dos dominados[(14)] a serem satisfeitos. Esse utilitarismo material costuma manifestar-se na tendência a exigir os correspondentes regulamentos – de natureza formal, por sua vez, e, na maioria dos casos, aplicados de modo formalista" (ES, 180).

Weber considerou a burocracia como a "sombra inescapável" da democracia de massas, visto que pode ser permeada por interesses econômicos ou políticos. A democracia fomenta a burocracia, mas se opõe a ela, sobretudo pelo fato de a burocracia incrementar a superioridade do saber profissional e por não tornar públicos os seus conhecimentos e intenções. A burocracia aniquilou formas estruturais de dominação que não tinham um caráter racional, como, por exemplo, as dominações patriarcal,

[14] O termo pode parecer estranho, mas é utilizado na edição em espanhol e em português.

patrimonial e carismática. Por outro lado, a sua destruição é difícil por se constituir num instrumento de socialização das relações de dominação existentes nas sociedades.

Weber considerou que o ideal de ordem e tranqüilidade disciplinada são os padrões de valores absolutos da burocracia. Apesar de haver o reconhecimento da religiosidade como um meio de domesticação, há na burocracia um desprezo em relação ao seu caráter irracional.

A existência de um quadro administrativo burocrático caracteriza o tipo mais puro de dominação legal. Os seus quadros dirigentes possuem um *status* diferenciado em decorrência de sua posição de comando, que pode ter sido adquirida por apropriação, eleição ou designação de sucessão. Os demais funcionários devem cumprir as obrigações dos cargos, submeter-se à hierarquia, à disciplina e ao controle; portar competências adquiridas mediante qualificação e certificadas por diploma; ter remuneração fixa; exercer uma única profissão e manter expectativas de ascensão.

No que se refere às exigências de qualificação profissional para os funcionários, o autor mencionava que estas eram cada vez maiores, mas existem exceções. Por exemplo, os funcionários de partidos e sindicatos que adquirem o conhecimento específico nas suas atividades práticas. "Presidentes de Estado", Ministros e diretores de empresa eram considerados por ele como funcionários apenas em seu sentido formal, já que a ocupação desses cargos não exige qualificação profissional. Nos casos de ocupação de cargos políticos, o diploma não é uma exigência. Por outro lado, para os demais funcionários os diplomas fortalecem o direito aos cargos, criam uma "corporação" e proporcionam segurança econômica. Essas características o levaram a considerar os cargos como prebendas e a afirmar que o funcionário moderno, tanto público como privado, possui um *status* diferenciado.

> "A categoria social efetiva de funcionário é normalmente bem assegurada quando nos velhos países civilizados existe a urgente

> necessidade de um regime administrativo especializado, quando impera ao mesmo tempo uma sólida e estável diferenciação social e quando o funcionário, pela distribuição de poder social ou em conseqüência do elevado custo da formação profissional requerida e das convenções estamentais que a vinculam, procede sobre todas as camadas sociais e economicamente privilegiadas. A influência que exercem os diplomas acreditativos [...] aumenta a importância do fator estamental na posição social do funcionário" (ES p. 719 e 720).

A educação é indispensável às burocracias modernas, na medida em que ensina especialidades aos indivíduos. As instituições educativas, sobretudo as de nível superior e algumas de ensino secundário, são responsáveis pela "formação cultural" mediante o ensino de especialidades, o que é fundamental à burocracia moderna. A evolução de uma objetividade racional com a burocratização de diversas esferas sociais acarretou a necessidade de uma mão-de-obra profissional especializada, pois "o fundamento objetivo do poder burocrático é a sua absoluta necessidade técnica baseada nos conhecimentos especiais" (ES, p.752). Um aspecto peculiar a burocracia é que a finalidade da educação é a de formar o especialista, e não a de formar "o homem culto".

As organizações burocráticas modernas valorizam o saber especializado de seus funcionários e os aspectos disciplinares aos quais estes são submetidos. Segundo Weber, esses dois elementos contribuem para o sucesso das burocracias no capitalismo. A administração das organizações de massa se pauta pela complexidade das tarefas executadas, e sua existência é permeada por relações de poder de diversos tipos, tais como, "lutas de poder no mercado, no embate eleitoral e no campo de batalha" (PAR, p.50). A diferença entre a burocracia capitalista e as burocracias patrimoniais está no fato de a primeira atribuir grande importância à especialização adquirida mediante uma escolaridade profissionalizante e racional, enquanto as últimas valorizavam a formação

literária e humanista, como, por exemplo, o mandarim chinês e o funcionário egípcio. Ao comparar o trabalho realizado por eles com o do funcionário moderno, Weber, esclareceu que

> "As suas atribuições de Estado eram, em comparação com as do nosso tempo, infinitamente mais simples e modestas, e a sua maneira de ser era, em parte, ligada às tradições e, em parte, patriarcal, portanto orientada irracionalmente. Eles eram meramente empíricos, como o industrial do passado. O funcionário moderno recebe sempre e inevitavelmente cada vez mais formação profissional e especialização, de acordo com as técnicas racionais da vida moderna. Todas as burocracias do mundo estão indo por esse caminho" (PAR, p.52).

Como pode ser observado na última frase da citação do autor, ele acertou em seu prognóstico ao considerar que o aumento das necessidades de especialização era inevitável às burocracias modernas.

A diferença entre os sistema de exames existentes nas épocas pré-burocráticas, semiburocráticas e nas burocracias modernas refere-se ao fato de que nestas o sistema de exames é racional e requer a especialização do indivíduo. Weber afirmou que o sistema de exames de conhecimento não é indispensável à burocracia, e relatou a existência de países que o aboliram em parte ou totalmente, como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos. Nesses países, os exames foram substituídos pelo treinamento e o serviço nas organizações partidárias. Contudo, os referidos países são exceções, pois o sistema de exames proliferou e tornou-se compatível com os princípios da democracia moderna, sendo utilizado na seleção de indivíduos qualificados das diferentes camadas sociais. A evolução do sistema de exames é estimulada pelo prestígio social obtido pelos indivíduos que adquirem títulos educativos mediante a realização de exames. O prestígio social é maior quando os portadores de títulos educacionais os usam para adquirir vantagens econômicas. O autor esclareceu que nas burocracias modernas não

existe uma *sede de educação*, mas a busca dos indivíduos, por intermédio do diploma, de monopólio de cargos social e economicamente vantajosos. Contudo, Weber ressaltou que o prestígio social adquirido mediante títulos educativos não é um privilégio das burocracias modernas. A formação do especialista e não a do homem culto, tal como aconteceu nas estruturas de domínio feudal, teocrático e patrimonial, é que diferencia a burocracia moderna das demais.

Os exames especiais são usados tanto na burocracia como fora dela, como ocorre com as profissões de médico e de advogado. Os referidos exames não são um fenômeno indispensável à burocratização, já que nas burocracias francesa, inglesa e norte-americana, ao invés dos exames, ocorria o treinamento da atividade no interior da própria organização burocrática. Mas a educação, de uma maneira geral, possibilita o desfrute de um determinado prestígio social. Esse fato tende a contrariar os princípios democráticos, na medida em que eles possibilitam a formação de uma casta privilegiada. Por outro lado, esse procedimento acarreta a seleção de indivíduos qualificados independentemente de sua camada social de origem. Apesar de a existência das provas especiais ser anterior às burocracias modernas,[15] estas intensificaram o seu uso.

Além dessas vantagens, os possuidores de diplomas concedidos por universidades e institutos técnicos e comerciais adquirem vantagens sociais, reforçando sua posição de camada privilegiada mediante o monopólio de determinados postos sociais. Esse aspecto pode ser ilustrado a partir do casamento entre pessoas da mesma

[15] Nas épocas pré-burocráticas ou semiburocráticas havia as "provas especiais" ou exames objetivando a obtenção de prebendas tanto eclesiásticas, como no Oriente Islâmico e na Idade Média Ocidental, quanto mundanas, por exemplo, na China.

camada, do fato de se fazer parte de um grupo que possui o mesmo código de honra e possuir uma remuneração compatível com a sua "honra estamental", e não um salário equivalente ao trabalho realizado. As sociedades, a partir da exigência dos exames especiais, favorecem o monopólio dos portadores de diplomas a determinados postos, limitando assim seu acesso.

> "O exame é, na atualidade, o meio universal de se chegar a esse monopólio; daí a sua propagação irresistível. E como o processo educativo necessário para a obtenção do diploma requer gastos consideráveis e muito tempo, a mencionada aspiração significa ao mesmo tempo a eliminação dos dons naturais (do carisma) a favor do possuidor de títulos, pois o esforço 'intelectual' exigido pela obtenção dos diplomas é cada vez menor e diminui ainda mais com a massa [crescente número de indivíduos] que participa deles" (ES, p.751).

Ao longo da História, as qualidades carismáticas foram desenvolvidas em associações fechadas ou por meio da tradição hereditária. As não-carismáticas foram se desenvolvendo concomitantemente com o capitalismo. "Mas ao lado destas, sempre continuaram existindo as formas de educação estamentais, literárias e consideradas 'distintas', sucessoras da formação profissional – mágica ou ritual ou clerical" (ES, p.113). Por outro lado, a especialização profissional não implica que esta seja imprescindível para o mercado. Ao contrário, como ocorre com freqüência, "trabalhadores profissionalmente especializados, sem propriedade, são utilizados segundo a necessidade, como força de trabalho ocasional" (ES, p.113).

4.5 Religião e educação

Em *A Ética Protestante* Weber afirmou que a vocação para o trabalho não é um produto da natureza nem é provocada apenas pela questão salarial, "mas somente pode ser produto de um árduo processo de educação" (ÉTICA, p.38). Para ilustrar esse aspecto recorro à sua menção de que a educação religiosa protestante foi um elemento importante na superação do tradicionalismo. O autor relatou a resistência das operárias de religião católica quanto a mudar os seus métodos de trabalho herdados ou adquiridos. Entretanto, ele observou que as operárias que possuíam formação religiosa pietista tinham, na maioria dos casos, maior capacidade de concentração e sentimento de obrigação, que possibilitaram o aumento de sua capacidade de produção. Os protestantes possuíam uma maior tendência ao racionalismo econômico do que os católicos. O autor afirmou que essas diferenças de atitudes devem ser procuradas nas crenças religiosas e não apenas em situações externas, na história e na política. A influência do meio na carreira profissional foi abordada com o auxílio da explicação acerca da pequena proporção de católicos entre trabalhadores especializados na indústria moderna.

> "Os católicos denotam maior tendência para permanecer no artesanato, tornando-se, conseqüentemente, muitas vezes mestres-artesãos, enquanto os protestantes são mais atraídos pelas fábricas onde preenchem as camadas superiores da mão-de-obra especializada e as posições administrativas. A explicação desses casos está, sem dúvida, nas peculiaridades mentais e espirituais adquiridas no meio, especialmente do tipo de educação propiciada pela atmosfera religiosa do lar e da família, que determinaram a escolha da ocupação, e, através dela, a carreira profissional" (ÉTICA, p.22).

Weber salientou a diferença existente entre o tipo de educação superior que os católicos e os protestantes propiciavam aos seus filhos. O número de católicos formados

nos institutos de ensino superior e sobretudo nos institutos modernos politécnicos era menor do que o de protestantes. A preferência dos católicos voltava-se para os ginásios humanistas, não se interessando em fornecer aos seus filhos o preparo para estudos técnicos que os capacitassem para as ocupações comerciais e industriais. Esse fenômeno, segundo o autor, nos permite compreender porque poucos católicos ocuparam cargos importantes nas empresas capitalistas.

As reflexões de Weber sobre religião e educação não se limitaram às diferenças entre católicos e protestantes. O autor abordou, também, o judaísmo. Segundo ele, a educação judia visava ao conhecimento e à interpretação casuística da *Thora*, pois o conhecimento da Sagrada Escritura era um elemento imprescindível na orientação da conduta de vida dos indivíduos. Os judeus, segundo Weber, possuíam o mesmo cuidado dos protestantes, particularmente dos pietistas, na fundação de escolas elementares.

> "O ensino da escritura e a educação sistemática do pensamento casuístico, por uma espécie de 'escolas públicas', já foi considerada por Filo qualidade específica dos judeus. A influência dessa camada foi o que levou a burguesia judaica urbana a substituir a atividade profética pelo culto da fidelidade à lei e dos estudos dos escritos sagrados" (ES, p.406).

O caráter racional do modo de viver dos indivíduos que professavam as religiões judia e protestante era, em grande parte, determinado pela educação religiosa. Assim como os puritanos, os judeus legitimavam o ganho e o consideravam um indício da benção divina. Esse aspecto era um dos que possibilitavam à comunidade religiosa distinguir entre os indivíduos qualificados e os não-qualificados para se converterem em membro da *seita*.

> "O eleito como qualificado tem de evitar – pelo menos no caso de se tratar de uma seita típica – todo o trato com o reprovado.

> Todas as igrejas, inclusive a luterana e, como é muito compreensível, o judaísmo, haviam exigido na época de sua intensa vida eclesiástica o poder de excomunhão contra os desobedientes e os incrédulos. Nem sempre, mas com grande freqüência, haviam se unido a isso os começos do 'boicote' econômico" (ES, p.932 e 933).

Em ambas as religiões, os princípios éticos que norteavam a conduta de seus praticantes se adequavam ao desenvolvimento da ética capitalista moderna.

4.6 UNIVERSIDADE

Weber afirmou que era comum a troca de favores entre os funcionários do Ministério da Educação e os docentes, "caçadores de cargos" que agiam conforme as diretrizes desses funcionários, quando estes acenavam com a possibilidade de preenchimento de cargos mais importantes, cuja vacância era esperada. O autor denunciou a prática de "notas promissórias", por meio das quais as autoridades chamavam para a Prússia docentes de outras universidades e garantiam o seu progresso em uma universidade, principalmente a de Berlim, em troca de favores. Weber criticou a imposição de um professor, "Bernhard",[16] a uma universidade alemã pelo Ministro da Educação, denunciando a submissão dos professores nesse episódio. Observou que a liberdade acadêmica possuía limites de ordem política e eclesiástica, pois a admissão ou permanência de um docente numa universidade dependia do fato de ele não ser considerado "perigoso" para o Estado ou inimigo do "Império". Dessa forma, criticou o monopólio da educação universitária pelo Estado, assim como criticou a discriminação ideológica em relação aos candidatos aos cargos docentes. Contudo, considerou que a universidade não é o local para o docente expor os seus pontos de vista.

> "O professor universitário, particularmente na confidencialidade de sua sala de aula [...] tem o mais rígido dever de procurar não manifestar a própria posição na luta entre ideais. Deve fazer de sua cátedra um fórum onde se fortaleça a compreensão dos pontos de vista últimos – alheios aos seus ou deles divergentes

[16] Esse é o título do artigo publicado na coletânea *Sobre a Universidade* (1989), e Weber se referiu ao professor como Sr. Benhard, cujo prenome é Ludwig.

> –, em vez de fazer dela uma arena para a divulgação de seus ideais" (UNIV, p.73).

O autor sustentava a separação entre a ciência e a política, uma vez que o erudito deve defender suas posições fora do espaço da sala de aula. Para ele o docente não deve utilizar de sua autoridade de representante do Estado para impor os seus pontos de vista, seja no âmbito da cultura, seja no da política. O professor deve apenas reconhecer os fatos, mesmo os que lhe sejam desagradáveis, e distingui-los de suas avaliações. Deve conter os impulsos de exibir sensações e emoções. Não deve, também, misturar assuntos de ordem pessoal com a análise científica dos fatos: assim, ele demonstra responsabilidade na sua tarefa profissional.

Weber indagou se o docente deve ou não declarar seus princípios éticos, ideais culturais ou pontos de vista filosóficos. Explicitou que essa questão não é científica, mas, sim, de avaliação prática e que, por isso, não pode ser resolvida definitivamente. Ele mencionou duas posições a esse respeito:

a) os defensores de que compete à universidade tanto formular afirmações dedutíveis de maneira lógica como, também, empíricas;

b) os defensores de que as avaliações práticas devem ser evitadas na atividade docente.

O primeiro ponto de vista é considerado aceitável quando o docente esclarece o que é uma afirmação logicamente dedutível ou empiricamente observada. Segundo ele, só dessa forma há honestidade intelectual. Contudo, o autor se manifesta adepto do segundo ponto de vista, para o que apresenta:

> "Para defender essa posição, não é preciso ter a opinião de que todos deveriam tornar-se, o quanto possível, um 'especialista' puro. Ao contrário, pode-se adotá-la por não se desejar ver as

> decisões pessoais mais profundas e essenciais que alguém deve tomar, relativamente à própria vida, serem tratadas exatamente como se fossem a mesma coisa que uma formação especializada [...] Outra razão para assumir essa posição é não se desejar ver o estudante tão influenciado pelas sugestões do professor a ponto de ser impedido de resolver os próprios problemas de conformidade com os ditames de sua consciência" (UNIV, p.123).

Para Weber, as qualidades de um erudito e professor acadêmico não pressupõem capacidade de liderança. O docente não deve fornecer orientações à vida prática dos alunos e nem em relação à política. O espaço da sala de aula não é o lugar adequado para a política, independentemente das discussões sobre o tema terem sido levadas por docentes ou alunos, ainda que os alunos possuam expectativas favoráveis em relação ao posicionamento do docente. Ele acreditava que os docentes que se sentem líderes são os que se encontram, normalmente, menos capacitados para isso. O docente que atua como conselheiro dos jovens deveria fazer isso fora do espaço acadêmico, assim como deveria emitir suas opiniões fora desse espaço. Weber não achava ético assumir uma posição quando os interlocutores estão condenados ao silêncio.

O autor afirmou que seria favorável às avaliações práticas dos docentes, se estas pudessem ocorrer sem limitações, o que não seria possível nas universidades alemãs, já que as avaliações de teor político eram proibidas. O autor reconhecia que os alunos gostam quando o docente esclarece o seu ponto de vista, mas discorda da afirmação de que, ao não expô-lo, as aulas fiquem desinteressantes. Para Weber, a contribuição das Ciências para a Política não está no comprometimento do docente em expor o seu ponto de vista, mas sim que

> "As ciências, tanto normativas quanto empíricas, têm condições de prestar inestimável serviço às pessoas engajadas dizendo-lhes que: 1) tais ou quais posições avaliativas essenciais são concebidas com referência a tal problema prático; 2) esses ou aqueles fatos que devem levar em conta ao fazer sua escolha entre as tais posições avaliativas. E que com isso chegamos ao verdadeiro problema" (UNIV, p.133 e 134).

O professor não deve ser um demagogo, pois ao tomar uma posição em relação a um problema de valor ele deve explicitar os meios que o levam a ter tal convicção. Essa clareza faz com que se chegue aos limites da ciência. O docente competente é aquele que provoca no indivíduo auto-esclarecimento e senso de responsabilidade, tornando-o capaz de entender o significado próprio de sua conduta.[17] O autor critica qualquer forma de profecia acadêmica, alertando que esse procedimento acarreta a formação de "seitas acadêmicas", e não a formação de uma comunidade científica.

O autor denunciou as diferenças existentes no interior da universidade entre professores iniciantes e antigos. E, como exemplo, apontou as universidades americanas, nas quais existia um impedimento de o professor iniciante realizar pesquisas pelo fato de possuir uma pesada carga docente, ao contrário do professor catedrático. Segundo ele, a vida universitária alemã estaria se americanizando devido à precarização das condições de trabalho do professor assistente.

O autor teceu algumas considerações acerca da sociedade americana. Ele atribuiu a valorização do diploma nessa sociedade a um fenômeno que denominou "europeização", que estava atingindo, além da vida acadêmica, outras esferas sociais e que deveria aumentar sua penetração com a reforma do serviço público. Na sua

---

[17] Para o autor, a ciência como vocação não se traduz em uma imposição no decorrer do trabalho docente. "Sou tentado, novamente a dizer de um professor que consegue êxito sob tal aspecto: ele está a serviço de forças morais" (ENS, p.179).

avaliação, os jovens americanos aprendiam menos do que os alemães, apesar de serem submetidos a uma grande quantidade de exames. Esse fato é justificado na medida em que os diplomas requeridos para a burocracia constituíam uma exigência recente. A universidade norte-americana se diferenciava da universidade alemã pelo fato de não ser exigida quanto à preparação dos jovens para a ocupação de cargos na burocracia. O autor não poupou críticas aos jovens americanos e nem à democracia.

> "O jovem americano não tem respeito por coisa alguma, nem por ninguém, pela tradição ou pelo cargo público – a menos que seja pela realização dos homens individualmente. É a isso que o americano chama de 'democracia'. É esse, porém o significado da democracia, por mais deformada que a sua intenção possa ser na realidade, e a intenção é o que conta aqui. A concepção que o americano tem do professor que o enfrenta é: ele me vende seu conhecimento e seus métodos em troca do dinheiro do meu pai, tal como o verdureiro vende repolhos à minha mãe" (ENS, p.176 e 177).

No que se refere aos dois tipos de ensino superior nos EUA, *o college*, o tradicional curso humanista, e os de estudos especializados, Weber observou que os círculos empresariais, para sua surpresa, preferiam os de primeiro tipo. A explicação desse fato estava relacionada ao ideal anglo-saxônico do "cavalheiro" e, também, por esse tipo de educação propiciar uma independência ao indivíduo, de uma maneira geral e em relação ao posto de trabalho. Nesse sentido, o curso tradicional era considerado melhor do que o curso especializado.

No que tange aos métodos de ensino nas universidades alemãs e americanas, o autor comparou os seus cursos opcionais e tradicionais. Entre ambos, os cursos opcionais não apresentavam diferenças substantivas, a não ser pela utilização de material visual mais elaborado nos Estados Unidos. Mas Weber ressaltava que as

referidas técnicas não eram capazes de atrair multidões. Os cursos tradicionais apresentam maiores diferenças, já que nos Estados Unidos o aluno deve estudar um determinado número de páginas sozinho para, depois, ser inquirido pelo docente. Esse tipo de estudo era considerado como um método correto de instrução geral pelo autor, apesar de tê-lo considerado, também, como método "sem vida". Outras diferenças dizem respeito ao fato de a freqüência ser obrigatória, nos Estados Unidos e o grau de competitividade nas universidades daquele país ser maior do que na Alemanha.

Na Alemanha, a burocracia estatal estava em conflito com as autoridades universitárias, apesar de este possuir intensidade distinta, dependendo do estado ao qual pertencesse a universidade. Para o autor, a atuação competente do Estado no ensino superior não se limita à qualidade das instalações físicas e nem ao volume de teses produzidas por seus alunos, por exemplo. A influência econômica do Estado e a prática da troca de favores impedem o cumprimento da verdadeira atribuição da universidade, que é promover a integridade intelectual.

> "As universidades não têm, como tarefa sua, transmitir qualquer ponto de vista ou opinião que seja 'hostil ao Estado' ou 'favorável ao Estado'. Elas não são instituições destinadas à inculcação de valores morais absolutos ou fundamentais [...] As universidades podem aguçar a capacidade do estudante para compreender as condições reais de suas próprias ações; podem transmitir-lhe a capacidade de pensar com clareza e de 'saber o que quer' " (UNIV, p.69 e 70).

Na Alemanha, a educação em geral, inclusive a superior, é uma atribuição do Estado. Para o autor, a explicação para esse fato está na secularização das terras da Igreja e também em razão da pobreza do país, aspectos que impediram o surgimento da iniciativa privada na educação. O monopólio do Estado traz uma vantagem, na medida em que só ele investiria a quantidade de recursos materiais necessários à universidade.

A desvantagem reside no fato de o Estado utilizar sua influência e poder econômico para conseguir obediência tanto dos docentes como dos estudantes, relegando a segundo plano sua responsabilidade cultural e os interesses da ciência. Por esses motivos, o autor considerou que o ensino universitário alemão está, em vários aspectos, em uma posição pior do que quando era tutelado pela Igreja. Essas considerações do autor não significam, entretanto, que ele defendia a não-intervenção do Estado na educação.

> "A estrutura do poder público tem influído consideravelmente sobre a cultura. Mas tem influído pouco através das funções e inspeções do Estado. Isso se aplica tanto no que se refere à justiça como à educação. Por outro lado, as crescentes exigências culturais estão condicionadas ainda assim, quando em diferente medida, pelo desenvolvimento das camadas mais influentes do Estado" (ES, p.729).

Os artigos de Weber evidenciavam, assim, os embates entre o saber acadêmico e a burocracia dominante no Ministério da Educação da Alemanha.

4.7 ENSINO JURÍDICO

A importância do exercício da advocacia na obra de Weber está relacionada a dois aspectos: o primeiro refere-se ao destaque dado a esses profissionais como os mais capacitados ao exercício da política. "Das camadas ligadas ao mundo dos negócios, somente os advogados são disponíveis, tendo atributos para se tornarem políticos de carreira" (PAR, p.85). O segundo diz respeito à instauração dos tribunais como um procedimento que legitima a importância do saber especializado, que atinge o seu ponto máximo na burocracia.

A aprendizagem jurídica de tipo profissional pode ocorrer de duas formas: o ensino teórico e o ensino empírico do Direito, com ênfase na prática do ofício. A

educação jurídica gremial da Inglaterra na Idade Média é um exemplo, citado pelo autor, de ensino com ênfase na prática. Os indivíduos que postulavam o cargo de advogado viviam em casas do grêmio, cujo ingresso era regulado pelos nobres. O tipo de ensino que eles recebiam constava de um noviciado de quatro anos que os capacitava a litigar. "A especialização prática, quase mecânica dos advogados, dificultava uma visão sistemática do material jurídico" (ES, p.589), pois, naquela época, a prática jurídica objetivava a solução de esquemas e ações com o intuito de satisfazer às necessidades dos interessados, e não uma sistematização racional. "O exercício puramente empírico da prática jurídica e do ensino do Direito infere sempre do particular ao particular, não do particular a princípios gerais, para logo deduzir deles a solução do caso concreto" (ES, p.590).

Quando mencionou a vida jurídica romana, nos séculos XV e XVI, o autor referiu-se aos profissionais que, junto com os juízes, eram responsáveis pela administração da justiça. Aqueles profissionais se diferenciavam dos advogados pelo fato de que estes têm uma "educação mental [que] se orientava pela prática cotidiana e pelas necessidades das partes" (ES, p.600). Os consultores emitiam suas opiniões de acordo com a análise dos fatos jurídicos formulada pelos advogados, prescindindo de questões relacionadas à prática forense. A atuação dos consultores se pautava pelos conhecimentos teóricos que lhes possibilitavam realizar uma análise conceitual e abstrata. Dessa forma, Weber, ao fazer a distinção entre os dois tipos de profissionais, ressaltou a distância existente entre os responsáveis pela vida prática jurídica e aqueles que efetuavam uma reflexão escorados num método científico.

O autor esclareceu que, apenas no final da República Romana, surgiu o processo institucionalizado de aprendizagem da profissão de advogado. A organização das escolas de Direito sofreu influência das escolas filosóficas da Grécia, assim como o

pensamento jurídico foi influenciado pela crescente educação formal grega. A relação entre a teoria e a prática no ensino jurídico foi analisada por Weber a partir da constatação de que o caráter literário das escolas filosóficas da Grécia serviu como ponto de partida a um ensino fortemente empírico. Apesar da valorização da precisão dos conceitos jurídicos abstratos, estes só eram contemplados quando se relacionavam a necessidades práticas. Com isso, a educação jurídica de caráter teórico era secundarizada ante a prática do Direito na época romana. A necessidade de estruturação do estudo jurídico estava relacionada à racionalização e à burocratização do serviço provincial.

O segundo tipo de aprendizagem jurídica de tipo profissional, mencionado pelo autor, era representado pelo moderno ensino universitário do Direito. Nesse caso, a prática do Direito era permitida apenas àqueles que receberam educação universitária, pois essa instituição detinha o monopólio do ensino jurídico. O privilegiamento da dimensão teórica nos cursos jurídicos foi abordado de maneira otimista por Weber. "Seu caráter racional sistemático pode levar o pensamento jurídico a uma ampla emancipação das necessidades cotidianas particulares e originar seu conteúdo intuitivo" (ES, p.591).

O autor considerou que o desenvolvimento do Direito no Ocidente estava relacionado a motivos políticos. Segundo ele, "não há no capitalismo, como tal, nenhum motivo decisivo da forma de racionalização do Direito, que desde a época da educação romanística universitária é característica do Ocidente continental" (ES, p.658). Mas Weber salientou que o desenvolvimento do Direito trouxe condições favoráveis ao desenvolvimento do capitalismo, fato que é explicado por ele a partir da constatação de que a educação jurídica estava a cargo, principalmente, dos advogados, que eram responsáveis pela formação dos juízes. Essa situação beneficiava os advogados na

representação dos interesses de particulares possuidores de fortuna, os capitalistas, o que conseqüentemente, contribuía para o desenvolvimento do capitalismo.

Em relação ao ensino jurídico, Weber referiu-se à separação entre os indivíduos possuidores desse tipo de saber e os leigos.

> "A educação jurídica escolar reagiu contra a justiça dos leigos com a pretensão de que estes [...] ficassem subordinados à função jurisdicional ao controle dos técnicos, isto é, instituir colégios mistos nos quais os leigos – assim como revela a experiência – estariam submetidos à influência dos juristas profissionais, o que significaria mais do que publicidade obrigatória, as decisões dos especialistas" (ES, p.658).

No Ocidente, a educação escolar contribuiu para que a justiça adquirisse "o selo jurídico formal que lhe é próprio". O predomínio dos juristas profissionais está relacionado à especialização obtida através da educação escolar. Esses profissionais contribuíram para a sistematização das leis, subsidiada por uma racionalidade adquirida nas Universidades.

Weber reconheceu que a dimensão prática do Direito prevaleceu no início deste século em alguns países, como na Inglaterra, onde a abstração jurídica era um aspecto não contemplado pelos especialistas. "Apesar de todas as influências, cada vez mais rigorosas, de uma educação científica, o pensamento jurídico inglês, é, todavia, em grande parte, na atualidade, uma arte de tipo 'empírico' " (ES, p.656).

4.8 EDUCAÇÃO MILITAR[18] E EDUCAÇÃO SACERDOTAL[19]

[18] O autor a denominava, também, educação guerreira.

[19] Weber utilizou a expressão *educação hierocrática* para se referir à educação religiosa. Ele esclareceu que esse tipo de educação ocorre numa associação hierocrática, e esta foi definida como aquela que coage psiquicamente os indivíduos concedendo ou recusando bens de salvação. "Uma empresa hierocrática com caráter de instituição é denominada igreja" (ES, p.44).

A educação carismática pode converter-se numa instituição estatal, eclesiástica ou ficar sob a iniciativa de um determinado grupo. As causas que determinam a mudança de rumo nesse tipo de educação são variadas e dependem, também, do poder dos grupos carismáticos rivais. Weber destacou, como um dos aspectos que colaboraram para as mudanças, a importância atribuída pela comunidade à educação militar e à educação sacerdotal. Quando as ações militares são reconhecidas pela comunidade, os indivíduos que delas participam são portadores de honras sociais em função de serem uma camada especificamente qualificada. Apenas nos casos em que há esse reconhecimento, o militarismo desenvolve uma educação própria. Em contrapartida, o desenvolvimento de uma educação sacerdotal ocorre em função da burocratização do domínio sagrado.

O autor mencionou que houve apenas um caso em que a educação militar se estendeu a todos os indivíduos. Isso ocorreu "nas efebias helênicas como parte integrante da educação ginástico-musical da personalidade – a educação fundamental para a cultura helênica" (ES, p. 878). Weber citou, como exemplo de clericalização da educação, o Estado egípcio, no qual o sacerdócio era responsável pela formação cultural dos funcionários e dos escribas. Esse fato era comum em grande parte dos povos do Oriente, e "no Ocidente, durante a Idade Média, a educação por meio da Igreja e dos monastérios como sedes da educação racional teve uma grandíssima importância" (ES, p.878).

Weber observou que, no decorrer da Idade Média, houve alguns casos em que o desenvolvimento da educação sacerdotal deixou de ser puramente carismática, passando a ser uma educação literária.

> "Quanto mais importante se torna o conhecimento das escrituras, também para a condução de negócios puramente

> mundanos – e quanto mais estes adquirem, portanto, o caráter de uma administração burocrática – que procede por regulamentos e atas – tanto mais a educação dos sábios e dos funcionários mundanos passa às mãos do sacerdócio letrado ou este ocupa – como nas chancelarias da Idade Média –, ele mesmo, os cargos que se baseiam na forma escrita dos processos" (ES, p.370 e 371).

Além do grau de burocratização da administração, a extensão da educação clerical estava atrelada à forma como as outras camadas, inclusive a nobreza guerreira, desenvolveram um sistema de educação próprio e promoveram o seu controle. No Ocidente, por exemplo, não foi desenvolvida uma educação militar específica devido à falta de uma base estamental. Existem casos em que não há o desenvolvimento de uma educação puramente sacerdotal. O autor afirmou que isso decorria provavelmente "da falta de poder dos sacerdotes, ou da falta de uma profecia ou de uma religião livresca" (ES, p.371).

Paralelamente à educação clerical racional na Idade Média Ocidental, existia uma educação cavalheiresca que, "deu seu caráter específico à humanidade ocidental da Idade Média e também às universidades do Ocidente" (ES, p.878). Por outro lado, na *polis* helênica e em Roma, houve a falta de um sistema educativo clerical, a ausência de um aparato burocrático oficial e também sacerdotal. A educação era literária e a sociedade não tinha respeito pelos deuses.

Weber fez uma distinção entre as atribuições do filósofo, do profeta e do guru. O primeiro não possui uma missão religiosa, não é portador de uma consciência religiosa nem faz profecias.

> "São os lendários sábios mais antigos dos helenos, Empédocles e outros semelhantes, sobretudo Pitágoras [...] são tipos de mestres intelectuais da salvação, comparáveis aos fenômenos análogos da Índia, só que não alcançaram nem de longe a

> mesma orientação conseqüente da vida e da doutrina da salvação. Muito menos podem ser considerados 'profetas', em nosso sentido, os fundadores e os cabeças das 'escolas filosóficas' propriamente ditas, por mais próximos que às vezes estejam de sê-los " (ES, p. 360).

O mestre ético podia tanto ser detentor de uma sabedoria nova quanto possuir uma releitura de uma sabedoria antiga. Ele reunia ao seu redor os discípulos, que podiam ser pessoas comuns, buscando orientação acerca de assuntos privados, e príncipes se aconselhando em relação aos assuntos públicos. O autor salientou que a relação entre o mestre de sabedoria filosófica, o mestre de sabedoria religiosa e o discípulo se caracterizava pelo autoritarismo dos primeiros. Enquanto o guru possui o encargo de ensinar, o mestre ético-filosófico ensina em virtude de sua autoridade própria. O autor evocou Confúcio e Platão para ilustrar como a atuação dos filósofos podia diferir: "Ambos eram filósofos que ensinavam à maneira escolar, distinguindo-se apenas pelo fato de que a intenção de influenciar os príncipes para reformas sociais em Confúcio era central, e em Platão, era apenas ocasional" (ES, p.360).

Em relação à educação e ao poder hierocrático, o autor esclareceu que ambos se complementavam, "o desenvolvimento da teologia e da educação teológica sacerdotal, fez parte dos mais sólidos, ainda que não inquebrantáveis baluartes do poder hierocrático" (ES, p.905). A consolidação de uma hierarquia eclesiástica depende de um sistema educativo bem elaborado. Os possuidores de cargos hierocráticos usufruem não só do carisma que estes lhes proporcionam, como também da imunidade ante a justiça estatal. Eles criam formas próprias de conduta e normas educativas próprias. "A educação hierocrática [...] se apodera logo da educação dos laicos e conseqüentemente deste modo forma o 'espírito' hierocrático dos funcionários do Estado e mesmo dos súditos" (ES, p.895).

O poder hierocrático baseia-se no princípio de que "Deus deve ser mais obedecido do que os homens". Weber afirmou que esse princípio é importante, visto que "os direitos dos homens" constituíam-se numa barreira ao poder dos políticos. Essa é uma das razões pelas quais os políticos se aliam ao poder hierocrático, ou seja, as camadas que possuíam uma situação privilegiada asseguravam a sua legitimidade. Segundo o autor, o poder hierocrático contribuiu para a domesticação dos dominados em proporções diferentes.

> "Assim como o deputado italiano radical mais inimigo da Igreja não pode prescindir da educação conventual das mulheres como um procedimento de domesticação, assim tampouco, o tirano helênico pode deixar de fomentar o culto a Dioniso, e, em grau máximo, a hierocracia tem sido utilizada com vistas ao domínio dos povos submetidos" (ES, p. 906).

A educação militar e a educação sacerdotal são tipos de educação carismática. "A educação para a formação de guerreiros e dos sacerdotes é originariamente, antes de tudo, uma seleção dos qualificados do ponto de vista carismático" (ES, p.877). A especificidade desse tipo de educação, conforme foi abordado anteriormente, consiste no fato de que o carisma só pode ser *despertado* e *provado* quando existe de forma latente, ou seja, o carisma não pode ser ensinado. Tanto na educação sacerdotal como na educação militar os noviciados pertencem a uma instituição fechada, mas só adquirem poderes de mando após *provarem* as suas habilidades. Donde o autor ter afirmado que as normas de educação ou as normas de prova são os aspectos priorizados no recrutamento dos portadores de carisma pessoal.

A comunidade guerreira era aquela que agregava guerreiros profissionais ou associações piratas. O autor cita, para exemplificá-las, os sisitas espartanos, a organização de cilifa de Omar e as ordens religiosas da Idade Média. Segundo Weber, a

comunidade guerreira tanto podia ser autônoma e voltada para o exterior, como se incorporar à associação política local. Nesse caso, o recrutamento de seus membros era submetido à organização da referida associação. Essa vinculação, contudo, era relativa, e o autor apontou, como exemplo desse fato, os espartanos, que não tinham como critério apenas a "pureza de sangue" de quem iria ser recrutado, e, sim, a participação na educação guerreira, pois esse tipo de educação habituava o indivíduo à separação da família e dos interesses particulares.

O noviço, tanto na magia como no heroísmo, ficava subordinado ao mestre. Este vigiava a formação do aspirante e mantinha com ele uma relação de piedade. Esse aspecto era comum entre budistas e confucianos, e em "toda educação monacal costuma-se proceder de modo semelhante" (ES, p.360).

Weber observou que, para a nobreza, principalmente a guerreira, a religião não era o meio mais eficaz de proteção. O guerreiro, por estar habituado a conviver cotidianamente com o perigo, buscava coragem nele mesmo. Dessa forma, a submissão a um profeta ou a um sacerdote, ao invés de ser apreciada por ele, era considerada indigna. O autor ressaltou, entretanto, que em épocas em que existem grandes comoções religiosas a nobreza adere à religiosidade ética profética. Contudo, a nobreza é a primeira a ser portadora de uma educação leiga. À medida que a educação laica se expande nas sociedades, a arte vai tendo uma legalidade intrínseca, pois, a arte e a religiosidade ética sempre estiveram em tensão, visto que esta se afasta dos valores da primeira.

O sacerdócio era a camada na Idade Média responsável por estabelecer o que era ou não considerado sagrado e, também, por difundir esses princípios aos leigos, objetivando garantir sua própria soberania. As escrituras canônicas e os dogmas eram conseqüências desse processo. As revelações e as tradições sagradas eram expressas nas

escrituras canônicas, enquanto as revelações religiosas, na maioria das vezes, eram transmitidas oralmente. Contudo, essas revelações só eram transmitidas aos indivíduos qualificados, já que se tratava de um saber sagrado. Esse saber era transmitido, dentre outras formas, pelo "sermão, isto é, o ensinamento educativo sobre coisas religiosas e éticas, no sentido próprio da palavra, é normalmente algo específico da profecia e da religião profética " (ES, p.373).

Weber ressaltou que alguns elementos do *saber dos mágicos*[20] fizeram parte de uma educação sistemática que abrangeu a população como um todo. Pois, assim como o mago, os demais indivíduos necessitam da posse de uma nova alma, ou seja, de renascimento.[21] O autor esclareceu que, quando os magos se tornam sacerdotes, a educação dos leigos não deixa de existir, e que é uma pretensão do sacerdócio mantê-la em suas mãos. Mas, com o passar do tempo, o saber sagrado tende a se tornar uma tradição. A conseqüência desse fato é que "uma religião livresca desse tipo se torna então fundamento de um sistema de educação, não apenas para os próprios membros do sacerdócio, mas também e precisamente para os leigos" (ES, p.369).

O autor constatou que existe um monopólio masculino na função de sacerdote no cristianismo, no judaísmo e no budismo. Esse aspecto decorre do fato de que só os homens tinham aceso à formação profissional religiosa. A exclusão das mulheres de um processo de qualificação também acontece em relação aos guerreiros.

> "Por toda parte onde domina ou dominou a educação militar ascética, com seu 'renascimento' do herói, a mulher é considerada carente de alma superior, heróica e, por isso, religiosamente desclassificada. É o que ocorre na maioria das comunidades de culto nobres ou especificamente dos militares. A mulher está totalmente excluída dos cultos oficiais chineses,

[20] Inclui o saber dos religiosos.
[21] Esse procedimento também ocorre na educação guerreira, já que o herói pode precisar renascer para o heroísmo.

> bem como dos romanos e bramânicos, e tampouco a religiosidade intelectual budista é feminista; mesmo na época merovíngia, os sínodos cristãos ainda podiam duvidar da equivalência da alma da mulher" (ES, p.392).

Weber abordou a relação entre os intelectuais e a religião na época do cristianismo medieval, pois a atuação da camada nobre intelectual no interior do desenvolvimento eclesiástico era relevante no sentido de atuar auxiliando a organização cultural imperial teocrática. Entretanto, essas camadas foram se afastando da Igreja pela extensão crescente da formação universitária e pela tentativa do papado de monopolizar grande número de prebendas. Esses aspectos contribuíram para a "transformação da educação cavalheiresca e clerical numa educação condicionada em sentido cortesão e mecênico, com suas conseqüências" (ES, p.409). À proporção que a formação clássica das camadas humanistas se consolidava, elas se tornavam contrárias à ignorância e à demagogia dos sacerdotes. Essas camadas, apesar de serem céticas, eram portadoras de um moralismo que as tornava necessárias às religiões.

> "Sem dúvida, pelo menos aquelas igrejas que pretendiam pôr a seu serviço as camadas dominantes e, sobretudo, as universidades, precisavam dos polemistas com formação clássica, isto é, teológica, e de uma camada de predicadores com formação semelhante" (ES, p.409).

Ao analisar as formas de dominação, Weber constatou que as lutas entre o "senhor" e o "quadro administrativo" foram importantes para o desenvolvimento cultural. Esse aspecto deve-se ao fato de que as camadas que ajudaram a ganhar a luta contra os poderes feudais – os letrados, os clérigos e os possuidores de formação jurídica – contribuíram para determinar "as tendências da educação e o modo de formação de estamentos" (ES, p.212).

4.9 EDUCAÇÃO ESTAMENTAL

Para Weber, as diferenças de características antropológicas, ou seja, "a pertinência à raça", não eram as mais significativas em termos de diferenças estamentais, e sim aquelas adquiridas na juventude, especificamente as que se referem às diferenças de educação. Excetuam-se os casos extremos, em que as diferenças antropológicas causam uma repulsa estética aos demais membros de uma sociedade.

> "Nos Estados Unidos, uma mínima gota de sangue negro desqualifica uma pessoa de modo absoluto, enquanto isso não ocorre com pessoas com quantidade considerável de sangue índio. Além da aparência dos negros puros que, do ponto de vista estético, é muito mais estranha do que a dos índios e certamente constitui um fator de aversão, sem dúvida contribui para esse fenômeno a lembrança de os negros, em oposição aos índios, terem sido um povo de escravos, isto é, um grupo estamentalmente desqualificado" (ES, p.316).

As diferenças de costumes possuem uma importância maior, segundo o autor, no que se refere ao sentimento de "honra" e "dignidade" despertados em seus possuidores. Weber denominou esse conjunto de costumes de *hábitos de vida* que são produzidos pela educação.

A educação estamental é aquela criada para dotar os indivíduos de determinadas qualificações que são valorizadas em uma determinada sociedade. Na Idade Média, os cargos mais importantes eram ocupados pelas pessoas que haviam recebido uma instrução religiosa e, também, pelos favorecidos pela graça do soberano.

> "Um elemento foi fundamental em toda a nobreza ocidental na Idade Média: uma orientação central na forma de viver por meio de um comportamento tradicional firmado pela educação, é dizer a referência ao caráter pessoal de toda forma de conduta, a

> honra estamental comum quanto à exigência particular dirigida a cada membro e a vinculação de todos os pertencentes ao mesmo estamento" (ES, p.808).

Naquele período, a educação assumiu um caráter de formação cultural, pois que os conhecimentos de literatura, de música e das artes plásticas eram apreciados pelas pessoas. A educação contribuía para diferenciar os possuidores dos bens culturais e artísticos, camadas socialmente privilegiadas.

Conforme anteriormente mencionado, os juristas do norte da Europa formavam uma camada de notáveis na Idade Média. Nesse caso, a educação jurídico-escolar possibilitava aos seus portadores a aquisição de honras sociais. Mas é na burocracia capitalista que a divisão das profissões passa a ter uma maior complexidade, que advém do fato de a divisão das profissões ocorrer em função do mercado de trabalho.

> "A divisão das profissões na *economia de troca,* considerada do ponto de vista do método, é muitas vezes especificação de serviços tecnicamente irracional e não especialização racional de serviços, uma vez que se orienta pelas oportunidades de venda e, portanto, pelos interesses dos compradores, ou seja, consumidores, os quais determinam o conjunto dos serviços oferecidos pela mesma empresa, de modo que esta se afasta da especialização dos mesmos, obrigando-a a combinações de serviços irracionais do ponto de vista do método" (ES, p.112).

A estruturação profissional em grupos de pessoas varia em decorrência de diferentes aspectos, tais como o grau de desenvolvimento das profissões, as necessidades existentes, as disponibilidades de conhecimento técnico, as oportunidades no mercado e o nível de especialização profissional ou especialização das economias. Este último aspecto depende do grau de instrução necessário aos serviços especializados. Weber vinculou profissão à educação em função de que "é importante para todas as formas que podem assumir as profissões: a estruturação estamental, com

as possibilidades e formas de educação estamentais que esta cria para determinados tipos de profissões qualificadas" (ES, p.112). As profissões estáveis são aquelas que requerem alguma instrução, e que existem formas de aquisição contínuas. Os indivíduos escolhem as profissões a partir de motivos distintos, como por exemplo, a tradição, a renda e o prestígio.

As formações comunitárias possuem uma tendência monopolista quando os indivíduos se distinguem

> "por uma qualidade comum específica *adquirida* mediante educação, aprendizagem ou prática: por qualificações econômicas de qualquer tipo, por ocupação de cargos públicos iguais ou parecidos, por uma orientação de vida em termos cavalheirescos ou ascéticos ou especificada de outro modo" (ES, p.278).

Nesses casos, os indivíduos tendem a formar *corporações* em que um grupo de pessoas monopoliza direitos relacionados à profissão, aos bens sociais e econômicos. No que se refere especificamente à profissão, esta só é exercida por aqueles indivíduos que participaram como noviços do aprendizado de uma profissão, assim como de suas normas profissionais, demonstraram a sua qualificação e passaram por períodos de carência e prestaram serviços. Essas exigências são efetuadas "desde as relações associativas estudantis até as ordens cavalheirescas, por um lado, e desde as corporações de artesãos até as exigências de qualificação dos empregados modernos, por outro" (ES, p.278). O zelo dessas corporações no ingresso de novos indivíduos, pode estar relacionado ao fato de seus membros pretenderem assegurar a eficiência dos serviços prestados. Entretanto, Weber salientou que a limitação de vagas aos pretendentes de uma determinada profissão tende a exigir deles, além da qualificação propriamente dita, um maior empenho econômico. Segundo o autor, essas tendências monopolistas tiveram

um papel importante na obstrução da expansão das comunidades. Em muitos casos, as referidas tendências podem estar relacionadas a interesses econômicos.

> "Interesses propriamente 'capitalistas' podem estar envolvidos distintamente na propagação de determinada ação social. Assim, por exemplo, os proprietários de estoques de material para a imprensa em tipos góticos interessam-se pela continuação dessa forma de escrita 'nacional' " (ES, p.279).

Nesses casos, o interesse econômico torna-se preponderante em relação aos ideais comuns dos membros da comunidade.

4.10 Educação econômica e educação política

Nas obras *A ética protestante* (1996) e *Escritos Políticos I* (1982), Weber fez referência aos termos educação econômica e educação política. A menção a esses termos está relacionada à seleção dos indivíduos mais aptos no âmbito da economia ou da política. No que se refere ao primeiro aspecto, o autor explicitou como ocorre esse processo seletivo: "o capitalismo, atualmente guiando a liderança da vida econômica de que necessita, pela seleção econômica dos mais aptos – escolhe os empreendimentos e trabalhadores de que tiver necessidade" (ÉTICA, p.34). Dentre os mais capacitados para serem escolhidos "pelo capitalismo", Weber apontava aqueles que tiveram uma formação religiosa e, principalmente, os que tiveram uma formação pietista. Ele acrescentou que "as melhores oportunidades de educação econômica são inegavelmente encontradas nesse grupo" (ÉTICA, p.40). O autor citou, como exemplo, as operárias alemães pietistas, que eram mais receptivas do que as de outras religiões às modificações em suas rotinas de trabalho. Com isso, Weber citou que o "adestramento

para a cultura capitalista",[22] ou seja, o que possibilita a sua viabilidade como sistema econômico, não se limita a mecanismos financeiros, como por exemplo, baixos salários e lucros elevados.

> "A indústria atual não é ainda, de maneira alguma, inteiramente independente, em sua escolha de locação, de tais qualidades da população, adquiridas por uma longa tradição e por uma educação de intenso labor. Ela é característica dos preconceitos científicos da atualidade nos quais essa dependência, quando observada, é atribuída a qualidades raciais congênitas, em vez de tradição e de educação, o que é em minha opinião de validade muito duvidosa" (ÉTICA, p.145, nota 14).

É nessa perspectiva que o autor considerava que, dentre as religiões protestantes, o pietismo e o calvinismo foram os produtores da cultura do espírito do capitalismo. Por esse motivo Weber afirmou que o capitalismo não foi obra de especuladores inescrupulosos ou aventureiros, e sim de "homens que se educaram na dura escola da vida, calculando e arriscando ao mesmo tempo, sóbrios e dignos de confiança, acima de tudo sagazes e completamente devotados a seus negócios, com opiniões e 'princípios' estritamente burgueses" (ÉTICA, p.45, nota 81). Ele ressaltou que o autocontrole é um dos princípios ascéticos dos puritanos, e que estes são os criadores da moderna disciplina militar.

Weber refletiu sobre como as diferenças psicofísicas raciais entre as nacionalidades interferem na luta econômica pela existência. Ele analisou a ocupação da Alemanha, tendo em vista os estratos sociais depositários do germanismo e do espírito polaco. Estes últimos ocupavam as terras menos férteis e eram, em sua maioria, católicos. A esse respeito, Weber salientou que o vínculo religioso é mais forte do que o nacional, e que "a carência de um clero de educação alemã afastava os católicos da

---

[22] Essa expressão é utilizada pelo próprio Weber, na nota 13, de *A ética*.

comunidade cultural e nacional" (POL, p.9). Mas, o autor indagou por que os camponeses polacos tinham mais êxito do que os trabalhadores alemães no cultivo da terra. Estes, segundo o autor, apesar de produzirem grãos e batatas com o intuito de satisfazer as suas necessidades pessoais, eram capazes de limitar ao mínimo essas necessidades para poder comercializar sua produção.

> "O que vemos acontecer diante de nossa vista parece, pois, um processo seletivo. Já faz muito tempo que as nacionalidades se encontram nas mesmas condições de vida. A conseqüência previsível é que esse processo não é que elas – como pensa o materialismo vulgar – assumam as mesmas características físicas e psíquicas, senão que uma delas cede lugar a outra com vantagem para aquela que possui maior capacidade de adaptação a determinadas condições de vida, econômicas e sociais" (POL, p.12)

A capacidade de adaptação do indivíduo contribui para o seu êxito no processo seletivo. Contudo, Weber mencionou a diferença de status das noções de seleção e de educação:

> "As disputas científicas acerca do papel de princípio seletivo, sobretudo o emprego científico natural do conceito de 'educação' e todos os debates que se vinculam nesse campo estranho para mim, são irrelevantes aos fins das observações anteriores. O conceito de 'seleção' é hoje de domínio público tanto como, por exemplo, a hipótese heliocêntrica e o conceito de 'educação seletiva' eram já conhecidos desde o estado platônico" (POL, p.12) .

O autor indagou até que ponto os estudos de Darwin e Weissman, em que o processo de seleção é a explicação para outras dimensões da vida social, seriam cientificamente válidos.

Mediante a comparação entre as atitudes dos trabalhadores polacos e alemães, Weber constatou que a burguesia alemã carecia de maturidade política em virtude da falta de experiência nesse campo. Com isso, o autor observou a inexistência de uma educação política em seu país durante aproximadamente um século, e afirmou que esta não poderia ser realizada numa década. "E agora o problema mais sério para o futuro político da burguesia alemã apoiada em si não será já demasiado tarde para cobrir esse vazio de educação recuperando os anos perdidos. Nenhum elemento econômico pode substituí-lo" (POL, p.26). O autor comprovou que os setores mais elevados da classe operária estavam mais maduros do que as classes possuidoras no que se refere ao âmbito da economia. Entretanto, no âmbito da política os primeiros foram considerados imaturos, diferentemente do proletariado inglês e francês. Entretanto,

> "a razão não reside só na maior antiguidade da obra de educação econômica que a luta econômica organizada da classe operária inglesa alcançou no seu desenvolvimento. Antes de tudo é determinante, uma vez mais, uma razão política: o reflexo da posição da potência mundial, que coloca continuamente o estado diante das grandes tarefas políticas de potência e somente o indivíduo num permanente processo de amadurecimento e educação política, e que entre nós só se tem manifestado de maneira aguda quando se vêem ameaçadas as fronteiras" (POL, p.27).

Na avaliação de Weber, as lideranças de seu país careciam de qualificação política e, nesse sentido, havia a necessidade de se realizar um amplo trabalho de educação política. Apesar de ter admitido que cada indivíduo deve buscar esse tipo de educação, ele afirmava que naquele momento histórico[23] "não há dever mais importante do que nos envolvermos de modo consciente nessa missão: colaborar na

[23] Essas reflexões datam de maio de 1895, quando Weber assumiu a cátedra de Economia Política na Universidade de Friburgo.

educação política de nossa nação; e esta deve ser o fim último em que tem de estar incluída nossa própria ciência" (POL, p.28). Essa educação política não deve disseminar ilusões quanto ao desenvolvimento pacífico dos rumos da nação, e nem em relação a esperanças otimistas quanto à "boa fortuna". Esse tipo de educação deve, isto sim, contribuir para que a nação fique "embebida na severa grandiosidade do sentimento nacional" (POL, p.29).

4.11 APRENDIZAGEM NO TRABALHO E ESPECIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Em palestra para oficiais do exército alemão, publicada com o título de "O socialismo", Weber abordou as expectativas "patéticas" de Marx e Engels em relação ao colapso da sociedade burguesa, expressas no *Manifesto Comunista*. Uma dessas expectativas refere-se ao fato de que a automação do trabalho industrial possibilitaria que trabalhadores sem especialização pudessem ocupar postos de trabalho para os quais anteriormente era exigida qualificação. Dessa forma, os autores vislumbravam a possibilidade de terminar a cisão entre as diferentes profissões, o que tenderia a contribuir para a união dos trabalhadores contra os detentores do capital. Weber admitiu que, com o processo de automação das indústrias, existia uma tendência da substituição dos trabalhadores mais qualificados pelas máquinas, por causa da maior oferta dos que possuíam pouca qualificação e também em decorrência dos salários mais baixos desses últimos. Com isso, Weber observou que houve um crescimento dos "trabalhadores ensinados" no próprio ambiente de trabalho, ou seja, diante da máquina, e que não tiveram uma "formação tradicional curricular". Entretanto, ele reconheceu que a maior parte da mão-de-obra empregada é especializada, e explicou que

> "Certamente esse aumento dos 'trabalhadores ensinados' representa uma diminuição, mas não uma eliminação da

> especialização profissional. Por outro lado, aumenta a especialização profissional e a exigência de uma formação especializada entre todas as camadas que, dentro do processo de produção, se localizam acima dos trabalhadores, desde capataz a contramestre e, ao mesmo tempo, vai aumentando o número relativo de pessoas que fazem parte dessa camada" (SOC, p.268).

A partir dessas considerações acerca das necessidades de especialização na esfera produtiva, Weber negou as expectativas de Marx e Engels de que a estratificação existente na esfera produtiva seria amenizada com o desenvolvimento do capitalismo.

Weber constatou que o processo de automação nas indústrias modernas não requeria o aumento de qualificação para o conjunto dos trabalhadores nelas empregados. Mas antecipou o que é praticamente consenso nas análises recentes sobre a relação entre educação e trabalho, ou seja, o emprego das novas tecnologias e das novas formas de gestão acarreta uma polarização das qualificações requeridas aos trabalhadores.[24]

4.12 A EDUCAÇÃO NOS COMENTADORES DE WEBER

Weber é um autor pouco contemplado nas produções teóricas nacional e internacional da área da Sociologia da Educação. No Brasil, as primeiras referências aos estudos weberianos são de autoria de Gilberto Freyre em 1932, na obra clássica, *Casa grande e senzala*. Nesta, de acordo com Chacon (1988), Freyre utilizou as obras de Sociologia da Religião de Weber, mas as categorias deste autor foram mais amplamente empregadas por Sérgio Buarque de Holanda e Antônio Candido. Nos anos quarenta, Guerreira Ramos publicou um artigo, "A Sociologia de Max Weber", na *Revista de*

[24] A tese da polarização das qualificações diz respeito à exigência de um pequeno número de trabalhadores altamente qualificados enquanto a grande maioria é desqualificada. (Paiva, 1989)

Serviço público do DASP. Constatando, assim, que o pensamento de Weber era utilizado pela intelectualidade brasileira desde os anos 30, analisarei a seguir se a recorrência a esse pensamento se faz presente na produção teórica da área da Sociologia da Educação[25].

Dentre os autores abordados, Quirino (1975), King (1980) e Lerena (1983) são os que formulam as análises mais abrangentes das contribuições de Weber para o entendimento dos fenômenos educativos.

Quirino afirma que Weber jamais se confrontou diretamente com o tema da educação. Segundo ele, em *A Ética*, o autor apenas contrastou a educação católica com a educação protestante.

Na avaliação desse comentador, "As grandes questões que ele [Weber] desejava responder, contudo, juntamente com sua preocupação com os problemas do dia-a-dia contemporâneo, levaram-no a incluir a educação em alguns de seus escritos, embora como um tema de menor importância" (Quirino, 1975, p.2).

O comentador afirma que, se existe uma teoria geral da educação em Weber, encontramo-la na sua formulação sobre poder e educação. E reconhece que o tema está disperso em sua obra e que sua análise limita-se à educação em sua forma institucionalizada. Segundo Quirino, Weber partiu das metas da educação e concluiu que elas são determinadas pelo sistema de dominação.

Weber reconheceu a possibilidade de coexistência de formas mais vantajosas de educação com outras menos vantajosas. No primeiro caso, o controle pertence aos grupos que estão no poder e, no segundo caso, aos grupos marginais. O exemplo do

---

[25] As referências nessa parte do trabalho foram obtidas a partir de levantamento bibliográfico na Biblioteca Nacional, Biblioteca da Fundação Getúlio Vargas e na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Devido à escassa produção teórica sobre o tema de educação em Weber, abordei autores com estaturas diferenciadas. Ressalto que o fato de Weber não ser citado em boa parte da produção teórica dos sociólogos da educação nacionais não significa que ele seja desconhecido e, sim, que ele não é considerado um autor relevante para esse objeto .

primeiro caso citado pelo comentador é o da China, onde a aprendizagem de um ofício era controlada pelas corporações.

Na sua avaliação, a coerência nos escritos do sociólogo alemão sobre a educação pode ser encontrada na "interpretação que Weber dá aos meios usados pelos educadores e a sua adequação para conseguir fins propostos" (Quirino, 1975, p.7). O recrutamento de professores é uma forma importante de controle, na medida em que estes têm de se submeter a requisitos especiais.

O comentador considera que, apesar de Weber não ter desenvolvido uma análise sistemática sobre a educação, as análises parciais do sociólogo alemão sobre o tema indicam que ele poderia tê-la efetuado.

Discordo da afirmação de Quirino de que a educação era um tema de menor importância na obra de Weber, porque fazia parte do método de Weber abordar vários temas ao mesmo tempo. Em momento algum, ele próprio afirmou que a educação era um tema secundário em sua obra. Ao contrário, o tema é tratado de maneira esparsa em vários textos que compõem sua vasta obra.

Também não compartilho da interpretação do comentador de que as reflexões de Weber sobre a educação se limitam às formas institucionalizadas, por entender que Weber teceu considerações sobre as formas não institucionalizadas de educação.

Esse comentador equivoca-se ao afirmar que "o caráter literário da educação torna-se marcante onde quer que um estrato sacerdotal seja a fonte decisiva dos ideais da cultura, como na Índia, no Judaísmo, no Cristianismo e no Islamismo" (Quirino, 1975, p.5). O que Weber sustentava a esse respeito é que, no feudalismo, a Igreja passa a desempenhar um papel decisivo na educação do homem "culto", mas, na Antigüidade, a educação eclesiástica era um tipo de educação carismática, ou seja, para "despertar o dom". O comentador engana-se, também, ao discorrer sobre a educação militar como

sendo um tipo de educação do "homem culto", porque esse tipo de educação foi classificado por Weber como pertencente à educação carismática, e a única exceção, apontada por ele, foi a Grécia helênica.

Lerena (1983) e King (1980) apresentam análises mais complexas em comparação com as de Quirino (1975) conforme será exposto a seguir. O primeiro comentador situa as contribuições de Weber sobre a educação no âmbito de sua Sociologia da Cultura, e o segundo enfatiza as contribuições de Weber para a produção teórica recente na área de Sociologia da Educação mediante o resgate dos níveis macro e micro da teoria weberiana.

Para Lerena (1983), na obra de Weber, os campos da cultura e da educação estão relacionados. A proposição central do comentador é de que "a obra weberiana constitui, até certo ponto, uma formulação em linguagem sociológica do que vem sendo chamado de universo ideológico da repressão – liberação" (Lerena, 1983, p.450). Esse comentador considera que só um leitor ingênuo pode afirmar que Weber não se ocupou da educação, ainda que pouco tenha mencionado a palavra educação nas diversas vezes em que discorreu sobre o assunto. As reflexões do sociólogo alemão sobre a burocracia escolar chinesa e sobre os tipos de educação ilustram a complexidade de suas análises sobre o tema, apesar de o autor não ter tido a oportunidade de aprofundá-las. Lerena afirma que alguns sociólogos contemporâneos, dentre eles Bourdieu, têm desenvolvido aspectos abordados por Weber sobre a educação e a escola. O sociólogo espanhol considera que é na Sociologia da Religião de Weber que encontramos mais elementos acerca das suas reflexões sobre a educação, sem que, no entanto, o próprio Weber os tenha explicitado. A religião e a educação não são campos distintos, na medida em que "a obra de Weber é radicalmente unitária" (Lerena, 1983, p.451), ou seja, é uma Sociologia do Poder. Na sua avaliação, a obra de Weber contém mais do que uma teoria

da religião, porque nela o autor elabora uma teoria dos aparatos de coação psíquica. É nesse aspecto que está "a porta de entrada" para a Sociologia da Educação em Weber.

As áreas de problemas ligadas à educação, segundo esse comentador, são as seguintes:

a) teoria da educação e homologia estrutural que se estabelece no aparato eclesiástico e os outros aparatos educativos;

b) teoria dos tipos de educação e

c) a problemática das relações entre a escola e a burocracia e entre o especialista e o homem cultivado.

Na avaliação do autor, esse último aspecto resume todo os dilemas da educação e da cultura contemporâneas. Segundo ele, as três áreas de problemas estão relacionadas entre si: no plano epistemológico – a partir da construção de tipos-ideais – e também no plano teórico. A Sociologia do Poder se relaciona com a Sociologia da Religião, a teoria dos tipos de dominação com a Sociologia da Burocracia, etc. A articulação das reflexões de Weber sobre a educação com o conjunto de sua obra é efetuada da seguinte forma:

> "O processo de racionalização e burocratização crescentes – paralelo ao desenvolvimento de uma rede cada vez mais densa de aparatos educativos e, concretamente, de uma escola cada vez mais poderosa, girando em torno do exame e do diploma – cujo horizonte seria, para ele, não a *ditadura do proletariado*, senão a ditadura do funcionariado, ou seja, de uma burocracia dos especialistas e sua *razão,* tende a se diluir, o que seria um processo que ele chama de *desencantamento* da política, da educação e da cultura" (Lerena, 1983, p.453).

Segundo esse comentador, os sociólogos da educação têm uma dívida com Weber no que se refere ao fato da não inclusão das reflexões do autor sobre a educação

num contexto próprio, que é o da cultura. O comentador afirma que, atualmente, na produção teórica da Sociologia da Educação, Weber possui importância comparável à de Marx e de Durkheim.

De acordo com Lerena, há em Weber um reducionismo entre instrução e educação, visto que ele defendia a neutralidade e a imparcialidade dos docentes, reduzindo-os, em seu papel, a meros instrutores. Os professores possuem autonomia apenas nos aspectos técnicos da transmissão do conhecimento. Weber acreditava na auto-educação, o que se relaciona com a capacidade dos próprios discentes de construir os seus valores. A abordagem de Weber sobre esse aspecto só é compreensível para esse comentador por intermédio da contextualização da universidade alemã à época em que ele viveu.[26]

Para o comentador, a escola e a dominação são focalizadas na teoria weberiana a partir de suas relações com a estrutura de dominação existente. Weber, diferentemente de Marx, não tratou das relações de poder somente no âmbito das classes sociais, mas, numa série de campos, inclusive no da educação e no da cultura. "Weber examina no âmbito da cultura – e da educação – os mecanismos que fazem com que se mantenha um sistema de dominação" (Lerena, 1983, p.473).

Segundo o sociólogo espanhol, a educação é abordada por Weber como um elemento que concorre para a inculcação de hábitos, e a função da escola consiste na imposição da legitimidade da cultura. E esse processo é alimentado pela família como instância do aparato educativo, na medida em que contribui para a reprodução das relações tradicionais de domínio.

Na avaliação de Lerena, a escola é uma associação hierocrática pelo fato de administrar bens de salvação, que são os bens culturais considerados legítimos no

[26] No item 4.6, "Universidade", retratei as disputas internas existentes na universidade alemã.

interior de uma determinada sociedade. Segundo esse comentador, "a escola tem pretensões de universalidade, e se apresenta como depositária de uns particulares bens de salvação, ou seja, os bens culturais que não sejam de outro mundo, senão deste" (Lerena, 1983, p.476). Nesse sentido, a importância que a escola assume para a cultura é a mesma que a da igreja para a religião.

Weber, ao estudar o campo religioso, observou as condições que possibilitam a uma associação hierocrática se tornar uma igreja. Segundo Lerena, transferindo os resultados do campo religioso para o sistema de ensino, este possui as mesmas condições do primeiro: a existência de um corpo de especialistas; a pretensão de domínio universalista; formação uniforme por parte do corpo de especialistas; diferenciação da capacidade carismática de seus membros em relação aos demais.

O comentador afirma que Weber elaborou uma Sociologia da Educação e da Cultura contemporâneas. A Sociologia da Educação é um prolongamento de sua Sociologia do Poder e de sua Sociologia da Dominação, o que se torna mais explícito quando o autor menciona os tipos de educação: carismática, humanística e especializada. Esses tipos-ideais de educação correspondem a três sistemas de educação que objetivam formar três diferentes tipos de personalidades, utilizando, para isso, variadas técnicas de inculcação ou pedagógicas.

Lerena considera que o aspecto problemático da Sociologia da Educação de Weber está na identificação da racionalidade com a burocracia, pois o carismático é considerado não-racional e a cultura humanística corresponde à sociedade estamental. "Para Weber, a racionalidade pura[27] é a racionalidade da burocracia, uma

[27] O autor utiliza a expressão *racionalidad a secas*, ou seja, quando o termo *racionalidade* é utilizado sem acompanhamento.

racionalidade de meios, uma racionalidade técnica, uma racionalidade que se mede por seu grau de capacidade para manipular e ordenar a realidade" (Lerena, 1983, p.487).

Esse comentador afirma que as relações que Weber estabeleceu entre educação e poder, educação e cultura e educação e classes sociais geram um impasse que o próprio autor não consegue solucionar. Isso porque, a partir da relação entre educação e poder, ele tenta resguardar a individualidade, já que o sujeito é livre para escolher os valores aos quais adere. Nessa perspectiva, esse comentador afirma que há em Weber uma teoria da *auto-educação* e uma Sociologia da *Deseducação.* Weber concebe a educação como pura instrução, e a partir da associação entre educação e classe, o autor defende a relativa autonomia das esferas econômica, política e simbólica. "Weber estudou a educação no centro de um triângulo formado pelo poder, pela ideologia e pelos grupos e classes sociais" (Lerena, 1983, p. 488 e 489).

Na avaliação do sociólogo espanhol, toda a preocupação de Weber com a neutralidade dos docentes no exercício de seu trabalho está relacionada com a insegurança social e cultural da burguesia. Com esse procedimento, fica caracterizada uma tentativa de *desideologizar* a educação. É por esse motivo que ele separaria instrução de educação.

> "[Weber] desemboca numa explícita teoria da *auto-educação* para a minoria – ou seja, para os *eleitos*, os quais, por geração espontânea, *elegem* os seus próprios valores – que é complementar a uma teoria da *instrução* para a maioria – ou seja, para os chamados a ser os simples burocratas" (Lerena, 1983, p.491).

Contraditoriamente a todos os atributos pessoais que Weber possuía, como a vasta cultura que lhe possibilitava transitar em diferentes campos do saber e de atuação, ele teria elaborado a teoria do *professor burocrata*.

Convém esclarecer que essa analogia efetuada por Lerena entre o campo religioso e o campo educacional, ou seja, entre a igreja e a escola, faz parte da interpretação desse comentador, e não é explicitada por Weber. Em *Economia e Sociedade*, na parte em que o autor se referiu à "dominação política e à hierocracia", a menção que ele faz à educação se limita à educação hierocrática, "mediante a qual é possível apoderar-se da educação dos laicos, conseguindo deste modo formar o espírito hierocrático dos funcionários do Estado e dos súditos em geral" (ES, p.895). Na minha interpretação, Weber aborda a educação hierocrática, mas não afirma que a educação é uma associação hierocrática. Entretanto, para Lerena:

> "Nosso autor mostra ter uma teoria sociológica da escola, cujos elementos se referem tanto à estrutura da mesma como a seu sistema de funções. A escola constitui para ele um dos aparatos coativos de dominação hierocrática, que tem a seu cargo a administração de bens culturais, os quais são uma versão mundana de bens de salvação religiosa" (Lerena, 1983, p.478).

Assim como Lerena, Robert King (1980), afirma que a obra de Weber tem sido menos reconhecida na Sociologia da Educação do que as de Marx ou de Durkheim, apesar de sua obra ocupar aí um lugar de destaque. A relação da Sociologia de Weber com a produção da recente Sociologia da Educação é o tema que King explora para mostrar as contribuições daquele autor. São os seguintes os conceitos/noções de Weber utilizados com essa intenção: ação social, poder, autoridade e burocracia, classes, *status* e partido, ideologia e isenção de valores.

O traço de Weber que é incorporado à nova Sociologia da Educação[28] diz respeito ao relevo dado ao caráter subjetivo da ação social. Tanto o positivismo como o marxismo não dariam conta dessa dimensão. Contudo, a nova Sociologia da Educação aproveita dessas duas correntes a relação entre estrutura social e educação. Essa combinação seria possível se os conceitos weberianos fossem aplicados na sua complexidade. Mas, os estudos realizados pela nova Sociologia da Educação não analisam com profundidade a relativa autonomia do campo educacional e não levam em conta a dimensão multicausal dos fenômenos educativos.

King afirma, como outros comentadores, que Weber, diferentemente de Marx e Durkheim, não nos deixou uma teoria geral da sociedade, e que há uma descontinuidade na apresentação de seus conceitos "porque ele não tentou combinar os vários elementos de sua elaboração num esquema unificado" (King, 1980, p. 8).

O seu esforço, ao se apropriar das reflexões de Weber, não tem como objetivo recuperar os conceitos tal como o sociólogo alemão os gerou e, sim resgatá-los para verificar as relações entre os níveis macro e micro de sua teoria. Dessa forma, King, compartilhando da avaliação de Aron, pretende mostrar que Weber é *o* sociólogo.

O primeiro comentador afirma que uma das grandes contribuições da Sociologia Compreensiva de Weber reside na sua constatação de que, compartilhada por outros atores, a realidade individual adquire significado social. A interpretação da ação social dentro dessa orientação vai além do funcionalismo e do marxismo. Nesses tipos de análise, o indivíduo oscila entre um receptor da cultura vigente e aquele que possui uma falsa consciência. Weber foi além dessas perspectivas de análise por ter levado em conta as intenções subjetivas dos indivíduos dirigidas para um dado fim.

---

[28] O marco inicial dessa abordagem ocorre com a publicação do livro *Knowledge and control,* em 1971, organizado por Michael Young. A NSE tem como foco, em sua análise sociológica da educação, a problematização dos currículos escolares. Essa abordagem questiona "o processo pelo qual um

Por isso, Weber avaliou que a ação racional assume uma preponderância nas sociedades modernas. Em relação à ausência da dimensão subjetiva dos estudos das ações sociais no âmbito da Sociologia da Educação, o comentador considera que:

> "Tanto no funcionalismo como no marxismo estruturalista as intenções subjetivas dos alunos e das crianças não são nem investigadas e nem explicadas. O estudo do significado dessas intenções não explica completamente a vida social, mas nenhuma explicação é aceitável sem algumas referências a elas" (King, 1980, p. 10).

Por isso o comentador julga que há um vasto campo de estudos para a Sociologia da Educação se esta se apropriar da teoria da ação de Weber. Na prática, alguns estudos – adotando-se a referida teoria – privilegiam apenas os significados atribuídos por um dos participantes no processo educativo – ou professores ou alunos. Isso acontece porque normalmente os pesquisadores possuem uma maior empatia por um dos grupos de atores – os alunos, na maioria das vezes.

O posicionamento de King em relação à utilização da teoria da ação na Sociologia da Educação é de que os estudos efetuados devem englobar todos os atores que compõem a sua estrutura social – professores, alunos e os outros grupos envolvidos no processo educativo. Os padrões de comportamento desses diferentes atores podem ser estudados mediante a utilização de métodos qualitativos e quantitativos. Mas, a apreensão do sentido subjetivo daqueles cujas ações criaram um determinado padrão de estrutura vigente é fundamental às explicações do padrão de comportamento ou da estrutura social.

Para King, a contribuição de Weber reside no fato de explicar as estruturas históricas específicas a partir de tipos-ideais tais como: poder, autoridade, burocracia,

---

determinado tipo de conhecimento veio a ser considerado como digno de ser transmitido via escola" (Silva, 1990, p. 7).

classes, *status* e partido. Os referidos tipos-ideais não são analisados isoladamente e, sim, relacionados à estrutura das relações sociais *e* aos sentidos subjetivos, cujas ações criaram a estrutura e por ela são constrangidos.

No tocante à abordagem weberiana das relações de poder, o comentador destaca a correspondência entre os tipos de legitimidade e os tipos de autoridade baseados na tradição, no carisma e na racionalidade-legal. Essa tipologia da autoridade de Weber, quando empregada no estudo das relações entre professores e alunos, mostra que é a autoridade tradicional que vigora na maioria das vezes. No entanto, a análise da relação entre diretor, professores e alunos tende a revelar a existência de uma autoridade cuja legitimidade se apóia no carisma.

Acresce-se a esses dois tipos de autoridade, a racional-legal, na medida em que a escola é regida por uma série de regulamentos, estatutos, etc. – que, em última análise, são mecanismos que prescrevem padrões de comportamento e de procedimentos de que se valem as autoridades centrais.

Em relação ao emprego do tipo-ideal de burocracia no estudo da educação, King avalia que ele foi prejudicado pela conotação pejorativa que o termo burocracia adquiriu. O comentador considera que há uma ambivalência de Weber em relação a esse termo, pois, se por um lado, ele estava impressionado com a sua eficiência em relação ao patrimonialismo, por outro, temia os usos repressivos da burocracia.

A utilização do tipo-ideal de burocracia no estudo das escolas não deve limitar-se às relações hierárquicas, especializadas e impessoais e, sim, inserir-se na perspectiva da ação. Mais especificamente, na perspectiva da ação dos diretores que têm autoridade legal para estruturar o comportamento de professores e alunos.

A esse respeito, King cita o estudo de G. Easthope (1975) *Community, Hierarchy and open Education* – no qual esse autor analisou a resistência dos docentes

na formalização de comunicações da escola através de memorandos e manuais. Esse tipo de resistência seria um exemplo de efeitos indesejados da ação social. "Idealmente o uso do tipo-ideal burocrático na escola deve estar relacionado com os sentidos daqueles que criam a estrutura e que são constrangidos por ela" (King, 1980, p. 13).

As formas de controle burocráticos se pautam pela universalização de critérios adotados para determinados procedimentos. Isso não significa, contudo, que os participantes desse tipo de controle tenham uma completa adesão acrítica aos seus princípios.

A tipologia de Weber de classe, *status* e partido não se constitui em uma teoria sociológica da estratificação conforme muitas vezes é afirmado na literatura que trata da obra do autor. Esses tipos-ideais – classe, *status* e partido – contêm tanto elementos estruturais como significados subjetivos, segundo descrição de King (1980) à luz da diferenciação de Weber. Na classe, os padrões de comportamento que norteiam os interesses subjetivos dos indivíduos relacionam-se a aspectos econômicos. O *status* refere-se aos interesses dos indivíduos pela distinção cultural e os partidos, aos interesses políticos de poder legal. Na perspectiva de análise weberiana, os conflitos entre os indivíduos, resultantes da competição intrínseca nas sociedades, não ocorrem apenas no âmbito das classes, mas também por disputa de honra, *status* e por interesses políticos diferenciados - partidos. A explicação dessas estruturas, fornecida por Weber, é multicausal: "Explicações multicausais também derivam de uma pluralidade de sentidos associados a um dado curso de ação (dos indivíduos) em busca dos seus interesses" (King, 1980, p. 14).

Na Sociologia da Educação, são empregados vários elementos da tipologia weberiana, apesar de isso não ser muitas vezes explicitado pelos autores. O comentador exemplifica a sua afirmação mencionando os estudos na área de educação

que abordam o embate cultural entre os indivíduos. Esses estudos partem do conceito weberiano de "estilo de vida". A tipologia de classes, *status* e partido, segundo King, poderia ser instrumento para o estudo tanto das diferenças de sexo na educação quanto da educação das minorias étnicas.

A contribuição de Weber em relação ao papel da família na socialização dos indivíduos não se limitou à descrição do patrimonialismo ou do paternalismo, ela se faz presente também na análise da relação da família com as oportunidades de vida das crianças. O autor acrescenta que, à luz da tipologia weberiana, é possível estudar as aspirações das famílias em termos econômicos, de *status*, de afeto e de interesse de poder. A demanda por cada um desses recursos varia em diferentes sociedades e, também, ao longo do tempo.

Embora Weber tenha demonstrado a importância das idéias na causalidade social em *A Ética*, ele não substituiu a monocausalidade econômica pela monocausalidade das idéias. A explicação multicausal das ações dos indivíduos é a grande contribuição de Weber aos estudos do campo educacional. O comentador ressalta também que, conforme destacado pelo sociólogo alemão, "as idéias não existem independentemente da ação social humana e podem adquirir novos significados com freqüência" (King, 1980, p. 18).

O comentador retoma a distinção de Weber entre os campos da ciência da política e afirma que essa distinção é ignorada pela Sociologia da Educação contemporânea. Ele salienta a importância da retomada da metodologia weberiana, principalmente, no que se refere à isenção de valores no contexto da descoberta científica.

Ao incorporar a perspectiva weberiana de análise, a Sociologia da Educação pode beneficiar-se, tornando-se "mais empírica do que especulativa, mais analítica do

que crítica, examinando os julgamentos de valor em vez de fazê-los" (King, 1980, p. 20).

Segundo King, os sociólogos da educação se sentiram mais confortados com os "elementos morais da visão de sociedade de Durkheim" ou com "o fervor político de Marx" do que com o pessimismo de Weber em relação às sociedades modernas. De acordo com a argumentação desenvolvida pelo comentador, o método de Weber tem contribuições importantes para os estudos realizados pelos sociólogos da educação. Ele adverte que "o entendimento dos professores e dos alunos como escravos e como libertos não pode ser feito por meio de explicações simples, mas requerem uma postura honesta da experiência do que é o ser na vida social" (King, 1980, p. 20).

Os comentadores examinados a seguir são mais sintéticos do que Quirino, Lerena e King em suas análises sobre as formulações de Weber dos fenômenos educacionais.

Gomes (1983) afirma que a obra de Weber tem sido utilizada tanto no paradigma do consenso como no paradigma do conflito,[29] ou seja, tem sido objeto de interpretações distintas. Esse fato é explicado pelo comentador em decorrência da publicação póstuma das obras de Weber na Alemanha, o que impossibilitou o esclarecimento das principais controvérsias sobre sua teoria. Para o comentador, Weber tem servido de fonte para estudiosos que procuram um "terceiro caminho", ou seja, uma alternativa em relação ao funcionalismo e ao marxismo. Apesar de Weber não ter escrito uma obra dedicada inteiramente à educação, o comentador reconhece que o tema é abordado por ele em *Economia e Sociedade*.

---

[29] O termo paradigma do consenso é utilizado para designar o conjunto de autores que defendiam que "o entendimento sociológico da educação influenciasse a prática educativa e esta última influenciasse o progresso social" (Gomes, 1994, p.23). As suas principais linhas teóricas são o evolucionismo (Comte, Spencer e Durkheim), neo-evolucionismo (Beeby e Rocher) e o funcionalismo (Parsons). O paradigma do conflito valoriza os processos dissociativos da sociedade. As suas principais linhas teóricas são "o

Na sua avaliação, Weber contribuiu para o estudo da educação no nível da microssociologia, a partir do seu tipo-ideal de burocracia, e no nível da macrossociologia, com seus estudos sobre a estratificação social. No que se refere ao primeiro nível, Weber utilizou sua tipologia de autoridade para diferenciar os tipos correspondentes de educação.

No que se refere ao segundo nível, o da macrossociologia, a partir de seus estudos sobre a estratificação social, Gomes (1983) considera que o conflito existente entre técnicos e administradores é tão freqüente na escola, que a noção de autoridade na instituição é extremamente polêmica.

De acordo com a análise de Gomes (1983), Weber encontrou bases mais amplas do que Karl Marx para explicar a dominação nas sociedades. Esse avanço é atribuído ao fato de o autor explicar a estratificação de diversos tipos de sociedade, e não apenas da sociedade industrial. Para o comentador, Weber mostrou que a religião, a educação e a facção política podem ser, além de fontes de poder, elementos de coesão grupal mais fortes do que a propriedade. O comentador entende que é a partir da interação contínua entre os níveis econômico e social que Weber elaborou a proposição dos tipos-ideais de grupo de *status*, partido e classe, em contraposição ao conceito de classe de Marx.

Gomes (1994), no livro *A educação em perspectiva sociológica,* apresenta, no capítulo em que trata dos "Enfoques teóricos da Sociologia da Educação", um tópico denominado "Weber e os neoweberianos", em que apresenta uma versão resumida de seu texto comentado anteriormente, [Gomes (1983)], destacando os aspectos mais relevantes da obra de Weber. Dentre esses aspectos cita o conceito de burocracia, a estratificação social e o papel da educação, e, neste último item, compara a educação do

---

marxismo, o neomarxismo, a teoria das elites de Pareto e o enfoque ecológico de Park e da Escola de Chicago" (Gomes, 1994, p.45).

homem culto, que valorizava os conhecimentos literários, com a educação especializada. Apesar de o título do tópico sugerir que o comentador discorrerá sobre as idéias de autores neoweberianos, ele se limita a algumas considerações sobre o pensamento de Randall Collins.

Pereira & Foracchi (1985) justificam a não-inclusão de um texto de Weber na clássica coletânea *Educação e Sociedade* da seguinte forma: "É claro que só o peso da dimensão didática desta antologia justifica que não se tenha selecionado, a propósito da burocratização, um texto clássico de Max Weber sobre o assunto" (Pereira & Foracchi, 1985, p. 103). No entanto, Weber é citado em dois outros textos dessa coletânea, "A estrutura da escola" de Antonio Candido, e "A educação numa sociedade de castas", de Talcott Parsons. No primeiro texto, Candido cita Weber ao abordar a autoridade do professor, afirmando que esta depende também do seu "magnetismo pessoal", ou seja, do que Weber denominou carisma. No segundo texto, Parsons não faz menção à educação apesar de o título sugerir esse enfoque. Ele faz menção somente à religião e ao sistema de castas.

Castro (1994) elaborou um estudo sobre as escolas públicas das séries iniciais de Belo Horizonte que tinha como objeto a análise das lutas de poder existentes no seu interior a partir dos enfoques teóricos de Weber e Bourdieu. A autora adota o referencial teórico de Weber para estudar as relações de poder na escola fundamental, e emprega a abordagem de poder do autor a partir de três aspectos: a) estruturas políticas; b) sociedade de classes e burocracia; c) os fenômenos de distribuição de poder dentro das comunidades; classes, estamentos e partidos. Ela constrói, assim, um quadro teórico no qual cita Weber em suas abordagens sobre poder e dominação. A autora afirma que "Weber não foi um sociólogo da educação, e seus estudos relativos à questão educacional se limitaram à Universidade" (Castro, 1994, p.7). Em outro momento, ela

afirma também que o autor contribuiu para o estudo "dos efeitos da burocracia no setor educacional" (Castro,1994, p.61).

Vieira[30] (1994) trata, na primeira unidade de seu livro, "Sociologia e Sociologia da Educação", dos fundamentos do conhecimento sociológico a partir das várias correntes – Funcionalista, Compreensiva e Marxista – e, também, da relação entre Sociologia e Sociologia da Educação. O comentador descreve os princípios da Sociologia Compreensiva de Max Weber e apresenta, como textos complementares, trechos de *A Ética Protestante* e de *A ciência como vocação*.

Na segunda unidade do livro, "Conceitos básicos da Sociologia", Vieira (1994) analisa, de maneira resumida,[31] os conceitos de poder, dominação e disciplina. O comentador explica que as desigualdades existentes, inclusive as relacionadas com a educação, podem ser entendidas com o auxílio desses conceitos, principalmente pelo de classe social. Entretanto, este último é focalizado numa perspectiva marxista.

Na quarta unidade, "Escola e Sociologia da Educação", Vieira (1994) apresenta elementos necessários para o estudo sociológico da escola por intermédio da análise das Sociologias Funcionalista, Compreensiva e Marxista. Segundo o comentador, Weber dedicou-se a elementos importantes da escola, tais como o exame, a especialização e o diploma escolares.

Morrow & Torres (1997) afirmam que as questões e discussões atuais nos domínios da teoria sociológica podem ser encontradas na tradição sociológica clássica, ou seja, nos trabalhos de Marx & Engels, Durkheim e Weber. Esses autores, apesar de divergirem quanto às suas abordagens acerca da educação, foram os precursores das principais correntes teóricas que surgiram neste século.

---

[30] Convém ressaltar que essa obra é destinada ao ensino médio.
[31] O autor trata dos referidos conceitos em meia página, a partir da transcrição das definições de Weber.

Para esses comentadores, a influência de Weber na Sociologia da Educação, só recentemente, a partir dos anos 60, tem sido examinada pelos estudiosos dessa área. Os estudos do sociólogo alemão a respeito da burocracia influenciaram as análises sobre a administração educativa.

Morrow e Torres (1997) avaliam que a contribuição de Weber à Sociologia da Educação se dá no âmbito de sua teoria da burocracia. Weber valorizava a educação como um elemento que contribui para o processo mais geral de racionalização. Os comentadores resumem a análise dos sistemas educacionais modernos de acordo com três processos:

a) o conhecimento especializado é a base de legitimação da dominação burocrática;

b) o Estado contribui para o enfraquecimento das relações comunitárias tradicionais;

c) a escola contribui para a transformação de relações no mercado de trabalho na medida em que fornece as credenciais de ingresso do indivíduo no mercado de trabalho.

De acordo com a avaliação dos comentadores, as "teorias do conflito" foram influenciadas por Weber e, por isso, podem ser denominadas neoweberianas. Eles mencionam que para estas "a educação é vista como fazendo parte de um processo de racionalização societal mais geral, que estrutura os conflitos no quadro dos quais também se formam as instituições educativas" (Morrow e Torres, 1997, p.132).

A grande contribuição da obra de Weber está em sua concepção de legitimidade orientada pela crença que se baseia na sua tipologia de autoridade: carismática, racional e tradicional. "Nesta perspectiva subjetivista, a autoridade é, por definição, 'legítima' se for consentida pelos sujeitos, eliminando assim a possibilidade de um pseudoconsenso

e/ou e formas de falsa consciência por parte dos dominados" (Morrow e Torres, 1997, p.288).

Os autores fazem outras referências a Weber quando tratam de escritores neoweberianos, abordam as controvérsias epistemológicas com o positivismo e referem-se às influências teóricas de Bourdieu.

Morrisch (1973) aborda alguns aspectos da teoria sociológica de Weber tais como; Sociologia Compreensiva e Sociologia da Religião sem aprofundá-los, ao longo de seu livro *Sociologia da Educação*.

Morrisch descreve os três tipos de autoridade mencionados por Weber: racional-legal, carismática e tradicional. Ele examina a temática da burocracia na escola genericamente, sem relacioná-la com as finalidades da educação na sociedade contemporânea: a formação de especialistas. Em síntese, Morrish (1975) analisa a educação em Weber de maneira superficial.

Mannheim (1978), em *Sociologia da Educação* no capítulo XV , "O futuro", ao afirmar que as finalidades da educação variam ao longo da História, se refere aos três tipos de educação descritos por Weber: a educação carismática, a educação para a cultura e a educação especializada.

Os tipos de educação descritos por Weber são utilizados por Mannheim para refletir sobre a situação atual da educação no que se refere às finalidades que devem ser priorizadas. Mas isso não significa que o comentador defenda que a educação deva ter apenas uma finalidade, e, sim, que existe uma complementaridade nos tipos de educação mencionados por Weber. Para Mannheim, a ausência da definição das metas educacionais tem contribuído nas sociedades modernas para o surgimento de "sintomas de rebarbarização". Na avaliação do comentador, a definição das referidas metas, assim como das virtudes que a escola deve valorizar, contribui para "criar o mínimo de

conformidade social sem a qual nenhuma sociedade pode subsistir" (Mannheim, 1978, p.187).

Encontrei breves menções à teoria sociológica de Weber em Luiz Antonio Cunha (1980), Lia Zanotta Machado (1983), Nelson Piletti (1985), Paulo Meksenas (1988), Rudolf Lenhard (1985), Azilde Lina Andreotti (1991), Pierre Dandurand & Émile Olivier (1991), Carlos Benedito Martins, (1992), Sania Pestre (1992), Carlos Alberto Torres (1993), José Sérgio F. de Carvalho (1994), Alain Coulon (1995) e Jean Claude Forquin (1995).

Na introdução de *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, Cunha (1980) aborda aspectos da análise weberiana das origens culturais do capitalismo para mostrar que, além das determinações econômicas, as crenças religiosas e os ideais éticos por elas propagados foram elementos decisivos na formação da conduta dos indivíduos nesta organização econômica. No capítulo 1 "A educação e a construção de uma sociedade aberta", o comentador faz uma referência à obra *A Ética* ao tratar do papel social da educação.

Machado (1983) faz uma breve menção a Weber no que se refere ao "sentido" das ações, ao abordar as diferentes concepções teóricas empregadas nos trabalhos acadêmicos que tratam da ideologia.

Piletti (1985), no Capítulo 3, "Grupos e classes sociais", se refere ao sistema de estratificação de Weber afirmando que este se concretiza a partir das ordens econômica, política e social. O comentador transcreve um gráfico extraído de Brom & Selzinick, da obra *Elementos de Sociologia*, no qual cada ordem é relacionada com um agrupamento e com um princípio de estratificação. O nome de Weber é citado, também, no texto complementar, 'A Sociologia na formação do professor de primeiro e segundo graus', de autoria de Heloísa Penteado. Essa comentadora afirma que o professor que tem

contato com os clássicos, inclusive com Weber, visualiza alguma concreticidade em suas idéias.

Meksenas (1988) refere-se aos autores clássicos da Sociologia, dentre eles, Weber. Entretanto, apesar de reconhecer que o autor faz parte das três grandes correntes teóricas da educação, limita-se a analisar a influência de Durkheim e de Marx,

Anderotti (1991) investigou os conteúdos transmitidos na disciplina Sociologia da Educação nos cursos de formação de professores de 12 faculdades de educação do estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada a partir de levantamento dos planos de curso no período entre 1988 e 1989 e de realização de entrevistas com os professores. Apesar de a autora admitir que as tendências teóricas da Sociologia da Educação não se esgotam nos paradigmas do consenso e do conflito, ela os adotou para a análise dos conteúdos transmitidos. Os resultados encontrados apontam uma contradição em relação ao discurso e à prática dos docentes. A maioria deles relatou ser partidária da adoção do paradigma do conflito na abordagem dos problemas educacionais; entretanto, quando a autora efetuou o levantamento do material didático utilizado, verificou que, muitas vezes, ele não era compatível com o referido paradigma. Os livros mais citados pela maioria dos docentes foram *Educação e Sociedade*, coletânea organizada por Luiz Pereira e Marialice Foracchi, e *Introdução à Sociologia da Educação* de Karl Mannheim e W. A. C. Stewart. Os livros *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, de Luiz Antônio Cunha, e *Escola, Estado e Sociedade*, de Bárbara Freitag, são menos citados do que os dois primeiros mencionados. Convém ressaltar que Weber não é citado no quadro teórico da autora, na medida em que ela aborda genericamente os paradigmas do consenso e do conflito. Ele é, também, um autor abordado apenas superficialmente no material didático citado pelos professores.

Pestre (1992) investigou os enfoques teóricos dominantes do ensino de Sociologia da Educação nos cursos de formação pedagógica da UFRJ. Essa pesquisa teve como objetivo identificar os enfoques teóricos privilegiados pelos professores, e como estes eram apropriados pelos licenciandos para a análise da realidade educacional brasileira. Na sua fundamentação teórica são identificados o paradigma do consenso e o paradigma do conflito como os mais relevantes da Sociologia da Educação. No primeiro paradigma, é citado Durkheim como seu principal representante, e, no segundo, é mencionado que este tem as suas bases teóricas no marxismo e no neomarxismo. Mas Weber não é citado como um autor que integre um dos paradigmas mencionados. A única referência a esse autor aparece na tabela 14, "Distribuição das respostas dos alunos segundo sua preferência pelos autores trabalhados na disciplina", cujo resultado é Durkheim (13, 3%), Bourdieu (11,6%), Marx (30%), Gramsci (24%), Weber (3,6%).[32] O fato de o sociólogo alemão não ter sido citado pelos professores, mas aparecer nas citações dos alunos, não é explicado pela autora desse estudo.

Dandurand & Olivier (1991) não aludem à abordagem da educação na teoria sociológica de Weber, mas referem-se à recuperação da tradição neoweberiana na educação a partir dos trabalhos de Randall Collins e Margaret Archer.

Coulon (1995) faz breves menções a Weber, situando este autor junto a Durkheim e a Parsons.

Forquin (1995) faz duas menções a Weber, uma, ao abordar a interpretação neoweberiana de estratificação educacional de Randall Collins. Segundo o autor francês, Collins se apropria de Weber no que se refere à abordagem da escola como espaço de imposição de uma cultura particular. A outra referência a Weber diz respeito

[32] Os alunos podiam citar mais de um autor e nos resultados constam outros autores com percentuais pouco expressivos, por isso não os mencionei.

a sua contribuição na formulação do conceito de comunidade, a partir da definição de categorias que possibilitaram o entendimento das atividades sociais.

No que se refere aos pressupostos metodológicos que embasam a teoria sociológica de Weber, são poucos os investigadores, além de King (1980), que salientam sua importância para os estudos da educação, com exceção de Martins, (1992) e Carvalho (1994). Martins (1990), (1992) ao ressaltar a importância da Sociologia clássica para a educação, afirma que os trabalhos de Weber possibilitam tratar a esfera da educação em sua relação com formas de dominação e a abordagem de sua relativa autonomia frente às demandas externas. Ele sustenta que o pensamento de Weber serve de "antídoto à tentação e à ilusão de buscar, no atual estágio de conhecimento alcançado pelas Ciências Sociais, uma teoria verdadeira que dê conta, por si só, de explicar de forma exaustiva e definitiva a totalidade da vida social ou de algumas dimensões particulares" (Martins, 1990). Carvalho (1994) observou que a abordagem de Weber sobre a "objetividade" das Ciências Sociais e o tipo-ideal são elementos relevantes nas investigações em educação, apesar de ser pouco utilizada pelos pesquisadores.

Em outras obras de comentadores, que tratam da Sociologia da Educação, não encontrei referências a Max Weber em Fernando de Azevedo[33] (1964), Bárbara Freitag (1980), Moema Toscano (1984), Juan Carlos Tedesco (1985), Maria Luiza Silveira Teles (1986), Marie Duru – Bellat & Agnés Henriot-van Zanten (1992), Moacir Gadotti (1993) e Sônia M. Portella Kruppa (1993).

Conforme exposto neste item, os conceitos de Weber são examinados superficialmente pelos comentadores de sua obra quando tratam da educação, com

[33] Max Weber não consta da bibliografia do autor e ele não faz referência a sua teoria ao longo da obra. Azevedo refere-se, na página 255, a uma autora que tem Weber no sobrenome – trata-se de Adna Ferrin Weber, cuja obra citada é *The growth of cities in the nineteenth century*, publicada em Nova Yorque em 1899.

exceção de Quirino (1975) – apesar da sua interpretação ser equivocada em alguns aspectos – Lerena (1983) e King (1980).

*

Retomarei alguns aspectos que julgo importantes, particularmente minha suposição de que à luz da obra de Weber é possível extrair os princípios de uma Sociologia da Educação, descritos a partir de seus pressupostos epistemológicos, de aspectos de sua Sociologia Compreensiva e da sua abordagem dos tipos de dominação. Na sua teoria sociológica, os conceitos se relacionam entre si, por isso o entendimento da especificidade do campo educacional que ele analisou requer a relação com os demais conceitos de sua obra, conforme foi apresentado ao longo desse trabalho. Com o intuito de ilustrar essa afirmação, destaco três aspectos que são fundamentais para a compreensão de suas reflexões sobre a educação: a recusa na determinação econômica para a análise dos fenômenos sociais, a multicausalidade das ações dos indivíduos e sua abordagem acerca dos tipos de dominação existentes ao longo da História, assim como o seu enfoque das especificidades culturais no Ocidente e no Oriente. No que se refere aos dois primeiros aspectos, estes possuem desdobramentos na sua análise sobre a educação, porque Weber a considerava uma relação associativa, tal como qualquer relação social, que, orientada racionalmente para um fim, pode criar valores diferentes dos intencionados pelos agentes sociais que participam do processo educativo. Acresce-se a esse fato que os resultados da ação de seus membros, em determinadas circunstâncias, podem ser heterogêneos. Esse aspecto, a negação da causalidade exclusiva da esfera econômica, é retomado pelos autores neoweberianos, como, por exemplo, Raymond Boudon, a partir da noção de efeitos perversos.[34]

---

[34] Segundo Boudon (1979), a noção de efeitos perversos relaciona-se à noção de ação, e esta só pode ser compreendida num quadro analítico em que se reconheça o sujeito sociológico como impulsionado por objetivos que ele visa atingir e, também, quando dotado de meios que lhe possibilitem o alcance dos

As considerações do autor acerca da educação privilegiam sua conexão com as estruturas de dominação ao longo da História e, como um elemento importante, a estratificação social, seja no âmbito dos estamentos, seja no das classes sociais. A dominação racional-legal destruiu outras formas de domínio, tais como o patriarcalismo, o patrimonialismo, o feudalismo e a autoridade carismática. No patrimonialismo e no feudalismo, o objetivo da educação era a formação do "homem culto", enquanto no capitalismo é a formação de especialistas. Para Weber, esse tipo de educação possibilita a formação de uma casta privilegiada que ocupa os cargos mais importantes na burocracia. As camadas dominantes, em cada período histórico, contribuem para a determinação das finalidades da educação. A dominação é o elemento que norteia a análise weberiana acerca da educação, tanto no que se refere à imposição de determinados códigos culturais, quanto à imposição de valores e também para o desempenho de papéis sociais diferenciados.

Complementarmente a esses aspectos, Weber ressaltou que a educação é um elemento importante na seleção social por favorecer o êxito do indivíduo. Para o autor, a seleção dos indivíduos, referente às probabilidades de viver e de sobreviver, ocorre tanto no interior das comunidades como fora delas. Entretanto, a contribuição da educação na seleção dos indivíduos não é supervalorizada por ele, em função de esta não ser uma exclusividade das ações educativas. Essa assertiva do autor se dá em virtude de sua constatação de que toda ordem de ações ocasiona a seleção efetiva na competição dos indivíduos por suas possibilidades de vida.

Mas a originalidade da relação efetuada pelo autor entre educação e seleção social deve-se ao fato de ele ter reconhecido que:

---

referidos objetivos. Dessa forma, Boudon critica os paradigmas da Sociologia contemporânea por enfatizarem que as ações dos indivíduos têm respostas determinadas na estrutura social.

a) Existem relações associativas nas quais a admissão se dá em virtude de determinadas qualificações específicas dos indivíduos, que são examinadas e precisam do consentimento dos demais membros. Esse processo seletivo ocorre nos diversos tipos de associação,[35] inclusive na educação;

b) A obtenção de vantagens econômicas leva os indivíduos a limitá-la a um grupo reduzido de pessoas, pois quanto mais reduzido é o grupo de pessoas pertencentes a uma associação que lhes possibilita "legitimações" e "conexões" economicamente aproveitáveis, maior é o prestígio social de seus membros;

c) A ação social, quando assume a forma de uma relação associativa, constitui uma "corporação". A monopolização de uma "profissão" ocorre a partir de um grupo de pessoas que adquire direitos plenos sobre ela. Os referidos direitos em relação à profissão são adquiridos mediante a preparação de acordo com as normas da profissão, a comprovação da qualificação e a prestação de determinados serviços em determinados períodos de carência;

d) A educação religiosa contribui para o êxito na seleção social. Essa interpretação de Weber pode ser ilustrada com a sua afirmação de que algumas religiões, o calvinismo e pietismo, foram as produtoras da cultura do capitalismo.

A grande contribuição de Weber para a Sociologia da Educação está em sua abordagem da educação como um processo amplo de socialização. Weber possuía um conceito amplo de educação[36] que engloba: a educação religiosa, a educação familiar, a educação carismática, a educação filosófica, a educação literária, a educação política e a educação especializada.

---

[35] O autor citou as seitas religiosas e as uniões de caráter social.

[36] Alguns autores clássicos da Sociologia da Educação, como Durkheim, definiram a educação como a ação exercida pelos adultos nas crianças. *In*: *Educação e Sociologia*. Melhoramentos, Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 11ed., 1978.

Essa afirmação pode ser ilustrada com uma passagem de *A Ética Protestante*, onde o autor afirmou que o capitalismo é obra de homens que se educaram na dura escola da vida. Ao abordar a relação entre educação e religião, o autor extrapolou o enfoque da educação na sua forma institucionalizada, ao tratá-la como um processo de socialização.

É através do processo de socialização que os indivíduos são preparados para participar dos sistemas sociais a partir da compreensão dos símbolos, dos sistemas de idéias, da linguagem e das relações que constituem os referidos sistemas. Esses elementos são aceitos pelos indivíduos como sendo naturais (Johnson, 1997).

A socialização é um processo permanente na vida dos indivíduos – tanto no momento em que esses adquirem novos papéis na vida social como quando eles se ajustam à perda de papéis sociais antigos. É por meio do processo de socialização que os sistemas sociais se perpetuam e funcionam eficazmente, na medida em que os indivíduos desempenham os seus papéis sociais mediante a incorporação de valores e padrões sociais vigentes numa determinada sociedade.

A educação é um dos vastos campos dos processos de socialização, mas, na teoria sociológica de Weber, há uma confluência dos dois termos, porque o autor não a restringe à instrução, à instituição escolar. Com essa abordagem, Weber conseguiu compreender a especificidade dos diferentes sistemas educacionais. Contribuiu, também, para incrementar as abordagens dos sociólogos da educação ao focalizar os diferentes sistemas que desenvolvem a socialização dos indivíduos.

Dessa forma, o autor examinou o processo educativo em espaços não-convencionais, ou seja, fora da escola, tal como foi descrito em relação à educação religiosa dos católicos e dos protestantes em *A Ética*. A abrangência de sua abordagem o levou a considerar como agentes educativos os sacerdotes, os pais, os guerreiros, os

filósofos, os literatos chineses, etc. Convém ressaltar que o autor também analisou a educação em espaços convencionais, na sua abordagem da educação dos literatos chineses e nos seus escritos sobre a universidade. Nestes, explicitou, inclusive, o comportamento ideal do docente, enfatizando que a universidade não é o lugar adequado para esse profissional expor seus pontos de vista. Segundo ele, a atribuição destes pressupunha apenas o reconhecimento dos fatos, mesmo os que fossem desagradáveis. Na esfera pedagógica, o professor não devia fazer julgamentos. Dessa forma, Weber acreditava ser possível evitar que os preconceitos tomassem conta da formação dos alunos.

Pelo que foi exposto, considero superficiais as abordagens efetuadas por sociólogos da educação como, por exemplo: Gomes (1983), Lenhard (1985), Castro (1994), Vieira (1994) e Morrow e Torres (1997), que afirmam que Weber não tratou da educação em sua obra, tecendo apenas breves considerações sobre exames, diploma escolar e a necessidade de uma educação especializada no capitalismo. Por isso, partilho da avaliação de Lerena (1983) e de King (1980) ao afirmar que os sociólogos da educação têm uma dívida com Weber por não considerarem que ele possui a mesma importância que os outros clássicos da Sociologia. A seguir destacarei alguns aspectos analisados pelos referidos autores que ilustram essa afirmação.

Para Lerena (1983), a dívida que os sociólogos da educação têm com Weber refere-se ao fato de suas reflexões não serem incluídas no âmbito de sua Sociologia da cultura. Conforme mencionei anteriormente, partilho dessa interpretação do autor ao considerar que Weber procurou compreender o significado característico da cultura ocidental[37] e que as suas reflexões sobre a educação se inserem nessa temática. Cultura

---

[37] O próprio Weber explicitou o seu interesse nesse campo de trabalho na Revista *Archiv fur Soziawissenschaft und Sozialpolitik* ao mencionar que as suas formulações teóricas dizem respeito à "exportação científica do significado cultural da estrutura sócio-econômica da vida comunitária bem como sua forma de organização histórica" (OCCPS, p.23).

e educação são analisadas por Weber como mecanismos que contribuem para manutenção de uma situação de dominação – seja mediante o costume, a dominação tradicional, o aparato racional-legal, a dominação burocrática, ou pela influência pessoal, dominação carismática. Em síntese, concordo com a explicação de Lerena (1983) ao considerar que as formulações de Weber sobre a educação não são meras alusões genéricas ao tema e, sim, constituem-se em ilustrações de uma teoria da educação, e essa se relaciona com a sua Sociologia da Cultura e com sua Sociologia da Política.

O enfoque dado por Ronald King (1980) sobre a importância da teoria sociológica de Weber em estudos sobre a educação, tanto no que se refere à pertinência de utilizá-la em sua perspetiva micro como também em sua perspectiva macro, complementa, a meu ver, a interpretação de Lerena (1983). Em relação à primeira dimensão, King (1980) destaca as contribuições de Weber sobre os tipos de autoridade e os tipos de educação. Mas, é valendo-se da conexão dessa perspectiva micro de análise com a perspectiva macro – principalmente o método comparativo utilizado por Weber – que King destaca a pertinência da utilização deste autor em estudos sobre a educação. Ressalta que os tipos-ideais de educação discriminados por Weber devem ser empregados em consonância com o método de análise do autor – com propósitos comparativos.

King reconhece que a grande contribuição da Sociologia Compreensiva está em negar as explicações totalizantes da realidade, ou seja, a realidade individual adquire significado individual. A adoção dessa perspectiva de análise em estudos sobre a educação é muito relevante por possibilitar a abordagem das intenções subjetivas dos diferentes atores envolvidos no processo educativo, contudo, sem se ter a pretensão de esgotar a realidade. Isso porque a realidade só é compreensível quando articulada com o

significado subjetivo atribuído pelos indivíduos. Dessa forma, King valorizou explicitamente o individualismo metodológico proposto por Weber e a importância das idéias na causalidade social.

Neste capítulo busquei elucidar os princípios de uma Sociologia da Educação contidos na teoria sociológica de Weber. Para isso, organizei as referências do autor ao tema, assim como analisei a bibliografia que focalizava o assunto. Com auxílio das reflexões dos sociólogos da educação e do contato com as próprias formulações de Weber, pude detectar três aspectos que são fundamentais à compreensão da análise sociológica dos fenômenos da educação à luz de sua teoria:

a) As categorias seleção e socialização são centrais às reflexões do autor sobre o tema;

b) Essas reflexões se inserem no âmbito de sua Sociologia da Cultura e de sua Sociologia Política;

c) A valorização dessas Sociologias, para se verificar os nexos com a educação está relacionado com o interesse cognitivo – usando a expressão de Weber – do próprio pesquisador- ou seja a tese central atribuída à obra do autor.

A teoria sociológica de Weber possibilita os enfoques macro e micro dos fenômenos da educação. Esses aspectos serão cotejados no próximo capítulo, no qual tratarei da apropriação weberiana em estudos sobre a educação em dois autores que selecionei.

CAPÍTULO 5

A APROPRIAÇÃO DA SOCIOLOGIA WEBERIANA POR DOIS SOCIÓLOGOS DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo abordarei a apropriação da teoria sociológica de Weber na elaboração de dois estudos sobre a educação. Privilegiei a escolha de um autor expressivo da Sociologia Brasileira – Luiz Pereira – e uma autora inglesa – Margareth Archer. Efetuei um resumo da produção acadêmica dos dois autores, dedicando atenção especial às suas obras em que a adoção de conceitos e categorias de Weber mostram-se marcantes em estudos sobre a educação. As obras mencionadas são: *A escola numa área metropolitana* (1960), de Luiz Pereira, e *The sociology of educational systems* (1982), de Margareth Archer. A primeira obra consiste na utilização da teoria weberiana numa perspectiva micro, pelo fato de Pereira tê-la utilizado em estudo de caso de uma escola, valorizando os tipos de dominação existentes nas suas relações com a comunidade. Em contrapartida, a obra de Archer situa-se numa perspectiva macro, pelo fato de a autora incorporar em sua análise dos sistemas sociais aspectos metodológicos da Sociologia Compreensiva de Weber. Em ambos os casos, procurei obter subsídios para mostrar que a teoria sociológica de Weber contém elementos de uma Sociologia da Educação, e que esses dois autores, de maneiras diferenciadas, concretizaram em seus estudos a operacionalização dos referidos princípios.

5.1 - LUIZ PEREIRA

Nascido em 1933 e falecido em 1985, o autor teve formação acadêmica, desde a graduação até o Doutorado, na Universidade de São Paulo.(1) No período entre 1955 e

(1) Informações extraídas do verbete de Celso de Rui Beisieigel, redigido para a Enciclopédia de Educadores Brasileiros, RJ, Editora da UFRJ, 1999.

1958, concluiu o Bacharelado e a Licenciatura em Pedagogia. Os títulos de Mestre em Sociologia e Doutor em Ciências Sociais foram obtidos no início da década de 60, ambos sob a orientação de Florestan Fernandes.

Pereira dedicou grande parte de suas atividades profissionais ao magistério. Foi professor de *História da Educação* e *Educação Social e Cívica* em escolas normais de São Paulo. Lecionou durante um ano em uma escola da periferia do Município de Santo André. Essa experiência foi estudada nos seus trabalhos de pós-graduação.

Em 1959 ele assumiu a disciplina de Sociologia e Fundamentos Sociológicos da Educação da Faculdade Estadual de Araraquara, SP; posteriormente, em 1963, lecionou a mesma disciplina na USP. Em 1965, obteve o título de Professor Livre-Docente naquela universidade.

Atuou como pesquisador do Centro Regional de Pesquisa Educacional de São Paulo, onde desenvolveu o estudo sobre rendimento e deficiências do ensino primário brasileiro. Os resultados desse estudo foram apresentados no Simpósio sobre Problemas da Educação Brasileira — evento que, organizado por Fernando de Azevedo e presidido por Anísio Teixeira, contou, ainda, com a participação de expressivos intelectuais nacionais. Os resultados do referido estudo apontavam que a reprovação e a evasão eram maiores na área rural do que na área urbana. Pereira explicou esses resultados a partir da relação entre integração de conteúdos e estilo de vida. As deficiências no rendimento discente estavam relacionadas ao "choque cultural" entre os conteúdos ministrados na escola e o estilo de vida dos alunos. Em síntese, o autor considerava que os problemas relativos à educação se atrelavam a um conjunto de problemas sociais decorrentes de atraso e pobreza das classes populares.

5.1.1 - Características Gerais da Obra

A obra de Luiz Pereira pode ser organizada a partir de sua recorrência a três temas[2] :

1) Dimensão educacional dos processos sociais.

2) Processo de desenvolvimento.

3) Diversas faces do modo de produção capitalista no Brasil.

O primeiro tema corresponde ao momento inicial de sua produção acadêmica, compreendendo o período entre 1960 e 1967. São dessa época os seus primeiros estudos em Sociologia da Educação como matéria de estudos acadêmicos e objeto de investigação.

O processo de desenvolvimento social como objeto de suas investigações sociológicas correspondeu ao segundo período de sua obra, iniciado no final dos anos 60. A especificidade do capitalismo na sociedade brasileira passou a ser o seu tema de destaque, com a publicação de *Perspectivas do Capitalismo Moderno,* no início dos anos 70. A produção do autor pode ser caracterizada a partir desses três temas, que apresentam uma correspondência com os três períodos de sua atuação acadêmica; entretanto, conforme enfocarei a seguir, a educação como objeto das investigações sociológicas não foi completamente abandonada por ele ao longo de sua obra.

A dimensão educacional dos processos sociais

A incursão de Pereira na Sociologia da Educação se expressou nas seguintes obras : A e*scola numa área metropolitana* (1960); *O magistério primário numa*

(2) Essa caracterização foi efetuada a partir da análise da obra do autor contida no texto inédito de Celso de Rui Beisiegel.

sociedade de classes. Estudo de uma ocupação em São Paulo [3] (1963); *Educação e Sociedade* (1964); *Trabalho e desenvolvimento no Brasil* (1965); *Desenvolvimento, trabalho e educação* (1967); e *Estudos sobre o Brasil contemporâneo* (1971).

A monografia *A escola numa área metropolitana* foi apresentada em 1960, como trabalho de conclusão dos estudos de especialização em Sociologia. [4] Nessa obra o autor explicava o funcionamento da escola à luz da teoria sociológica e, mais precisamente, de categorias de Max Weber, conforme será detalhado no item 5.1.2.

O magistério primário numa sociedade de classes. Estudo de uma ocupação em São Paulo foi a tese de doutorado apresentada na Universidade de São Paulo em 1961, sob orientação do Professor Florestan Fernandes. Com esse estudo Pereira pretendia dar respostas às questões levantadas na obra anterior. A publicação contém os resultados de uma pesquisa sobre o magistério primário público estadual na cidade de São Paulo, patrocinada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação e Cultura. Nesse trabalho, o autor procurou encarar o magistério primário por meio de alguns aspectos fundamentais:

> "desempenhado predominantemente por pessoas do sexo feminino; como uma das categorias ocupacionais pelas quais se processa a participação da mulher na população economicamente ativa; a focalizar a formação escolar e a carreira profissional dos professores primários; a estudar o comportamento destes em face da sua situação de trabalho no sistema escolar primário público estadual; e a considerá-los

[3] O título da edição paralela dessa obra foi *O professor primário metropolitano.*
[4] Essa informação foi obtida na introdução do livro, escrita pelo próprio autor.

como componentes das camadas socioeconômicas médias"

(Pereira, 1969, p. 11-12).

De acordo com a apresentação do livro, presente na "orelha" da edição (não há referência à sua autoria), o livro "se situa na confluência da Sociologia da Educação com a Sociologia do Trabalho e das Ocupações". O professor primário foi analisado em termos sociológicos, relacionando-se a sua posição na sociedade (e suas transformações) com as transformações mais amplas do processo de desenvolvimento nacional.

No primeiro capítulo, "Magistério primário: profissão feminina", o autor estudou as implicações do caráter eminentemente feminino da ocupação no magistério primário (cita os dados de 1964 que indicam que, 93,4% dos professores primários no Brasil eram mulheres). Considerava também que o estudo dessa temática se inseria num tema mais amplo, que pode ser denominado "Mulher e trabalho".

Entre as questões mencionadas nesse capítulo, merece destaque a procura do estabelecimento dos limites da inovação dessa participação feminina no quadro geral ocupacional da sociedade brasileira. Ou seja, Pereira discutia a possibilidade de conciliação — representada pelo magistério feminino primário — entre exigências da crescente participação feminina no mercado de trabalho e a manutenção do seu papel tradicional no que se refere à realização das tarefas domésticas.

Por fim, fazendo um balanço entre as forças conservadoras e inovadoras que impeliam a mulher ao trabalho (e ao magistério), o autor considerava que: "a profissionalização feminina pelo magistério primário ainda não alcançava, contudo, o estágio qualitativo da profissionalização masculina (...)" (Pereira, 1969, p. 61).

O segundo capítulo, "Formação profissional e carreira no magistério primário", tratou da formação das professoras primárias — para isso, focalizou predominantemente as escolas normais. Analisou, ainda, o desenvolvimento da carreira profissional dessas mesmas professoras — referindo-se, nesse ponto, aos aspectos principais do sistema escolar primário público estadual em São Paulo.

Entre as outras discussões abordadas nesse capítulo, merece destaque a que se refere à identificação dos professores com o magistério primário, a qual aponta para um aspecto importante: a motivação positiva (a sua existência ou não) desses professores em relação à sua carreira ou a qualquer outra atividade profissional. No entanto, o fato que gerou motivo de preocupação foi a falta de motivação dos professores especificamente em relação ao magistério primário, ou seja, à sua própria atividade profissional. Desse modo, eram inevitáveis as repercussões dessa desmotivação em termos de qualidade de ensino no sistema escolar primário como um todo.

O terceiro capítulo, "Profissionalização do Magistério Primário", tinha, como objetivo principal, fazer um panorama do que seria um modelo de "professor primário ideal". Para isso, o autor lançou uma questão para os próprios professores: quais seriam suas principais aspirações no que concerne à sua carreira? O resultado apontou claramente em direção a dois caminhos, na forma de se encarar o trabalho: um, o de modelo "artesanal" e outro, de modelo "profissional".

Em linhas gerais, Pereira propôs as seguintes questões: quais devem ser as aspirações do professor primário ideal e quais são as aspirações dos atuais professores? No primeiro caso, os aspectos mais valorizados (ser útil para os outros; usar aptidões e capacidades pessoais; lidar com pessoas mais do que com coisas; etc.) apontavam claramente para o que se chamou de modelo "artesanal". Já no segundo caso,

valorizou-se predominantemente os aspectos que dão caráter instrumental ao trabalho (ter boa retribuição monetária; ter futuro estável e seguro; gozar de prestígio, consideração; etc.), o que os agrupou no modelo "profissional".

Dessa forma, observou-se o entrechoque entre tendências inovadoras e conservadoras. Essa situação, segundo ele, refletia a própria dinâmica social do sistema social global, ou seja, a própria transformação pela qual passava a sociedade brasileira, que se consolidava ainda como sociedade urbano-industrial. Ele identificou, portanto, o modelo "artesanal" com uma sociedade "tradicional", ainda em uma etapa pré-urbano-industrial, e o modelo "profissional" com uma sociedade de classes que se modernizava.

No quarto capítulo, "Magistério primário: setor das classes médias", foi caracterizada a posição do magistério primário, como ocupação e categoria social constituída por aqueles que a desempenhavam e como integrantes do sistema de estratificação socioeconômica. Essa caracterização torna-se fundamental em função da própria orientação do autor: "O sistema de estratificação socioeconômica é o 'setor-chave' para a compreensão e explicação sociológicas dos fenômenos, ainda quando estes não estejam conectados direta ou imediatamente com esse 'setor' " (Pereira, 1969, p. 137).

Novamente, o autor fez referência às mudanças que vinham ocorrendo na sociedade brasileira atentando, nesse ponto, especialmente para a transformação das classes médias, em que o professorado primário se situava.

Ao fim desse capítulo, afirmou que o magistério primário sofria um processo de proletarização e que sua luta contra essa degradação o levava a assumir uma postura que ia em direção ao fortalecimento da profissionalização de seu trabalho (posição esta

que tendia a enfraquecer os "moldes artesanal e paternalista associados a essa atividade, características da etapa pré-urbano-industrial", ainda em boa dose preservados). (Pereira, 1969, p. 177)

No quinto e último capítulo, "Magistério primário numa sociedade de classes", que tem a estrutura formal de uma conclusão, o autor repassou alguns dos pontos que considerou importantes e nos apresentou os resultados de sua pesquisa.

Reafirmando o que já havia ficado entrevisto ao longo do trabalho, a situação do magistério primário naquele momento (da pesquisa) foi abordada como "produto da convergência de forças sociais conservadoras e inovadoras gerais ao sistema social global" (Pereira, 1969, p. 181). A existência dessas forças sociais inovadoras e conservadoras refletia um ambiente sociocultural e econômico de transição, fato verificado por Pereira, mesmo se tratando da cidade de São Paulo, onde, segundo ele, atingiram seu desenvolvimento máximo, entre nós, os processos de urbanização e industrialização.

Educação e Sociedade (1964), elaborado em colaboração com Marialice Forachi, é uma coletânea de textos destinados ao ensino de Sociologia da Educação — o livro agrega textos sobre: a educação como objeto de estudo sociológico, a educação como processo social, o estudo sociológico da escola, educação e estrutura social nas sociedades tradicionalistas e nas sociedades de classes. Na última parte do livro, que trata do tema educação e desenvolvimento, já se verificava a ampliação dos focos de estudos de Pereira; entretanto, a educação continuou presente em seus seguintes estudos: *Trabalho e desenvolvimento no Brasil* (1965), *Desenvolvimento, trabalho e educação* (1967) e *Estudos sobre o Brasil contemporâneo* (1971) [5].

---

[5] Os textos referidos nesta tese, vide páginas 249 e 250, foram escritos por Pereira no decorrer dos anos 60.

O estudo *Trabalho e desenvolvimento no Brasil* teve sua redação concluída em março de 1965, sendo a seguir apresentado como tese de livre-docência junto à Cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

O trabalho foi dividido nos seguintes capítulos: I – Trabalho na sociedade capitalista; II – Subdesenvolvimento e desenvolvimento; III – Urbanização e industrialização; IV – Situação operária; V – Qualificação técnica do trabalho.

A introdução do estudo é aberta com as seguintes palavras: "Neste estudo visamos situar a qualificação do trabalho na expansão e consolidação do capitalismo na sociedade brasileira contemporânea" (Pereira, 1965, p. 7). Mais adiante, o autor ressalta que essa qualificação do trabalho na sociedade capitalista tem de ser colocada em dois níveis, para se alcançar os fins pretendidos: o primeiro situa a qualificação do trabalho na formação econômico-social capitalista em geral; já o segundo vai em direção à especialização dentro de uma totalidade singular, no caso, a formação econômico-social na sociedade brasileira.

A referência teórica predominante na orientação desse trabalho era marxista. A terminologia utilizada, a ampla citação de autores marxistas (como Sartre e Goldmann), bem como toda a estrutura de investigação e de procedimento metodológico do autor apontam para essa direção.

Dentre os aspectos contemplados nesse estudo e que caracterizam o núcleo das preocupações do autor, destaco: a preocupação com uma contextualização histórica rigorosa (para os padrões sociológicos em geral), por meio da qual visava situar a etapa contemporânea em um patamar de consolidação e aprofundamento do que seria a etapa urbano-industrial (cap. III, principalmente); a análise das implicações dessa situação particular em diversas esferas do funcionamento da sociedade (educação, trabalho,

etc.), bem como as conexões entre essas esferas, além de especificações qualitativas de gênero (participação feminina na mão-de-obra ativa, por exemplo). Outro aspecto destacado é a situação particular dos atores sociais numa sociedade capitalista periférica como a nossa, onde a fase é ainda de transição — mesmo quando se trata de São Paulo — e, por essa razão, os impulsos conservadores e inovadores convivem mutuamente e entrechocam-se constantemente.

Processo de desenvolvimento

As obras que tratam dessa temática são basicamente as seguintes: *Subdesenvolvimento e desenvolvimento*[6] (1969), *Urbanização e subdesenvolvimento*[7] (1969) e *Ensaios de Sociologia do desenvolvimento*[8] (1970). No livro *Subdesenvolvimento e desenvolvimento*, as formações subdesenvolvidas foram por Pereira caracterizadas "em sua especificidade histórica, como realizações singulares, passíveis de agrupamentos em subtipos do tipo **sociedades periféricas do sistema capitalista internacional, negadoras de sua pobreza**". (Pereira, grifo do autor, 1969, p. 8). Ele privilegiou o exame da "dinamicidade do subdesenvolvimento-desenvolvimento e seu entendimento como processo social multidimensional" (Pereira, 1969, p. 8),e reteve analiticamente os problemas do subdesenvolvimento em basicamente dois planos: um dito social ("em verdade abrangendo os mais diversos aspectos não-econômicos") e o outro, econômico.

---

[6] Luiz Pereira é o autor da introdução e do texto inicial da obra. Os demais textos são escritos por: Henry C. Wallich, Charles Bettleheim, Alain Touraine, Herbert Blumer, Robert K. Merton, Frantz Fanon, W. Arthur Lewis, Wilbert E. Moore, Alpha C. Chiang, Ragner Nurske e Francisco Zamora.

[7] Esse livro contém o clássico estudo de Andrew Gunder Frank, "Desenvolvimento do subdesenvolvimento latino-americano"; um texto da CEPAL, intitulado "Industrialização na América Latina", e o texto "Urbanização e subdesenvolvimento", de autoria do próprio Luiz Pereira.

[8] Esse livro é composto por artigos de autoria de Luiz Pereira.

O livro *Urbanização e Subdesenvolvimento* é a continuação das reflexões contidas em *Subdesenvolvimento e Desenvolvimento*, onde o autor buscou caracterizar as formações subdesenvolvidas como sociedades periféricas do sistema internacional.

Luiz Pereira fez uma introdução para mais uma coletânea de textos, em cuja organização tomou parte. Da mesma maneira que no outro volume, ele foi responsável pela maioria das traduções dos textos de outros autores, assim como pela autoria de um texto.

O texto escrito pelo próprio Luiz Pereira, contido em *Urbanização e Subdesenvolvimento*, caracterizava a urbanização como subprocesso fundamental para a análise do desenvolvimento da sociedade brasileira, tomando como marco histórico o período revolucionário de 30.

Os quatro textos reunidos na coletânea *Ensaios de Sociologia do Desenvolvimento* tinham como conteúdo principal o tema do subdesenvolvimento. O primeiro texto , "História e planificação", consiste na tentativa de elaboração do que poderia ser chamado de Sociologia do Planejamento ou Sociologia da Planificação.

Em relação ao exame da problemática envolvendo as conexões entre planificação e política, Pereira recorreu a três clássicos da Sociologia – Durkheim, Weber e Marx – para, através da explicitação das diferentes concepções da política e do Estado em cada um desses autores, situar a posição teórica típica deles em relação à problemática estudada (conexões política/planificação).

Nesse artigo, Pereira adotou uma postura crítica em relação à "tese tecnocrática", considerando-a uma ideologia, não a constatação de um fato.

O segundo texto , "Caracterização do subdesenvolvimento", tem a mesma base comum do primeiro e trabalha sobre a tese de que "o subdesenvolvimento só pode ser apreendido como categoria histórica que é, assumindo-se o ponto de vista inerente à Sociologia diferencial" (Pereira, 1970, p. 52).

Nesse segundo texto , "Caracterização do subdesenvolvimento", Pereira tratou, através da identificação de alguns traços básicos do "subdesenvolvimento", de caracterizá-lo de modo mais preciso e diferenciá-lo como fato distinto do estado de atraso econômico.

O terceiro texto contido nesse livro tem como origem uma comunicação ao IX Congresso Latino-Americano de Sociologia (México, 1969), intitulado "Urbanização 'sociopática' e tensões sociais na América Latina".

Nesse texto ele mostrou que a instabilidade política é inerente às formações subdesenvolvidas. Para pensar essas questões, o autor partiu do referencial que trabalha sob a perspectiva das relações entre as sociedades periféricas e centrais na dinâmica do funcionamento do sistema capitalista "inter-nacional".

O quarto texto , "Brasil: etapa contemporânea", tem um caráter explicitamente didático: "foi redigido para oferecer ao público alemão não-especializado em Ciências Sociais um panorama do Brasil moderno" (Pereira, 1970, p. 9). Esse texto segue exatamente o objetivo mencionado antes: discute e apresenta em linhas gerais o processo histórico brasileiro. Como referencial para seus objetivos, o autor considerou a Revolução de 30 como o início da etapa contemporânea brasileira. Como parte constitutiva do processo histórico nacional, ele salientou que a "formação socioeconômica capitalista periférica" deve ser relacionada a um sistema capitalista internacional.

No bojo da grande crise do sistema capitalista internacional — que amadurecia ao longo dos primeiros decênios do séc. XX —, no Brasil (como, de resto, em outros países periféricos) seus efeitos foram também drásticos, e ensejavam a possibilidade do esboço de um projeto social de desenvolvimento a partir de 30. Esse projeto teve conjunturas indiretamente a ele favoráveis. Segundo Pereira, inaugurava-se a etapa urbano-industrial na sociedade brasileira, já que os processos de urbanização e industrialização eram os que mais se destacaram nessa nova fase.

Diversas faces do modo de produção capitalista no Brasil

As obras de Luiz Pereira que tratam dessa temática são basicamente as seguintes: *Perspectivas do capitalismo moderno* (1971), *Estudos sobre o Brasil contemporâneo* (1971), *Ensaios de Sociologia do desenvolvimento* (1970), *Capitalismo: notas teóricas* (1977), *Classe operária: situação e reprodução* (1978) e *Populações marginais* (1978).

No livro *Perspectivas do Capitalismo moderno*, também uma coletânea de artigos, Luiz Pereira selecionou os artigos e escreveu a sua introdução, além de traduzir a maioria dos artigos de autores estrangeiros.

A primeira tarefa a que o autor se propôs foi a apresentação do capitalismo nas suas diferentes fases de desenvolvimento, que seriam: 1- capitalismo mercantilista; 2- capitalismo concorrencial; 3- capitalismo monopolista ou neocapitalista.

Não resta dúvida de que o objeto principal, tanto do autor em sua introdução quanto dos demais artigos do livro, é o estudo e a análise das novas questões surgidas com o advento da terceira fase do desenvolvimento capitalista, chamada de capitalismo monopolista ou neocapitalismo. Essa nova fase, originada no período da "grande

depressão", marcou definitivamente o encerramento da etapa capitalista liberal ou concorrencial, que só após a 2ª Guerra consolidou-se definitivamente.

A partir desse momento, o Estado redefiniu a suas funções, passando este a caracterizar-se como agente planificador. O surgimento de modalidades de planificação na organização capitalista é explicado em termos marxistas, ou seja, "por exigências econômicas de 'realização' do capital".

Estudos sobre o Brasil Contemporâneo é composto por dez estudos escritos por Luiz Pereira, e pode ser dividido em quatro temas principais, segundo a própria sugestão do autor: a) as transformações profundas ocorridas no sistema capitalista internacional e no interior da sociedade brasileira nas últimas décadas, b) o sistema de classes sociais no Brasil, c) conexões entre a educação escolar e o desenvolvimento no Brasil e d) o estilo histórico de fazer Sociologia .

Os textos desse primeiro grupo, trabalhados com vistas ao período chamado "urbano-industrial", que teria se iniciado por aqui em torno do período revolucionário de 30, discutiam as mudanças verificadas na sociedade brasileira e suas novas possibilidades. Cabe ressaltar, também, a distinção de duas fases do esforço desenvolvimentista compreendido desde aquela data: uma "autônoma" e outra "associada", que se inaugura explicitamente em 1964.

No segundo grupo, o sistema de classes sociais no Brasil, a unidade temática já não é tão compacta. Nele encontram-se discussões bastante diferenciadas, não obstante o pano de fundo comum.

O terceiro grupo contém dois estudos sobre educação. O de nº 8, "Rendimento e deficiências do ensino primário brasileiro", e o de nº 9, "Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro". O primeiro "pretende oferecer uma análise da

situação do ensino primário brasileiro, caracterizando-a como problema social" (Pereira, 1971, p. 179). A abordagem do ensino primário como subgrupo se dá a partir do exame de diversas características e circunstâncias que a ele são inerentes dentro da realidade social brasileira. Por exemplo, o caráter desintegrador de um modo de vida que os conteúdos pedagógicos "citadinos" representam quando aplicados acriticamente no meio rural. Ou, ainda, a discussão da questão da repetência e da evasão escolares. O autor ressaltou o "caráter de agência de urbanização" que o conteúdo cultural da atividade ensino-aprendizagem do ensino primário fornecia ao processo. Em relação à questão das reformas escolares necessárias, ele fez questão de contextualizá-las na realidade social como um todo, e adotou uma postura bem realista: os problemas educacionais brasileiros inseriam-se entre os vários problemas sociais existentes na sociedade brasileira. Por esse motivo a sua solução não dependia apenas de reformas escolares.

O estudo nº 9, "Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro"[9], havia sido publicado como apêndice à monografia *A Escola numa área metropolitana.*

O estudo de nº 10 , aparece tematicamente isolado dos demais, e trata basicamente de ressaltar a importância do "cultivo da Sociologia em nossas instituições universitárias". Para isso, Pereira utilizou-se das resenhas de dois livros de Florestan Fernandes, publicadas anteriormente na revista "Anhembi" (nº 119, 1960). Os livros mencionados são: *Mudanças sociais no Brasil* e *A Sociologia numa era de revolução social.* Em linhas gerais, trata-se exatamente do que já havia sido mencionado: uma defesa apaixonada do estudo da Sociologia, com algumas indicações dos melhores caminhos

[9] Esse texto será abordado no item 5.1.2.

para se contribuir ao desenvolvimento dessa ciência. E, segundo o próprio Pereira, apoiando-se em Florestan Fernandes, um desses caminhos seria a concentração das "análises de situações histórico-sociais concretas".

Desenvolvimento, trabalho e educação consiste numa coletânea de diversos textos, de diferentes autores e instituições (como a CEPAL e a OIT), cuja temática geral relacionava-se às questões que envolvem o tema educação e desenvolvimento.

Além da organização do volume, o autor fez a introdução e a maior parte do trabalho de tradução dos textos. Entre os principais autores, podemos mencionar: José Medina Echevarría, com o texto "Funções da educação no desenvolvimento"; Paul Baran, "Causas próximas do crescimento econômico"; Theodore W. Schutz, "Educação como investimento" (este autor comparece ainda com mais um artigo); e o próprio texto que aponta as perspectivas da CEPAL em relação ao tema em questão: "Desenvolvimento econômico e educação: perspectivas".

A principal preocupação expressada nessa obra estaria situada no cruzamento da chamada Sociologia do Desenvolvimento com a Sociologia da Educação. Na introdução, Pereira listou algumas delimitações essenciais, que fornecem coerência e certa unidade aos textos agrupados nessa coletânea. Entre estes destacam-se: adoção da perspectiva dos chamados países subdesenvolvidos, em particular dos latino-americanos; ênfase na dimensão econômica do desenvolvimento que, em última análise, é a que se privilegia na efetivação do desenvolvimento, o que implica ênfase na dimensão econômica da educação.

A participação de Luiz Pereira no livro *Saúde e Sociedade* restringe-se ao apêndice que foi acrescentado ao texto original da tese de livre-docência de Maria Cecília Ferro Donnangelo, "Medicina e Estrutura Social. (O Campo de Emergência da

Medicina Comunitária)" , defendida em agosto de 1976 junto ao Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da USP.

Esse apêndice ganhou o título de "Capitalismo e Saúde", e se referia a comentários sobre o trabalho da autora, que partiu da análise da medicina comunitária em direção à construção de um objeto de estudo que poderia se denonimar academicamente Sociologia da Saúde.

A análise, dentro de uma perspectiva histórica, é feita com referência ao modo de produção capitalista. A prática médica é examinada em face das condições de funcionamento e reprodução do sistema capitalista no modo específico de formações sociais correspondentes. O referencial teórico utilizado nessa análise é constituído com conceitos de Althusser, Pulantzas, Balibar, Gramsci e do próprio Marx. A prática médica e os serviços de saúde são analisados sob a perspectiva do materialismo histórico ou, em outras palavras, "no campo histórico demarcado pelo modo de produção capitalista" (Pereira, 1976, p. 124).

Em *Capitalismo: notas teóricas* foram reunidos cinco conjuntos de notas que resultaram da atividade docente do autor na Universidade de São Paulo, onde ministrou durante vários anos a disciplina Sociologia do Desenvolvimento. Esses textos têm em comum o fato de abordarem o materialismo histórico, de serem inéditos e de analisarem o modo de produção capitalista através de diferentes perspectivas.

A obra *Anotações sobre o capitalismo* foi elaborada a partir de uma coletânea de textos que têm em comum a focalização de aspectos peculiares ao capitalismo contemporâneo. Nos textos "Estado intervencionista e formas de governo", "Estratos, capitalismo, distribuição de renda", e " Aparelho ideológico de Estado escolar. Ensino

público e política" o autor ratifica a sua postura metodológica, ou seja, a adoção do materialismo histórico.

O texto " Aparelho ideológico de Estado escolar. Ensino público e política" foi elaborado para a reunião anual da Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência. Pereira utiliza conceitos de Marx para analisar o capitalismo, mais especificamente a relação entre infra e superestrutura, para situar a escola em suas especificidades na formação social brasileira. Para ele,

> "qualquer que seja a forma de regime vigente é ele um dos veículos privilegiados de inculcamento – logo, de preservação, da ideologia dominante, na configuração desta que corresponde à configuração de uma ou outra forma de regime e de uma ou outra das modalidades de cada uma das formas de regime. E tanto mais importante ele será, como veículo da ideologia dominante, quanto maior for a sua extensão, no sentido de quanto maior for o contigente populacional por ele absorvido" (Pereira, 1977a, p.90).

Apesar de o autor enfatizar o papel da escola como um elemento que permite a reprodução das relações de dominação existentes nas sociedades capitalistas, ele vislumbrou a possibilidade de formulação de contra-ideologias, adotando as reflexões de Gramsci.

O texto publicado no livro *Classe operária: situação e reprodução* de Pereira não era material inédito. Consistiu, com ligeiros retoques, em uma parte do trabalho concluído em 1965, intitulado *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*. A edição ora apresentada é de 1978, e se compõe de três capítulos, que consistem, exatamente, na

parte daquele trabalho anterior que trata de um estudo concreto sobre a classe operária e sua inserção no desenvolvimento da formação social capitalista brasileira.

O livro *Populações marginais* é uma coletânea com quatro artigos. Luiz Pereira escreveu um dos artigos e fez a apresentação do livro, além de organizar a edição. Também é dele a tradução de todos os outros três artigos publicados na edição: dois de Aníbal Quizano e um de José Num.

Na apresentação consta que o objetivo comum dos textos apresentados é o de definir a marginalidade social enquanto objeto de estudo .

Em relação ao artigo "Populações marginais", há uma nota inicial do autor que dá conta da origem do mesmo. Este já havia sido publicado em 1970, na *Revista Paraguaya de Sociología,* e como capítulo do livro *Estudos sobre o Brasil contemporâneo*. No que diz respeito a essa presente edição, o autor diz tratar-se da reprodução integral das anteriores, e como novidade são apresentadas três notas, assim como um novo item (VI).

Nesse item, logo de início, Pereira reivindicou sua identificação com o materialismo histórico, e empreendeu algumas retificações "acríticas" (**sic**), ou seja, sem intenção deliberada de defender ou suprir eventuais carências do texto original. A sua intenção era "rebater críticas advindas de má leitura", ou seja, visava apenas reclamar uma leitura fiel do que se formulou.

Quanto ao corpo do texto original, tratava-se basicamente da tentativa de caracterização das "populações marginais" com base em um referencial teórico marxista. A partir desse referencial, o autor mencionou que as "populações marginais" estavam constantemente pressionando pela sua entrada ao menos na esfera do "exército de reserva", visando ingressar formalmente nas relações de trabalho do sistema. Foi por

isso que o autor utilizou a expressão populações marginais entre aspas, pela dinâmica participação-exclusão a que estão submetidos esses contingentes populacionais. Ele pretendeu exatamente aprofundar essas indicações, atendo-se a uma abordagem marxista rigorosa. Para ele, "o marxismo tem-se mostrado como instrumento teórico mais fecundo do que outros disponíveis".

Com essas palavras, mais uma vez Pereira explicitou a sua adesão ao marxismo. Diante do exposto, verifica-se que apenas na sua monografia *A escola numa área metropolitana* o autor apropriou-se da teoria sociológica de Weber. Em sua obra seguinte, *O magistério numa sociedade de classes*, a presença dos conceitos de Weber já se encontra diluída, observando-se, nela, poucas referências ao sociólogo alemão. A adoção do referencial teórico marxista se fez presente na sua tese de livre-docência, *Trabalho e desenvolvimento social no Brasil*, apresentada na USP. Posteriormente, as suas menções à teoria marxista aparecem praticamente em todas as obras em que tratou das diversas faces do modo de produção capitalista.

Assim sendo, não é possível afirmar que existe uma simples conexão entre a ampliação do objeto de estudo de Pereira e a sua mudança de referencial teórico, nem tampouco afirmar que todas suas obras iniciais eram weberianas. Ressalte-se que, num primeiro momento, o autor não mudou de objeto de estudo. Na verdade, ele estava preocupado com as questões que envolvem educação e desenvolvimento, conforme foi explicitado em *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Com isso, ele buscou os pontos de contato entre a Sociologia do Desenvolvimento e a Sociologia da Educação.

Mais tarde, em *Ensaios de Sociologia do Desenvolvimento*, a referência do autor a Weber consta apenas em uma menção aos clássicos da Sociologia .

É curioso ressaltar que mesmo o autor explicitando a adoção do referencial teórico marxista, observa-se a adoção de conceitos weberianos, como, por exemplo, o de tipo-ideal em *Perspectivas do capitalismo moderno*.

Convém destacar que na obra *Anotações sobre o capitalismo*, ele ressaltou a pertinência da utilização do materialismo histórico em estudos sobre as especificidades da escola na formação social brasileira. Nesse sentido, o texto "Aparelho ideológico de Estado escolar, ensino público e política" enfatizou o papel da escola como um elemento que contribui para a reprodução das relações de dominação existentes.

Feitas essas breves considerações a respeito da obra do autor, deter-me-ei, a seguir, na sua produção inicial, em que ele se utilizou da teoria sociológica de Weber.

5.1.2 – Análise da escola numa área metropolitana

Nesse livro o autor apresentou os resultados de um estudo de caso, cujo objetivo era "conhecer o funcionamento da escola primária e as suas relações com a área social por ela servida ". A área estudada restringiu-se a quatro loteamentos próximos à cidade de Santo André, e foi esse conjunto de loteamentos que Pereira considerou comunidade. A escolha dessa localidade para a realização da pesquisa deveu-se ao fato de o autor ter lecionado por um ano na escola primária que a servia. A coleta de dados ocorreu entre maio de 1958 e março de 1959. A maior parte das informações obtidas foi coletada junto aos envolvidos no processo educativo — professores e pais de alunos — e também com outros atores sociais que se situavam fora da área, como, por exemplo, profissionais ligados às indústrias, ao Senai e ao Sesi. As técnicas utilizadas pelo autor na fase de exploração sistemática do campo foram as seguintes: observação dirigida, composições escritas pelos alunos, questionários e entrevistas.

No que se refere à seleção do objeto de estudo — a escola primária e suas relações com a área servida por ela — , Pereira justificou que esta:

> "liga-se em grande parte às possíveis implicações práticas dos resultados que viessem a ser conseguidos na sua pesquisa. Ao selecionar um objeto de investigação, dificilmente se deixará de atender a exigências pragmáticas, dadas as funções que o conhecimento científico tende a preencher na vida social moderna. Tal fato ocorre ainda quando não haja 'compromisso explícito' algum entre o pesquisador do tema e as pessoas que poderiam vir a desempenhar ou desempenham papéis de liderança no processo de planificação, no sentido de serem aproveitados os resultados da pesquisa" (Pereira, 1976, p.13 e p.14).

O autor adotou essa postura e pretendeu que seu estudo colaborasse para um conhecimento mais profundo da realidade educacional brasileira, assim como defendeu a planificação do sistema escolar. Contudo, avaliou que faltava aos pedagogos um conhecimento mais substancial, científico da realidade educacional, que possibilitasse uma ação planificadora eficaz[10].

Na introdução da obra, foram reproduzidos alguns trechos do prefácio de Florestan Fernandes à monografia que lhe deu origem, publicada no Boletim nº 253 da F.F.C.L.U.S.P., onde citou que a contribuição do primeiro era a de "conhecer os fatores

---

[10] O autor retoma essa postura crítica aos pedagogos no apêndice de *A escola numa área metropolitana*, denominado "Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro".

e as conseqüências sócio-culturais de nosso atraso na esfera da educação" (Pereira, 1976, p.15). Nessa época, 50% da população do país eram de analfabetos, segundo as informações dadas por Florestan Fernandes. O mérito desse estudo, segundo Fernandes, se deveu ao fato de:

> "selecionar aspectos relevantes de nossa vida educacional, submetê-los a técnicas rigorosas de observação e de análise, e explicá-los à luz da teoria sociológica. Com isso, ofereceu-nos uma contribuição que faz da Sociologia Educacional uma disciplina empírica e que nos permite confiar com outro espírito na colaboração que os sociólogos podem dar, seja ao conhecimento positivo da situação educacional brasileira seja nos planos de reconstrução educacional que venham a ser postos em prática pelos poderes públicos" (Pereira, 1976, p.16).

No primeiro capítulo do livro, "A área servida pela escola", o autor descreveu a vida nos loteamentos, a rotina dos moradores e suas expectativas quanto ao futuro profissional dos filhos.

O município de Santo André já possuía, nos anos 60, uma grande quantidade de fábricas e, em função de sua proximidade com o centro de São Paulo — apenas 19 quilômetros de distância — havia, diariamente, intensa movimentação entre as duas cidades – tanto de trabalhadores residentes em Santo André, dirigindo-se a São Paulo para trabalhar, como o inverso.

Em função da proximidade de São Paulo, o autor considerou Santo André uma parte "periférica" da grande São Paulo, e explicou que a sua expansão tinha ocorrido a partir dos loteamentos realizados ao longo da estrada de ferro, cuja venda de lotes tinha

condições de pagamento facilitadas. Por esse motivo, as famílias operárias se sentiram atraídas a residir nesses loteamentos.

Os quatro loteamentos estudados pelo autor - Vila Madalena, Água Redonda, Jardim Santo Antônio e Boqueirão, cujas denominações são fictícias – se formaram de acordo com essas condições, e era justamente nesses loteamentos que residiam os 1.864 alunos da escola primária estudada. O autor esclareceu que a área escolar, ou seja, a área servida pela escola, havia sido delimitada de acordo com a localização das residências das crianças nela matriculadas. Esclareceu, também, que a área escolar não se constituía numa comunidade *stricto sensu,* porque não apresentava uma vida comunitária própria, e, sim, fazia parte de uma comunidade mais ampla, formada pela cidade inteira de Santo André. Em síntese, a comunidade foi definida "como um agregado humano com residência estável numa certa área geográfica, na qual se concentrava ponderável variedade de instituições e associações capazes de satisfazer diversos interesses fundamentais e comuns desse agregado" (Pereira, 1976, p.21).

Os habitantes dessa área escolar tinham em comum o fato de não participarem do intenso fluxo entre Santo André e São Paulo, uma vez que a maior parte dos membros das famílias residentes na área escolar não era de trabalhadores de indústrias fora de Santo André. Esse deslocamento também não acontecia em função das atividades voltadas ao lazer dessas famílias, que usufruíam de cinema, igrejas, parque de diversões, etc. situados no interior do parque Bristol[11]. O referido parque funcionava como um centro de integração dos loteamentos vizinhos.

[11] Nome fictício.

As famílias residentes nos quatro loteamentos estudados compartilhavam características semelhantes no que diz respeito aos aspectos econômicos, sociais e culturais. Essas famílias chegaram a Santo André atraídas pelo surto industrial da região e pela possibilidade de melhoria de condições de vida. Eram formadas basicamente por imigrantes italianos e por nordestinos oriundos de zonas rurais ou semi-rurais. A migração dessas famílias não ocorreu diretamente para Santo André, mas, na maioria dos casos, houve uma passagem por São Paulo, onde os chefes de família se empregaram como operários não-qualificados. Em função do anseio por melhores condições de vida, esses trabalhadores continuaram buscando empregos que oferecessem melhores salários e, na maioria dos casos, conseguiram colocação nas indústrias de Santo André. Isso os impulsionou a fixar residência nessa região, motivados também pela aquisição de um lote de terra com condições de pagamento facilitadas. A aquisição de casa própria para essas famílias se constituiu num "símbolo de sucesso na ascensão social", apesar da existência de uma "hierarquia de *status* relacionada com o tipo e tamanho da construção". Quanto maior o número de cômodos existentes na casa maior era o seu *status*, por exemplo.

A organização da vida familiar girava em torno da satisfação de interesses econômicos, pois estes expressavam as possibilidades de mobilidade social ascendente. O fato de a esposa trabalhar com remuneração era valorizado, entretanto mais valorizado ainda era o fato de ela não precisar fazê-lo se o marido ganhava bem e os filhos possuíam ordenado. Os filhos deviam iniciar o trabalho remunerado o mais cedo possível para que as suas mães pudessem se tornar apenas "donas de casa". Os menores, após terem recebido o certificado da escola primária – por volta dos 13 anos –, começavam a trabalhar. Enquanto as meninas trabalhavam em casa, desempenhando os

serviços domésticos, os rapazes faziam "bicos", aguardando completar a idade exigida por lei para ingressarem nas fábricas.

No que se refere às possibilidades de mobilidade social ascendente, os moradores da área eram motivados a ouvirem relatos de que os trabalhadores qualificados eram mais bem remunerados do que os não-qualificados e, por esse motivo, eram estimulados a desenvolver as suas habilidades. Ou seja, eles tinham consciência de que as suas possibilidades de ascensão social estavam relacionadas à aquisição de habilidades intelectuais. Por esse motivo, os moradores da área — tanto jovens como adultos dos sexos masculino e feminino — "consideram má toda ocupação profissional não especializada" (Pereira, 1976, p. 33).

As vantagens da qualificação profissional estavam relacionadas a uma melhor remuneração, à possibilidade de ter um trabalho que não fosse pesado nem sujo, a um horário de trabalho diário fixo, a se manter empregado e a receber das chefias um tratamento mais respeitoso.

A profissão de mecânico era considerada a mais valorizada dentre as qualificadas, porém acima dela estavam as profissões não-manuais, que iam desde balconistas a "doutores". A esse respeito Pereira esclareceu o seguinte, acerca das preferências dos moradores da região[12] : "Consideram preferível a uma pessoa ganhar menos como soldado, auxiliar de escritório, professor primário etc. a ser operário com remuneração maior do que dessas profissões"[13] (Pereira, 1976, p. 33).

---

[12] Apesar de o autor não utilizar o termo reprodução, o reconhecimento dos pais de que os filhos dificilmente desempenhavam ocupações intelectuais sinaliza que Pereira estava atento à permanência da posição social desses indivíduos.

[13] A distinção de Weber entre racionalidade formal e racionalidade material poderia auxiliar a compreender essa preferência dos moradores, na medida em que o autor detectou que não eram apenas os motivos econômicos que orientavam a conduta dos indivíduos. Entretanto, Pereira, em seu texto, não mencionou a referida distinção.

A maioria dos moradores chefes de família da área servida pela escola tinha consciência de sua falta de qualificação profissional e de escolaridade básica — muitos deles eram analfabetos. Esses elementos os impediam de almejar melhores empregos e os levavam a ter uma percepção acerca do seu distanciamento em relação à cultura urbana, uma vez que esta era uma cultura letrada.

Em síntese, Pereira abordou os motivos da valorização da escola primária pelos pais, constatando que no meio urbano-industrial a ausência de habilidades intelectuais é um elemento impeditivo à ascensão social. Assim sendo, os pais matriculavam seus filhos na escola primária logo que eles completassem sete anos.

Nesse contexto, o autor esclareceu que as indústrias desempenhavam papel de agentes de pressão à aquisição de escolaridade, ao exigirem a apresentação do certificado de conclusão do curso primário e, também, ao realizarem provas de leitura, escrita e cálculo na admissão dos adolescentes para o seu quadro de pessoal. Com isso, as esperanças de ascensão social eram depositadas nos filhos, os pais almejando que seus filhos exercessem profissões operárias qualificadas. Tanto os adolescentes como seus pais não vislumbravam possibilidades de que aqueles ascendessem às profissões não-manuais.

A aquisição de qualificação nessa comunidade podia ocorrer no interior das fábricas ou em uma escola industrial. A primeira alternativa não era considerada a melhor, porque não havia garantias de que o indivíduo iria realmente se qualificar. Sendo assim, a segunda alternativa era considerada a mais segura. Existiam em Santo André duas escolas desse tipo — uma pública, de nível médio, e outra, do Senai, mantida pelas indústrias. Esta era mais valorizada pelas famílias, e, em muitos casos, não pela qualidade da formação profissional adquirida, mas sim pelo fato de os alunos

do Senai, paralelamente aos seus estudos, trabalharem nas indústrias e receberem a metade do salário mínimo vigente. Acrescentava-se a isso o fato de o jovem, após concluir o curso do Senai, poder tornar-se um operário qualificado. Por esses motivos, Pereira considerou que o Senai se ajustava aos desejos de ascensão social das famílias por possibilitar a qualificação de seus filhos e por intermediar o seu ingresso no mercado de trabalho, dispensando, assim, as mães de terem de trabalhar fora de casa.

Em função da adequação do Senai às condições socioeconômicas da área, o processo seletivo para o ingresso nessa instituição era muito concorrido — o número de vagas era bem inferior à procura dos candidatos, entre os quais incluíam-se também jovens residentes em outros bairros de Santo André. Esse processo de seleção social (minha expressão, retomando Weber) levou Pereira a afirmar que "na luta pela ascensão social muitos entram, mas poucos vencem" (Pereira, 1976, p. 39).

Existia uma espécie de otimismo coletivo dos pais no sentido de reverter essa situação, pelo fato de considerarem os filhos muito jovens. No entanto, essas expectativas e esperanças de acesso de seus filhos ao operariado qualificado reduziam-se aos jovens do sexo masculino, uma vez que havia pouco interesse na formação profissional das jovens. Esse fato foi analisado por Pereira como sendo um resquício de traço patriarcal nas famílias, já que as mulheres — mães e filhas — deviam permanecer o maior tempo possível em casa.

No que se refere aos traços culturais dessa comunidade, Pereira observou que eles apresentavam uma forte rusticidade em oposição à cultura urbana, encontrando-se, porém, em um processo de ajuste a esta última.

É justamente essa ambigüidade que determina o estilo de vida da população. Obviamente a relação das famílias com a escola é marcada também por essa

ambigüidade — elementos culturais trazidos do meio rural e assimilação de elementos urbanos.

Pereira salientou o caráter precário dos centros urbanos em formação pelo fato de os serviços públicos não atenderem às demandas das populações locais. Mais especificamente, o autor abordou o sistema escolar, que não correspondia ao aumento da população e nem acompanhava a sua demanda diversificada. Esse fato criou tensões entre as expectativas dos indivíduos e, também, substituiu os laços de solidariedade por considerações racionais[14]. Em outras palavras, havia o acirramento da competitividade entre os indivíduos.

Esse quadro traçado pelo autor auxilia a compreensão no que diz respeito às expectativas da comunidade em relação à escola primária, tema tratado por ele nos capítulos seguintes.

No capítulo 2, "A escola primária: estrutura e funcionamento interno", o autor afirmou que o entendimento das transformações em processo na área escolar se dava a partir da compreensão das diversas esferas da cultura, no plano individual ou no das instituições.

A escola contribui para o ajuste da área escolar ao ambiente metropolitano de classes. Todavia, Pereira reconheceu a permanência nela de muitos elementos da etapa pré-urbana industrial na sociedade brasileira e, sobretudo, no que se referia à estrutura de classes bastante enrijecida — estamentalização das situações de classe. A esse respeito o autor explicou que

> "a patrimonialização aparece como um componente da

[14] O autor detectou a predominância da ação racional referente a fins -— característica das sociedades capitalistas — em detrimento das ações afetivas — características das sociedades cuja organização econômica antecedeu o capitalismo.

> estamentalização. Claro que estamos longe dos tipos puros de estamento e patrimonialismo, tal como definidos por Weber. A nossa formulação acerca da estamentalização das situações de classe (não definidas weberianamente) encontra certo apoio mesmo em Weber" (Pereira, 1976, p. 50).

A esse respeito ele citou uma passagem de *Economia e Sociedade*, na qual Weber mencionou que, em certas épocas e em certos países, a situação de classe podia coincidir com a situação econômica, mas quando há lentidão nos processos de transformação as organizações estamentais ressurgem e a honra social readquire importância.

A referência que Pereira fez ao patrimonialismo e à estamentalização das situações de classe estava relacionada à sua pretensão de verificar quais os elementos do patrimonialismo que permaneciam na escola e nas suas relações com a área escolar e, também, até que ponto o processo de burocratização avançava nessa comunidade.

À época em que Pereira realizou a sua pesquisa, o grupo escolar de Água Redonda tinha aproximadamente 10 anos e comportava um total de 1.732 pessoas: 1.684 alunos, 42 professores, 4 serventes, o diretor e o auxiliar. Na sua avaliação, as instalações eram simples e algumas salas estavam em condições precárias, uma vez que foram improvisadas para atender às demandas dos alunos. Como estas não foram satisfeitas, a alternativa encontrada foi a diminuição do período letivo diário de quatro para três horas.

Pereira objetivou abordar o acentuado processo de burocratização pelo qual a escola passava. Empregando a expressão burocratização no sentido weberiano, o autor elucidou que, no contexto sociocultural de seu estudo, o avanço da burocratização era

um subprocesso do avanço da etapa urbano-industrial, e não uma etapa inerente à passagem de uma ordem pré-capitalista para a ordem capitalista.

O autor classificou o grupo escolar como empresa — conceito de Weber, ao qual Pereira fez referência —, uma vez que este buscava "atingir determinados objetivos conscientemente definidos e visados de modo contínuo" (Pereira, 1976, p. 53). O elemento que diferenciava a escola dos demais tipos de empresa referia-se ao fato de os alunos serem tanto membros da "empresa escolar" como matéria a ser trabalhada por ela. Ou seja, os atores sociais envolvidos na escola procuravam "produzir, nos próprios alunos, certos estados psicossociais e físicos" (Pereira, 1976, p. 53). Nessa perspectiva, salientava o papel da escola como elemento socializador e responsável pela transmissão da herança cultural a um grupo de indivíduos — os alunos.

A escola primária de Água Redonda foi classificada como uma empresa pública estadual, e a sua estrutura e o seu funcionamento seguiam as diretrizes dadas aos demais estabelecimentos desse tipo, observando-se que estes não possuíam plena autonomia administrativa. Existia uma série de normas legais que prescreviam a sua estrutura e o seu funcionamento. Esse conjunto de legislação, que ia desde disposições relativas aos servidores públicos civis do Estado até o regimento interno dos grupos escolares estaduais, aparecia como um esforço de burocratização da "empresa escolar", desencadeado por aqueles que ocupavam as posições mais altas na hierarquia social. O autor, mais uma vez, citou Weber quando este mencionou a interdependência entre os processos de burocratização da cultura e das atividades ocupacionais e de democratização.

Entretanto, na escola de Água Redonda conviviam as forças burocráticas, racionais-legais, com as forças tradicionais patrimonialistas.

Em relação às forças burocráticas, Pereira destacou a existência de um sistema de cargos e posições hierarquizadas, assim como as obrigações e os privilégios dos indivíduos a partir da existência de normas que as definiam. Ressaltou também que o preenchimento dos cargos obedecia à posse de determinadas qualificações técnicas, e que estas eram constatadas através de exames seletivos. Além dessas características da burocracia, o autor citou outras mencionadas por Weber, tais como rapidez, precisão, impessoalidade e outras. A impessoalidade, juntamente com a generalidade e a universalidade, perpassava a legislação escolar[15]. Dessa forma, enfatizou o caráter racional-legal da legislação constituindo-se em um componente burocrático da empresa escolar, na medida em que "estabelece os objetivos dessa empresa, estrutura-a em termos de um sistema de cargos; fixa a atribuição desses cargos em termos de divisão do trabalho; hierarquiza-os, distribuindo a autoridade no interior da organização e define sanções" (Pereira, 1976, p. 60).

A escola de Água Redonda tinha de amoldar-se ao regimento dos grupos escolares do Estado; entretanto, na prática isso não significava que ele fosse completamente cumprido, visto que as próprias condições materiais da escola impediam o cumprimento de suas recomendações. Para ilustrar essa afirmação, o autor citou algumas recomendações do regimento — escoradas na teoria da escola nova — que estabeleciam o número máximo de alunos – 30, por turma , que fossem introduzidos recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem, e que o tempo de permanência das crianças na escola não fosse reduzido a poucas horas . Em decorrência das condições precárias de funcionamento da escola, a duração do período letivo diário

---

[15] Contudo, Pereira esclareceu que, ao reconhecer os elementos burocráticos dessa legislação, pode-se discutir, a partir da filosofia da educação e da pedagogia, os objetivos propostos às escolas. Convém ressaltar que o autor não questionou a crescente burocratização das sociedades capitalistas e sim mostrou as suas lacunas e incoerências.

era de três horas, o número de alunos nas classes era de 40 a 45, e a escassez de material didático era tão grande que os professores compravam giz com o próprio dinheiro.

No que se refere ao não-cumprimento do regimento, o autor abordou também que os diferentes participantes da vida escolar — diretor, auxiliar de diretor, professores, serventes e alunos — se comportavam de maneira diferente das orientações contidas no referido documento. Assim sendo, o autor tratou do comportamento desses indivíduos em três níveis: o ideal legal, o ideal vigente e o comportamento real.

As suas considerações acerca da atuação da direção da escola ressaltaram que, ao invés da impessoalidade do cargo, o diretor em questão tirava proveito pessoal de sua função. De uma maneira geral, o seu comportamento era análogo ao de um chefe de uma família patriarcal. Pereira enfatizou que o tradicionalismo permeava as interações na escola mediante o estabelecimento de relações primárias do diretor com os professores e serventes — o diretor devia se comportar como um amigo, e não um diretor — e que havia uma diferença entre o papel do diretor aceito pela comunidade e o estabelecido legalmente. Um quadro completamente diferente deste acontecia em relação ao auxiliar de diretor, já que sua conduta era compatível com as diretrizes estabelecidas no regimento. Porém, como a designação para esse cargo era feita pelo diretor, fazia-se uma substituição por uma pessoa que agisse de acordo com o seu comportamento.

As atribuições dos professores no regimento eram discriminadas em três setores: o das atividades relacionadas à sua classe ou turma de alunos, o das suas atividades extra-classe e o das suas relações com os colegas e demais funcionários da escola. Pereira destacou, em relação ao primeiro setor, a ênfase dada no regimento ao controle dos aspectos disciplinares, e salientou que o referido regimento mesclava princípios

pedagógicos modernos com traços da escola antiga. O comportamento esperado do docente pela comunidade seguia a representação patrimonialista da escola primária pública, uma vez que o bom professor era aquele que tinha "instinto maternal". O comportamento do docente seguia essa representação por considerar, que ao educar as crianças, estava fazendo um favor às suas famílias, por não admitir interferência dos pais em seu trabalho e por não apreciar o controle do diretor. Por esses motivos, Pereira considerou que o docente "opera como força antiburocrática no interior do sistema consistente naquela escola" (Pereira, 1976, p. 80).

Contudo, ele esclareceu que havia uma acomodação entre elementos tradicionais e burocráticos, porque os professores assimilaram algumas compensações burocráticas da profissão — tais como a estabilidade no cargo, promoções por mérito e tempo de serviço, aposentadoria etc. Mas apesar de aderirem a esses elementos burocráticos, isso não significava aceitação geral de todas as atividades contidas no regimento, ou seja, "as motivações racionais-legais ainda se mostram incapazes de substituir completamente as motivações não burocráticas que entraram em decadência" (Pereira, 1976, p. 85).

O estágio de burocratização encontrado na escola estudada acarretava dois desdobramentos: primeiro, impossibilitava o avanço da organização burocrática em seu próprio interior, e segundo, impedia a plena realização dos objetivos da "empresa escolar".

A posição inferior dos serventes na organização formal da escola era explicitada no regimento. Os serventes só possuíam posição superior à dos alunos, na estratificação social interna da escola. Em função de esses funcionários não pertencerem ao quadro

de efetivos do Estado — eram extranumerários —, eles contribuíam para a existência de relações patrimonialistas na escola por terem uma relação servil com o diretor.

No regimento interno existiam normas quanto ao rendimento, disciplina, assiduidade e comportamento dos alunos. Eles eram submetidos a dois tipos de dominação: a do professor e a de todos os adultos da escola. O primeiro tipo de dominação era denominado, pelo autor, dominação burocrática e o segundo dominação tradicional.

No que tange a castigos e punições, de todos o pior era a reprovação, e os "melhores prêmios" eram a aprovação e a aquisição de certificados.

Um exemplo de grave transgressão do regimento escolar era a "eliminação" de alunos, cujas matrículas eram canceladas e cujos pais não eram avisados, continuando, assim, a enviar seus filhos à escola. A justificativa dada pelos docentes a esse tipo de procedimento era de que os alunos não teriam chances de êxito, ou seja, de passar para a série seguinte [16].

As diferenças de faixa etária dos membros da escola primária levaram o autor a concluir que "burocracia e escola primária são parcialmente incompatíveis, dado que a imaturidade da categoria discente constitui um fator que também se determinaria como disfuncional, em termos da completa burocratização daquele grupo social - e um fator que não se poderá eliminar" (Pereira, 1996, p. 96). É por esse motivo que o autor avaliou que não havia referências diretas às atribuições dos alunos no regimento escolar. Os outros aspectos apontados para a não-burocratização dos alunos referiam-se ao fato de sua condição ser diferente daquela dos demais cargos burocráticos, já que estes eram

[16] O comportamento do professor está relacionado ao fato de sua promoção na carreira ficar prejudicada em função de índices elevados de reprovação em suas turmas. Por isso eles cancelavam as matrículas dos alunos que seriam reprovados.

preenchidos por toda a vida, além do que a categoria discente não podia ser remunerada. Essas limitações faziam com que a categoria discente fosse semiburocratizada.

Pereira distinguiu a existência de duas esferas da vida social que abrangiam a escola primária — a institucionalizada e a espontânea, das quais privilegiou a primeira esfera. Enfatizou ser a estrutura da escola baseada na diferenciação e na integração de *status* e de papéis em várias categorias hierárquicas internas.

O autor reconheceu ser o processo de burocratização das escolas primárias não o resultado apenas do esforço de representantes do Estado, ligados à área educacional, mas, também, de fatores externos relacionados às mudanças na sociedade brasileira — "urbanização, secularização da cultura e na democratização do sistema social global onde a escola se insere" (Pereira, 1976, p. 105).

No capítulo "Relações entre a escola e a área escolar: tensões e funções sociais", o autor retomou vários aspectos mencionados nos capítulos anteriores, destacando que as expectativas patrimonialistas do pessoal docente-administrativo eram maiores do que as dos habitantes da área escolar, dado que combinavam componentes tradicionalistas com elementos característicos de uma estrutura "avançada" de classes sociais. Consideravam o seu estilo de vida mais elevado do que o dos moradores e os julgavam deficientes no campo das responsabilidades morais — "Falta cuidado e interesse dos pais pela vida escolar das crianças".

A relação do pessoal docente-administrativo com os moradores da área escolar não seguia os princípios burocráticos em dois sentidos: por contrariarem as normas racionais-legais do regimento e por tratarem o público da "empresa escolar" como um segmento de classe inferior[17]. Por outro lado, as famílias dos alunos atuavam como

[17] O pessoal docente-administrativo era considerado por Pereira como uma "ponta avançada da classe média metropolitana".

forças favoráveis à burocratização das relações entre a escola e a comunidade, uma vez que exerciam algum controle junto ao pessoal docente-administrativo. Essa mudança de comportamento estava relacionada à sua adesão a padrões e valores compatíveis ao sistema urbano-industrial, pois, de uma maneira geral, a escola primária de Água Redonda encontrava-se inserida na etapa urbano-industrial do desenvolvimento da sociedade de classes e desempenhava as seguintes funções:

a) agência urbanizadora;

b) agência integradora da população na comunidade nacional;

c) agência socializadora de classe social [18];

d) canal de mobilidade vertical;

e) agência de integração do pessoal docente-administrativo a padrões profissionais burocráticos;

f) agência de maior ajustamento do pessoal docente-administrativo a padrões profissionais burocráticos;

g) agência desintegradora do sistema patrimonialista de relações entre o pessoal docente-administrativo e os moradores;

h) agência endoculturativa [19].

No capítulo IV, "Inovação pedagógica e burocratização escolar: perspectivas", o autor mencionou a mistura, no regimento escolar, de diretrizes pedagógicas da teoria da escola nova com modos "tradicionais" de trabalho escolar.

Ressaltou, ainda, que, apesar de as escolas normais valorizarem a teoria da

---

[18] Por possibilitar aos moradores o conhecimento das diferenças econômicas, culturais e sociais existentes na estratificação social da sociedade capitalista e estimular o desejo de ascensão social.

[19] Pereira definiu a endoculturação como a transmissão das chamadas técnicas elementares da cultura — leitura, escrita e cálculo, além de noções de cultura geral — história do Brasil, geografia, Ciências Físicas e Naturais etc.

escola nova, os professores, em função da precariedade das condições materiais encontradas na escola e por julgarem os procedimentos prescritos mais trabalhosos, optavam por modos tradicionais de trabalho escolar. Além desses impedimentos, foi constatado por Pereira o poder insuficiente do diretor sobre os docentes para que estes realizassem um trabalho em consonância com as normas pedagógicas modernas.

Diante desse quadro, o autor vislumbrou uma solução, dentre várias alternativas, para o problema da falta de comprometimento do pessoal docente-administrativo com a qualidade do trabalho escolar:

> "O inculcamento, no pessoal docente-administrativo, do alto valor social da empresa escolar pode, porém, resultar do conhecimento objetivo das funções reservadas à escola primária num sistema urbano-industrial. E aqui se coloca, dentre outras, a questão do ensino da Sociologia nas escolas normais e da sua função de apoio racional para a identificação do pessoal docente-administrativo com o papel que lhe cabe desempenhar num sistema que se urbaniza, se seculariza e se democratiza. Não reconhecer-lhe a insuficiência seria reincidir na ilusão de muitos educadores" (Pereira, 1976, p. 149).

Aqui Pereira se mostrou especialmente weberiano, ao valorizar o papel da ciência como um elemento que endossava a racionalidade legal, ou seja, a burocratização das sociedades.

O autor afirmou que a possibilidade de mudança no sistema educacional se daria a partir da racionalidade científica com o intuito de adaptar o referido sistema às funções compatíveis com o estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista, ou

seja, a sua etapa urbano-industrial. Para que isso acontecesse era fundamental "remover os obstáculos materiais, psico-sociais e sócio-culturais à racionalização da empresa escolar". (Pereira, 1976, p. 153)

Entretanto, o autor reconheceu inserir-se a crise da escola primária pública em um contexto maior de crise institucional do estágio de desenvolvimento urbano-industrial da sociedade brasileira de classes.

No final do livro *A escola numa área metropolitana*, o autor anexou, em forma de apêndice, o texto intitulado "Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro". Nesse texto o autor mapeou, mediante a utilização dos tipos ideais de Weber, dois "estilos de pensamento pedagógico" — o dos educadores e o dos cientistas sociais. Em síntese, o autor observou terem os primeiros, em termos quantitativos, maior expressividade do que os demais, na medida em que os cientistas sociais se omitiam em relação aos problemas da educação.

Na sua avaliação, os educadores pecavam pelo pragmatismo, conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento da escola, mas falhavam na interpretação de seu conhecimento por não efetuarem conexões com o sistema social global. Acrescentava-se a isso o fato de serem partidários de uma perspectiva de análise que supervalorizava o papel da educação nas sociedades capitalistas, uma vez que julgavam ser possível a "reconstrução social pela escola".

Em relação ao conhecimento produzido pelos cientistas sociais, considerou que esses tinham desempenhado a função de corrigir o conhecimento produzido pelos educadores. Os cientistas sociais complexificaram em suas análises as relações entre a escola e a sociedade, abalando a "teoria geral da sociedade" dos educadores e, de uma maneira geral, o seu estilo de pensamento. Entretanto, Pereira reconheceu que a

"sociologização" do pensamento pedagógico dependia da capacidade dos educadores de se apropriar do conhecimento produzido pelos sociólogos.

Na obra *A escola numa área metropolitana*, Luiz Pereira, utilizou conceitos e categorias de Weber, os quais analisarei a seguir. O aspecto ao qual Pereira deu maior destaque foi a coexistência dos tipos de dominação tradicional e burocrática existentes no âmbito da escola por ele estudada. Os elementos tradicionais da dominação manifestavam-se pela permanência de características da etapa pré-industrial na escola, ou seja, a dominação se baseava na legitimidade da tradição e do costume representados pela autoridade. Observou também, como um dos elementos patriarcais nas famílias dessa comunidade, a desvalorização da qualificação profissional das jovens, já que se esperava das mulheres a sua permanência nos lares, e não a sua inserção no mercado de trabalho. O autor constatou em seu estudo que indícios do patrimonialismo conviviam com a estamentalização das situações de classe.

A escola focalizada por Pereira também passava por um processo de burocratização. Um elemento que evidenciou esse processo é a existência do regimento interno da escola, que prescrevia as normas de seu funcionamento e as relações hierárquicas. Foram observadas a existência dos exames e a necessidade de qualificação para o exercício de determinadas funções. Com isso Pereira salientou o caráter racional-legal do regimento, que designava as atribuições e obrigações do quadro administrativo burocrático, as expectativas de progressão funcional e os mecanismos disciplinares e de controle. Além disso, eram esclarecidas as condições necessárias para a ocupação de dirigente da escola, seja por meio de designação, eleição ou de sucessão. Pereira resgatou, assim, as características da burocracia descritas por Weber.

Pereira classificou a escola como uma empresa em função de esta visar alcançar determinados fins e a continuidade de suas ações inculcando nos alunos determinados padrões de comportamento e disseminando alguns tipos de conhecimento. Destacou também, que o elemento que diferenciava a escola dos demais tipos de empresa era o fato de os alunos serem, ao mesmo tempo, seus membros e objeto "trabalhado" por ela. Em síntese, ao utilizar o conceito de empresa de Weber para caracterizar a escola, Pereira, enfatizou as relações de poder e de dominação existentes no seu interior mediante o enfoque das peculiaridades de uma realidade que mesclava dois tipos de dominação, a tradicional – com traços patrimoniais e patriarcais – e a burocrática. Por isso, considerou a escola em estudo como uma empresa semi-burocratizada. O autor advertiu para o fato de que a convivência de elementos patrimoniais e patriarcais com racionais-legais no âmbito da escola acarretava o impedimento da completa realização dos objetivos da empresa escolar – ações contínuas que visavam alcançar determinados fins – e, concomitantemente, o avanço da burocracia no seu interior. Um dos aspectos destacados pelo autor para mostrar o não-seguimento dos princípios burocráticos na relação do pessoal docente-administrativo com a comunidade era o fato de os primeiros não seguirem as normas racionais-legais do regimento e por tratarem os alunos e os seus pais como membros inferiores a eles.

O regimento interno da escola, assim como o conjunto da legislação escolar, misturava práticas tradicionais com novas. Essa afirmação foi utilizada pelo autor quando ele analisou as diretrizes pedagógicas a serem adotadas na escola.

Pereira também salientou o caráter socializador da escola e o seu papel como responsável pela transmissão da herança cultural.

Seguindo os pressupostos epistemológicos de Weber, o autor, não emitiu julgamentos de valor em relação à escola em foco, seja quanto à existência de elementos tradicionais de dominação – em particular a atuação da direção da escola – seja também quanto aos avanços da burocracia permeando as relações da escola com a comunidade por ela servida. Também não se posicionou em relação ao fato de seu regimento mesclar elementos tradicionais e modernos.

Pereira abordou o estilo de vida dos diferentes atores sociais que estavam envolvidos na escola – pais de alunos, diretor, professores, funcionários e alunos, e como estes interferiam nas relações entre a escola e a comunidade. Esses estilos de vida, tal como foi explicado por Weber, guardam uma correspondência com a situação estamental dos grupos sociais, isto é, o fato de estes colherem honras sociais positivas ou negativas. As diferenças educacionais produzem essa diferenciação das honras sociais. Assim sendo, Pereira explicou a situação de desprestígio dos pais de alunos e dos serventes – justamente os grupos que possuíam menor escolaridade – junto à direção e aos professores da escola. Esses dois grupos, em função de um melhor nível de escolaridade, tinham melhores oportunidades de renda e tinham as honras sociais positivas diferentemente dos demais grupos sociais.

Ao mencionar a estamentalização da situação de classe, Pereira, percebeu que, em relação aos atores envolvidos na comunidade estudada por ele, não havia uma correspondência simples entre a posse ou a ausência de determinados bens materiais e o comportamento dos indivíduos. Um exemplo mencionado pelo autor ilustrando essa afirmação é o caso de trabalhadores braçais que, mesmo desempenhando ocupações com remuneração acima da média, eram portadores de honra social negativa.

Outro aspecto presente na análise de Pereira refere-se ao papel desempenhado pela ciência nas sociedades em que vigora o tipo de dominação burocrática. Mediante a adoção dessa perspectiva de análise, Pereira defendeu que o ensino da Sociologia nos cursos de formação de professores poderia contribuir para que estes se adaptassem a práticas pedagógicas modernas. Nesse sentido, a ciência contribuiria para o predomínio da racionalidade legal na escola e, por via de conseqüência, na sociedade por ela atingida.

5.2 - MARGARETH ARCHER

Neste item apresentarei a apropriação de elementos da obra de Weber para a análise dos fenômenos educacionais realizada por Margareth Archer. A minha intenção, ao analisar o livro da *The sociology of educational systems*, é de corroborar o posicionamento, assumido ao longo da tese, de que é possível a elaboração de uma Sociologia da Educação à luz de Weber. Com esse objetivo, mostrarei como a autora se apropria da teoria sociológica de Weber e quais os conceitos e as categorias utilizados na sua abordagem do campo educacional.

5.2.1 – CARACTERÍSTICAS GERAIS DE SUA OBRA

A autora realizou a sua formação acadêmica, em nível de pós-graduação, na London School of Economics e na Ecole Pratique de Hautes Etudes em Paris[20]. Ela produziu quatro livros nos quais tratou da educação e de teoria sociológica. O primeiro, *Social origins of educational systems* (1979), foi escrito após a mudança da autora, em 1973, para Warwick, onde desde então leciona Sociologia. Foi com essa obra que

[20] Essas informações foram extraídas de http: //www.warwick.ac.uk/fac/soc/sociolgy/staft/archer. HTML em 24/08/99.

Archer iniciou o seu grande interesse pela teoria sociológica. Em seguida, a autora elaborou uma trilogia iniciada com *Culture and agency: the place of culture in social theory* (1989 e 1996). Posteriormente elaborou *Realist social theory: the morphogenetic approach* (1992). *Human being* completa a sua trilogia. Nele a autora reconceitualiza as ações, os atores e as pessoas. Archer organizou, em 1998, a coletânea *Critical realism: essential readings*, junto com Tony Lawnson e Roy Bhaskar, e atuou também como compiladora de *Sociology of Educational expansion: take-off growth and inflation in educational systems*. Com Salvador Giner publicou *Contemporary Europe: social structures and cultural patterns*.

O reconhecimento da obra da autora pela comunidade acadêmica pode ser ilustrado pelo fato de ela ter sido a primeira mulher eleita presidente da Associação de Internacional de Sociologia — função que exerceu entre 1986 e 1990 —, escolhida no 12º Congresso Mundial de Sociologia. Ela é o único membro inglês, fundador e participante da Pontifícia Academia de Ciências Socais e co-diretora do Centro de Realismo Crítico, fundado recentemente em 1997. Atua como editora do *Current Sociology* e na presidência da International Sociological Association (ISA).

Na obra *Social Origins of Educational Systems* (1979), Archer explicita que a principal questão do seu estudo relaciona-se à compreensão de como os sistemas educacionais se desenvolvem e de como eles mudam. A sua contribuição a esse tema se dá no sentido de avançar teoricamente a partir dos marcos da história educacional e da educação comparada. Ela esclarece que parte da convicção de que os problemas educacionais macroscópicos podem ser melhor abordados através da teoria macro-sociológica.

O foco de seu estudo está na abordagem dos efeitos da sociedade sobre a educação e sobre as conseqüências acarretadas pela educação sobre a sociedade. Os temas transversais a esse foco principal dizem respeito a oportunidades educacionais; seleção e discriminação; transmissão de valores e conhecimento; estratificação e mobilidade social.

A explicação da autora em relação às mudanças nos sistemas educacionais é a seguinte: "Mudanças ocorrem porque novas metas educacionais são perseguidas por aqueles que têm o poder para modificar as práticas 'educativas' " (Archer, 1979, p. 2).

Na sua avaliação, compete à Sociologia da Educação, ao abordar a mudança educacional, levar em consideração tanto o seu condicionamento estrutural como a influência da ação independente. Ao adotar esse tipo de abordagem, a autora, explicita qual a teoria sociológica que a fundamenta.

> "A análise de Weber, que dá igual ênfase às limitações impostas pelas estruturas sociais sobre a interação e as oportunidades das ações inovadoras apresentadas pela instabilidade daquelas estruturas, é o protótipo dessa abordagem teórica. O tipo de macrossociologia advogado aqui é visto como seguidor da tradição weberiana" (Archer, 1979, p. 4).

O aspecto mais valorizado nas suas referências a Weber é que a teoria sociológica do sociólogo alemão possibilita a compreensão do comportamento individual e das conexões deste com a estrutura social. Os estudos de Weber sobre a religião fornecem elementos sobre as restrições que a organização social impõe às pessoas; conseqüentemente, as suas ações devem ser compreendidas de acordo com a instabilidade interna das estruturas sociais. A teoria de Weber possibilita uma

abordagem sociológica que privilegia tanto os aspectos micro como macro dos fenômenos sociais:

> "Tem-se tornado moda nos últimos anos a discussão a respeito dos 'dois Weberes': microssociologistas acentuam o Weber preocupado com a análise da significação subjetiva; macrossociologistas enfatizam o Weber devotado aos estudos comparativos dos sistemas sociais. Contudo, 'dualizar' Weber dessa maneira, pela minimização quer das suas macro ou micro-preocupações, é negar a integralidade de sua obra e o significado do seu próprio esforço para ligar as duas 'dimensões' " (Archer, 1979, p. 42).

A autora analisou o sistema educacional de quatro países — Inglaterra, Dinamarca, França e Rússia —, concluindo que apesar de existirem diferenças substanciais na educação desses países, há também similaridades formais entre eles[21]. A esse respeito, ela recorre às reflexões de Max Weber sobre as similaridades estruturais existentes nas sociedades da antiga China e da India. Nesses países, apesar da diversidade cultural, as referidas similaridades tiveram o mesmo efeito: restringiram os processos inovadores em ambos.

No estudo de Archer a referência às similaridades formais manifesta-se pelas relações mantidas entre educação e estrutura social em todos os quatro países. E é a partir dessas relações que é possível refletir sobre os efeitos gerais nos padrões de

---

[21] Um dos pontos em comum destacado pela autora refere-se ao fato de que nesses países a emergência do sistema educacional não foi decorrente de dominação estrangeira ou de redistribuição territorial. Esclarece que as diferentes formas de desenvolvimento de educação nacional foram causadas por pressões internas, e não por imposição externa apesar de reconhecer que alguma influência estrangeira foi assimilada pelos grupos nacionais.

interação. A autora salienta um aspecto em comum entre as suas reflexões e as de Weber:

> "Nada nos estudos históricos de Weber, nem no presente caso, significa que variações substantivas sejam vistas como influências sem importância sobre a ação. Em ambas as situações significa meramente que seus efeitos coexistem com padronizações condicionadas por fatores estruturais comuns" (Archer, 1979, p.59).

Social Origins of Educational Systems é organizado em duas partes, e contempla momentos históricos diferenciados. Na primeira parte é analisado o desenvolvimento dos sistemas educacionais nos países mencionados com o intuito de verificar as suas especificidades quanto ao seu surgimento, às diferentes estruturas e às diferentes relações com as demais esferas das sociedades. Na segunda parte é examinada a mudança educacional, com ênfase nas variações existentes em cada país.

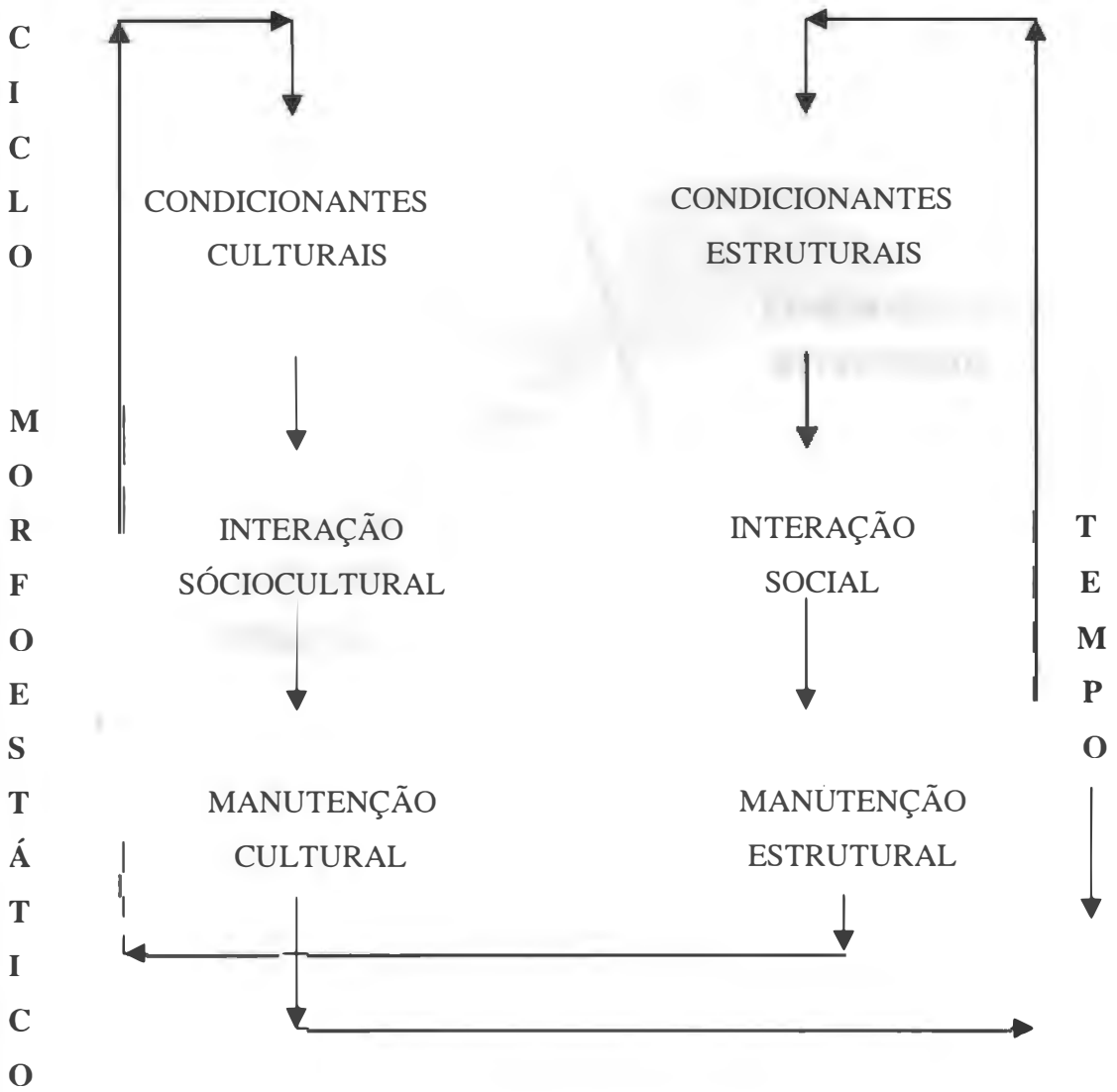
Ao analisar o ponto em comum entre os diferentes sistemas educacionais, Archer (1979) recorre ao conceito de dominação de Weber: o controle e o poder são elementos fundamentais para definir a natureza da instrução que repousa nas mãos de um grupo dominante educacional. Este apresenta-se como se fosse um elemento neutro, mas pelo fato de possuir poderes para estabelecer as diretrizes educacionais se diferencia dos outros membros de sociedade.

Em *Culture and agency: the place of culture in social theory* (1988) a autora afirma que o problema da relação entre estrutura e ação se apresenta como a questão básica da teoria sociológica moderna. O tema de grande importância na atualidade para

a Sociologia, além da relação entre estrutura e ação, é o da relação entre cultura e ação. Nesse livro, Archer (1988) pretende mostrar que estrutura e ação, cultura e ação acarretam o mesmo tipo de dificuldade aos sociólogos, possuem alguns aspectos em comum, e por isso, o método a ser empregado para a solução desses problemas deve ser o mesmo. No entanto, adverte que os domínios estrutural e cultural são substancialmente diferentes e autônomos um em relação ao outro. Dessa forma, assinala as diferenças existentes entre os conceitos de cultura e estrutura. Assim, pretende contribuir para o desenvolvimento de teorias que relacionem estruturas e agentes sociais com cultura e atores sociais. O entendimento da vida social deve contemplar a influência recíproca entre interesses materiais e idéias. Para isso deve-se recorrer a uma instância teórica que seja capaz de relacionar estrutura e ação e cultura e ação, ou seja, investigar a relação entre esses elementos, sem negligenciar, contudo, a diferença entre eles. "O ponto crucial em relação a uma unificação teórica é que ele favoreceria uma visão balanceada de importância respectiva à estrutura e à cultura ao mesmo tempo" (Archer, 1988, p. 274).

A relação entre cultura e estrutura é resumida a partir da utilização dos seguintes gráficos[(22)]:

[(22)] Os dois gráficos foram extraídos do livro referido nesse tópico, páginas 290 e 304, respectivamente.


CICLO MORFOESTÁTICO
CONDICIONANTES CULTURAIS
CONDICIONANTES ESTRUTURAIS
INTERAÇÃO SÓCIOCULTURAL
INTERAÇÃO SOCIAL
MANUTENÇÃO CULTURAL
MANUTENÇÃO ESTRUTURAL
TEMPO

Na avaliação da autora, essa abordagem evita que a importância da cultura seja sobrevalorizada e também que esta seja relegada a um papel reflexivo, isto é, como um espelho da sociedade. Em síntese, a unificação teórica proposta por Archer entre as análises cultural e estrutural visa ao estabelecimento do lugar da cultura na vida social. Mas, apesar de intentar uma unificação teórica, ela reconhece que os dois campos possuem dinâmicas próprias.

Com esse enfoque da autora fica evidenciada a sua apropriação de elementos da teoria sociológica de Weber, quando este afirmou que a orientação do comportamento dos indivíduos é motivada tanto por interesses materiais como por interesses espirituais.

Na obra *Realist social theory: the morphogenetic approach* (1995), a autora dá continuidade às suas reflexões sobre os ciclos morfogênicos e os ciclos morfoestáticos. Em relação à primeira expressão, esclarece:

> "o uso do termo morfogênico para descrever o processo de estruturação social: 'morfo' significa forma, e 'gênese' sinaliza que a moldagem daquela forma é produto de relações sociais. (...) Então, morfogenia[23] refere-se àqueles processos que tendem a elaborar ou mudar uma dada forma, estado ou estrutura do sistema" (Archer, 1995, p. 166).

No que tange ao significado da expressão "morfoestático", a autora afirma que refere-se àqueles processos que tendem a preservar ou manter uma dada forma, organização ou estado do sistema. Em síntese, o ciclo morfogênico está relacionado à criação e à mudança, enquanto o ciclo morfoestático está relacionado à manutenção e à estabilidade.

Na avaliação de Archer, o problema central da Sociologia, desde os seus primórdios, é o relacionamento entre o indivíduo e a sociedade.

No tocante aos indivíduos, ela argumenta que estes devem ser compreendidos a partir da seguinte ambivalência: são simultaneamente livres e constrangidos. Conforme

---

[23] A palavra utilizada pela autora em inglês é *morphogenesis,* mas como em português a palavra morfogênese não é dicionarizada, optei por utilizar o termo morfogenia. Acredito estar sendo fiel ao sentido dado pela autora, na medida em que morfogenia significa, segundo o dicionário Aurélio, a produção ou a evolução de caracteres morfológicos. Esses dizem respeito às estruturas ou formas da vida social.

mencionado anteriormente, essa ambivalência se apresenta na relação entre cultura e estrutura — ciclos morfoestático e morfogênico.

As reflexões da autora sobre a sociedade privilegiam a capacidade de as estruturas sociais mudarem de forma. Sua existência está atrelada à dos indivíduos, e também é afetada por eles. A sociedade não é um mecanismo formado por partes fixas e indispensáveis e relações determinadas entre as partes, estados preestabelecidos e mecanismos homoestáticos pré-programados. A sociedade é aberta, é composta por indivíduos e, sendo assim, pode ser sempre remoldada pelas suas inovações.

5.2.2- A PROPOSTA DE UMA SOCIOLOGIA DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

Archer desenvolve no trabalho *The sociology of educational systems* (1982) uma argumentação referente à imprecisão do conceito de sistema educacional na literatura. Almeja contribuir para essa discussão a partir da seguinte definição de sistema educacional estatal: "um conjunto diferenciado de instituições devotadas à educação formal cujo controle e supervisão geral são ao menos parcialmente governamentais e cujos processos e partes componentes estão relacionados uns aos outros" (Archer, 1982, p. 233).

O conceito adotado, ao longo do trabalho, contempla tanto os aspectos políticos como os sistêmicos da educação. Para autora, a Sociologia da Educação tem negligenciado duas questões sobre os sistemas educacionais que dizem respeito aos seguintes aspectos: a suas origens – como surgem os sistemas educacionais e por que possuem diferentes estruturas internas e as suas operações – quais as especificidades das características estruturais particulares e como estas interferem no seu funcionamento e na sua mudança.

A Sociologia da Educação não tem resposta para essas questões, e o motivo do desinteresse por elas está relacionado a uma tendência em se privilegiar os problemas práticos da educação:

> "Durante todo este século a Sociologia da Educação apresentou uma tendência a trabalhar 'de baixo para cima' – dos problemas práticos em educação para a teoria sociológica – mais do que 'de cima para baixo' – dos desenvolvimentos teóricos da Sociologia geral à explicação do fenômeno educacional" (Archer, 1982, p. 233 e 234).

A recorrência aos "pais fundadores" da Sociologia , sobretudo aos autores que partem de uma teorização sobre a estrutura social para analisar a educação como um problema sociológico, não foi completamente esquecida pela Sociologia da Educação, apesar de ser menos utilizada. Mas, é justamente a partir de sua recuperação que a autora pretende desenvolver a Sociologia dos Sistemas Educacionais.

Archer reconhece que a educação não ocupou um lugar de destaque nas obras de Marx e Weber, mas apenas na de Durkheim. Apesar de os três autores possuírem abordagens teóricas distintas, apresentam em comum o fato de tratar a educação como uma instituição social "macroscópica". Isso significa que não a enfocaram como um somatório de organizações – escolas, faculdades, universidades; um conjunto de coletividades – professores, alunos e diretores e um aglomerado de propriedades separadas (*inputs, outputs*, processos).

Os três autores situaram a educação na estrutura social, e abordaram a sua relação com outras instituições sociais. Eles perceberam que só dessa forma é possível compreender a dinâmica da mudança educacional. O enfoque da educação como uma

instituição macroscópica foi sendo deixado de lado pela Sociologia da Educação, e o empirismo metodológico passou a ser a orientação teórica dominante. Essa adoção possui implicações limitadoras nos estudos efetuados pelos sociólogos da educação:

> "Processos educacionais se tornaram uma caixa preta, cujos conteúdos, definições de instrução, conhecimento e realização eram tratados como 'dados' atemporais, não-problemáticos e imutáveis. Qualquer preocupação séria com o sistema educacional era posta de lado. Este era tratado simplesmente como uma estrutura administrativa cuja única significação era marcar as fronteiras onde os *inputs* e os *outputs* se cruzavam" (Archer, 1982, p. 235).

Essa dimensão "micro" da educação foi aprofundada pela nova Sociologia da Educação[24]. Nessa perspectiva, os sociólogos continuaram a valorizar os processos educacionais independentemente das estruturas sociais. A autora critica a pressuposição de que a ênfase nos aspectos "micro" – estudos efetuados a partir da sala de aula – auxilia a compreensão "macro" – relação entre educação e estrutura social, assim como com as demais instituições. Enfatiza que a explicação da especificidade dos sistemas educacionais, tais como legislação e distribuição de verbas, não é encontrada na sala de aula. Além disso, alguns elementos que existem na sala de aula – autoridade dos professores e diretores – requerem esclarecimentos que se relacionam com o conjunto da sociedade. Archer não acredita na facilidade de sínteses entre a "velha" e a "nova" tradição, contudo reconhece que esse desafio requer criatividade dos sociólogos da

---

[24] Vide nota nº 37do capítulo 4.

educação. A autora situa os trabalhos de Basil Bernstein e de Pierre Bourdieu nessa perspectiva. Mas, para ela, os dois autores não contribuem para o desenvolvimento de uma Sociologia dos Sistemas Educacionais, ao contrário, ambos o negligenciam:

> "Suas teorias de transmissão cultural e reprodução cultural relacionam esses processos diretamente com os princípios de estratificação que governam a organização social, sem examiná-los como mediados pelo sistema educacional. Em outras palavras, eles ignoram as interações entre sistemas educacionais e estruturas sociais mais amplas, das quais um dia emergiram e que agora operam" (Archer, 1982, p. 238).

As interpretações de Bernstein e Bourdieu são criticadas pelo fato de ambos considerarem a educação como uma instituição social que absorve completamente as nuances da estrutura social. Assim sendo, a dominação aconteceria sem resistência e mediações também na esfera educacional. Sob essa perspectiva, a política educacional é a política da classe dominante.

A proposta de uma teoria de política educacional elaborada por Archer visa abranger os *processos* produtores de mudança ou estabilidade educacional ocorridos em diferentes sistemas educacionais. Essa teoria deve contemplar as *condições* em que os diferentes grupos sociais podem influenciar a política educacional. Com isso, devem ser levadas em consideração as negociações que acontecem nesse processo. Assim, é rejeitada a premissa de que um grupo, em função de sua posição privilegiada no interior da sociedade, pode impor sem mediações as suas diretrizes educacionais na forma de políticas públicas.

A autora, coerente com as críticas à nova Sociologia da Educação, aponta para a teoria sociológica como o ponto de partida para a formulação de sua Sociologia dos Sistemas Educacionais. Ela ressalta que não existem, nessa teoria, formulações que possam ser diretamente aplicadas à compreensão dos Sistemas Educacionais, e sim que estas podem contribuir para isso. "Fazer com que elas contribuam é um legítimo problema teórico, não existem atalhos, as ligações e aplicações precisam ser pensadas" (Archer, 1982, p. 242).

A autora examina três correntes da teoria sociológica moderna: neomarxismo, neofuncionalismo e Sociologia Neoweberiana, com o intuito de verificar as suas contribuições para as explicações das origens e operações dos sistemas educacionais. Para não me distanciar do objeto de estudo do presente trabalho, deter-me-ei nas suas reflexões sobre a Sociologia Neoweberiana.

Segundo ela, nas duas últimas décadas, os sociólogos da educação têm focalizado Weber como um microteórico mediante a ênfase dos significados subjetivos à ação social. Esse tipo de enfoque negligencia a ênfase dada, pelo próprio autor, aos fenômenos "macro", tais como o capitalismo, a burocracia, as religiões mundiais e outros. É a partir da preocupação de Weber com a dinâmica histórica das estruturas e as instituições sociais que a autora avalia as suas contribuições à compreensão das emergências dos sistemas educacionais. Os sociólogos da educação são criticados ao dualizar a teoria sociológica de Weber: "Minimizar suas preocupações 'macro' ou 'micro' é negar a integridade de seu trabalho e o significado de seus esforços para juntar as duas perspectivas" (Archer, 1982, p. 251).

Para ela, Weber almejou, com a sua teoria sociológica, compreender o comportamento individual e a sua relação com as estruturas interagentes mais amplas.

As dimensões comparativa e histórica da teoria sociológica de Weber, na atualidade, não têm sido amplamente adotadas na Nova Sociologia da Educação. A autora afirma que as suas análises históricas são relevantes para a elaboração da Sociologia dos Sistemas Educacionais, tanto na compreensão das suas origens como também no entendimento das operações educacionais na sociedade.

As origens dos sistemas educacionais seriam avaliadas de modo peculiar sob as dimensões comparativa e histórica da teoria sociológica de Weber. Esse enfoque privilegiaria a problematização do relacionamento, ao longo da História, entre a educação e as outras dimensões da estrutura social. As conexões da educação com outras instituições seriam contempladas, assim como a sua condição de subordinação ou independência em relação a essas instituições. A dimensão cultural dos diferentes grupos sociais também é privilegiada, assim como os seus interesses materiais, tendo em vista as suas implicações na emergência dos sistemas educacionais. Esse tipo de análise difere daqueles que pressupõem que os elementos de estruturação dos sistemas educacionais podem ser conhecidos *a priori*, ou seja, sem uma análise detalhada das conexões entre a educação e as outras instituições da estrutura social e das dimensões culturais e materiais dos grupos sociais. Mas, Archer afirma que essa perspectiva de análise dos sistemas educacionais – que incorpora as contribuições de Weber – não é incompatível com as tradições marxista e funcionalista. A proposta da autora é a de incluir as proposições da Sociologia weberiana, do neomarxismo e do neofuncionalismo na formulação de uma Sociologia dos Sistemas Educacionais.

A autora salienta que a incorporação das dimensões comparativa e histórica de Weber à Sociologia dos Sistemas Educacionais influencia tanto a teoria neomarxista como a neofuncionalista. Os teóricos marxistas teriam de aprofundar o enfoque da

dimensão cultural nas origens e operações dos sistemas educacionais e também realizar as conexões entre os padrões educacionais e os aspectos socioeconômicos mais regulares nas sociedades. Os teóricos neofuncionalistas teriam de aprofundar a idéia de morfogenia para utilizá-la na abordagem dos sistemas educacionais. Archer adverte que a Sociologia neoweberiana também seria influenciada pelos avanços dessas duas vertentes teóricas.

As conexões entre estrutura e cultura, tanto no nível teórico como no nível empírico, são o outro aspecto destacado em relação às contribuições de Weber à Sociologia dos Sistemas Educacionais.

> "Ele queria mostrar ambos: as restrições objetivas que a estrutura social impõe aos projetos subjetivos mantidos ou realizados por grupos sociais e as oportunidades para ação geradas na instabilidade interna das próprias estruturas institucionais – sendo uma ação deste tipo guiada em um percurso particular pelas idéias adotadas por aqueles envolvidos. Assim, uma das principais preocupações de Weber, especialmente em seus estudos sobre as religiões mundiais, era a dinâmica macroscópica do sistema de crenças – de como se manifestavam em seus respectivos contextos históricos" (Archer, 1982, p. 253 e p. 254).

Os mecanismos que concorrem para a institucionalização de um conjunto de idéias na área de educação fazem parte de um processo de luta pelo controle educacional que, para ser compreendido, deve enfocar a subcultura que foi institucionalizada no momento que o sistema educacional surgiu. Por outro lado, a

estrutura do sistema educacional determina os atores que podem influenciar os conteúdos da educação assim como as suas modificações. Em síntese, "a natureza dos conteúdos está diretamente relacionada à natureza do controle" (Archer, 1982, p. 254). Aqui há um ponto de contato com a produção da Nova Sociologia da Educação, mas Archer esclarece que pretende ir além das explicações que a cultura de uma determinada classe influencia currículos, exames e avaliações.

A Sociologia dos Sistemas Educacionais que ela defende tem de explicitar os mecanismos de importação cultural dentro da educação. A suposição de que os grupos, ao exercerem uma posição de controle educacional, podem estabelecer detalhadamente os conteúdos da educação é problematizada pela autora. Esses grupos, na situação mencionada, não têm a clareza total dos seus objetivos, não partilham unanimemente de um mesmo conjunto de idéias para traduzi-las mediante a formulação de um currículo. Além disso, existem os julgamentos dos indivíduos em relação ao que deve constar nele. Na avaliação da autora, esse é o ponto fraco da produção teórica na Nova Sociologia da educação – "perceber os fatores que guiam esses julgamentos, isto é, as ligações constitutivas entre conhecimento e interesse humano" (Archer, 1982, p. 255).

A contribuição de Weber, em seus estudos sobre as religiões, residiu em mostrar como determinados elementos da cultura operavam nos interesses dos grupos sociais - "um tipo de 'geografia cultural' que permitiu descobrir como seus subjetivos, mas coletivos, mapas de conhecimentos e idéias apareciam" (Archer, 1982, p. 255).

Esse tipo de análise é muito relevante para o entendimento do conhecimento educacional e do currículo, ao possibilitar a interpretação de que estes são derivados de determinados traços culturais dos grupos sociais. Ela afirma que essas contribuições de Weber constituem-se numa

> "*cartografia do conhecimento* que descobriria, no mapa particular de um grupo ou classe, o que fica próximo do que, quais são as características familiares e quais não são ressaltadas, e como são traçados os contornos entre eles [...]. Uma abordagem neoweberiana [...] desenharia meticulosamente os diferentes mapas subculturais do conhecimento" (Archer, 1982, p. 255 e 256).

Esse enfoque, aliado a uma análise das políticas educacionais, possibilitaria a compreensão de como se dá a seleção dos elementos da cultura nacional e de que forma essas seleções se traduzem em forma de programas, livros etc.

As duas questões fundamentais dos sistemas educacionais – de onde surgem e como funcionam – estão relacionadas porque as características do seu funcionamento estão atreladas à sua estruturação (disputas entre os grupos, os seus interesses etc.)

A autora descreve os sistemas educacionais como uma série de ciclos morfogênicos. Nesses ciclos o tempo é um elemento importante para a compreensão dos sistemas educacionais, porque não se valoriza apenas o momento presente de uma determinada operação educacional, assim como não há um único futuro possível:

> "Em cada ciclo, a estrutura inicial condiciona a interação educacional, interação esta que também é afetada por influências independentes, que eventualmente provocam uma mudança na estrutura. Assim, ciclos sucessivos de condicionamento estrutural – interação – elaboração estrutural continuam a unir origens 'históricas' com as operações em curso" (Archer, 1982, p. 256 e p. 257).

As influências estruturais nesses ciclos são condicionantes, mas não são determinantes. Dessa forma, há um espaço para a abordagem dos efeitos independentes da ação social.

No tocante à dimensão temporal na dinâmica da morfogenia é ressaltado pela autora que as *operações* podem modificar a estrutura do sistema educacional, alterando assim o seu futuro e desencadeando um novo ciclo de interação. A junção dos níveis "macro" e "micro" é analisada por Archer mediante a ênfase de que a partir das origens – a estrutura do sistema educacional moldada no passado – alcançamos a dimensão "macro", e nas operações existentes no presente enfocamos a dimensão "micro". As operações ("micro") podem mudar as características do sistema ("macro") ao longo do tempo. É justamente a ausência dessa dimensão temporal que a autora critica na "velha" e na "nova" Sociologia da Educação. A Sociologia dos Sistemas Educacionais, que ela está propondo, difere de ambas sobretudo em relação a esse aspecto – a dimensão temporal. Por isso, a noção de morfogenia é central na sua formulação teórica, além de acolher as contribuições de várias correntes da teoria sociológica geral na conceituação dos sistemas socioculturais. Dessa forma, a autora acredita estar contribuindo para o desenvolvimento da Sociologia, porque é forte sua crença em que "os avanços teóricos são produzidos na luta com problemas abstratos, na relação substantiva com áreas de investigação" (Archer, 1982, p. 259).

Em seu texto *The sociology of educational systems* (1982) ela afirma que as contribuições de Weber, principalmente as dimensões comparativas e históricas de sua teoria sociológica, são fundamentais ao entendimento das *origens* e das *operações* dos sistemas educacionais, na medida em que possibilita a compreensão da dinâmica interna

das estruturas. Mediante a adoção dessa perspectiva de análise adotada por Weber é possível verificar as conexões da educação com outras esferas da estrutura social. No livro *Social origins of educational Systems* (1979), ao analisar diferentes sistemas educacionais, a autora emprega o conceito de dominação de Weber, por meio do qual esse autor associa o controle da educação aos interesses do grupo dominante de um determinado período histórico. Esse conceito de Weber auxilia Archer no entendimento do processo de luta pelo controle de um determinado sistema educacional e na compreensão da subcultura de um determinado grupo social que nele foi institucionalizada. Dessa forma, ela pretende explicitar os mecanismos que levam uma cultura a ser a preponderante num determinado sistema educacional. Archer recusa uma explicação simplista desse aspecto ao problematizar o fato de que nem sempre os grupos sociais têm claros os seus objetivos educacionais, de que nem todos os membros de um grupo partilham das mesmas idéias e de que a tradução dessas idéias em forma de currículo é um processo complicado. Essa complexidade envolvendo as relações de dominação, as diferentes culturas existentes na sociedade e os sistemas educativos tem sido o ponto fraco da Sociologia da Educação. Por isso ela propõe que, a partir dos conceitos de Weber, se faça uma *geografia cultural* – mediante a abordagem dos aspectos subjetivos dos indivíduos, traçar mapas que dêem conta das origens das idéias e dos conhecimentos . Posteriormente, seria efetuada uma *cartografia do conhecimento* – por intermédio da elaboração do mapa de um grupo ou de uma classe destacando as especificidades de sua subcultura. O enfoque proposto por ela auxiliaria o entendimento de como se dá a seleção de determinados elementos da cultura de um país e de como estes são operados em forma de programas e currículos.

Archer privilegia os aspectos metodológicos da teoria sociológica de Weber – a sua dimensão histórica e comparativa. Mais especificamente em relação à educação, ela destaca as conexões efetuadas pelo autor entre a variação de seus tipos ao longo da História e a sua relação com as outras dimensões da vida social. A partir dessas contribuições de Weber, a autora acredita ser possível captar a complexidade que envolve os sistemas educacionais não lhes atribuindo uma essência *a priori*. A teoria sociológica de Weber possibilita o entendimento das relações da educação com as outras instituições, da dimensão cultural dos diferentes grupos sociais e seus interesses materiais.

A adoção da teoria sociológica de Weber permite compreender as conexões entre estrutura e cultura tanto no nível teórico como no nível empírico. Dessa forma, a autora privilegiou as dimensões macro e micro da teoria sociológica de Weber. Na perspectiva micro, por exemplo, ela analisa a influência da cultura no currículo, e na perspectiva macro trata com profundidade das relações entre a cultura e as demais esferas da estrutura a partir do ciclo morfogênico. Ela partiu das contribuições de autores neo-funcionalistas para adotar essa noção. A sua adoção em estudos sobre a educação permite privilegiar a dimensão temporal, já que não se valoriza apenas o momento presente da *operação* de um determinado sistema educacional e nem tampouco há um único futuro possível para ele – existe uma interação entre educação e estrutura, e não somente uma determinação dessa em relação à primeira. Em síntese, Archer ressaltou que as *operações* – dimensão micro – de um determinado sistema educacional podem mudar as suas *características* – dimensão macro.

A autora se propôs o desafio de articular as dimensões macro e micro da teoria sociológica de Weber na construção de sua Sociologia dos Sistemas Educacionais.

*

Nesse capítulo, tive como objetivo mostrar que Luiz Pereira e Margareth Archer se apropriaram de Weber de maneira peculiar.

O primeiro autor realizou um estudo de caso no qual incorporou conceitos e categorias de Weber que lhe possibilitassem compreender o funcionamento de uma escola e as suas relações com a comunidade e, com esse intuito, utilizou-se amplamente da tipologia de dominação elaborada por Weber, em especial a dominação burocrática.

Diferentemente de Pereira, Margareth Archer empregou as reflexões de Weber, tanto num estudo empírico como no campo teórico. Ela mencionou que os princípios metodológicos utilizados por Weber e a sua análise comparativa e histórica dos fenômenos sociais não têm sido utilizadas na produção teórica recente da Sociologia da Educação. Vale ressaltar que a autora fez essa afirmação levando em conta os estudos efetuados na Europa, no entanto, essa afirmação também é válida para o Brasil. No nosso caso observo que o estudo de Pereira foi pioneiro ao adotar, nos anos 60, alguns aspectos da teoria de Weber em seu estudo de caso descrito em *A escola numa área metropolitana*. Entretanto, essa linha de pesquisa, por ele adotada, não teve continuidade nos estudos sobre a educação. Conforme abordado anteriormente no presente trabalho, em referência à produção teórica nacional e estrangeira em Sociologia da Educação, Weber é um autor pouco utilizado na produção acadêmica dessa área.

O aspecto que torna singular a apropriação de Weber por Margareth Archer é o fato de ela pretender elaborar uma Sociologia dos Sistemas Educacionais mediante a incorporação de alguns aspectos da teoria sociológica de Weber, compondo-a, com

elementos das teorias de outros autores clássicos da Sociologia – Karl Marx e Emile Durkheim.

Archer adota, ao combinar os diferentes paradigmas, uma tendência que tem sido bastante recorrente nos sociólogos contemporâneos, tais como: Alain Touraine e Pierre Bourdieu [25].

(25) Touraine (1996) justifica a sua posição teórica da seguinte forma:"Não há razões para opor Marx a Weber. Um transmite à Sociologia de hoje a idéia de que a vida social se baseia numa relação central de dominação; o outro a idéia de que o ator se orienta por valores. Combinemos estas duas idéias e obteremos a definição do movimento social: atores opostos um ao outro por relações de dominação e de conflito, têm as mesmas orientações culturais e lutam precisamente pela gestão social dessa cultura e das atividades que ela produz. Claro que esta combinação só poderá operar-se se abandonar o que tanto em Marx como em Weber releva de uma representação evolucionista da vida social"(Touraine, 1996, p.25).

CONCLUSÃO

A investigação levada a efeito nos capítulos precedentes conduz a três questões. A primeira delas é a constatação da existência de lacunas nas reflexões de Weber sobre a educação e a interpretação dos motivos pelos quais elas existem; a segunda refere-se à indicação de temáticas que podem ser estudadas a partir de suas reflexões, mas que não foram focalizadas pelos sociólogos da educação weberianos estudados nesta tese; a terceira diz respeito ao aprofundamento de uma questão que não foi abordada pelos comentadores do sociólogo alemão.

Minha indagação inicial, que se ocupa das reflexões de Weber no campo da pedagogia, é a seguinte: por que Weber não foi além da teoria daquilo que Lerena (1983) diz ser o professor burocrata ? De tudo o quanto se viu, ao menos duas questões estão a chamar a atenção nesse caso específico:a "atuação do cientista" e a "atuação do professor" conforme a distinção efetuada por Weber. Vamos a isso.

A neutralidade axiológica no campo da pesquisa, para Weber, é imprescindível na medida em que a ciência é refratária aos julgamentos de valor. Mas a neutralidade axiológica no campo da pedagogia se constitui num problema detectado pelo autor, em função de que cada professor pode resolvê-lo a seu modo: explicitar ou não os seus juízos de valor em sala de aula. Ele não admitia que fossem apresentadas como verdades científicas as convicções pessoais – as tomadas de posições e juízos de valor baseados apenas na fé/crença. Nesse ponto, o autor defendia o refreamento da liberdade de expressão nas salas de aula pelos docentes. Segundo ele, não é expondo as suas concepções de mundo que o docente manifesta a sua personalidade e, sim, pela qualidade de seu trabalho e de suas atitudes. Em contrapartida no campo da ciência, é a personalidade, dentre outros aspectos, que dá valor à obra científica, enquanto no

campo da pedagogia é a ausência de valores expressos em sala de aula que dá qualidade ao trabalho do docente. Por esse motivo, concordo com a afirmação de Lerena de que Weber restringiu a atuação dos docentes à mera instrução.

Ouso dizer que há nos escritos de Weber uma abordagem superficial da prática pedagógica. Entretanto, não desconheço que o autor esclareceu que não pretendia fazer uma tipologia dos fins e meios pedagógicos. Partindo-se do pressuposto de que a prática educativa envolve dois atores – professores e alunos –, acredito ser oportuna a indagação: por que ele se refere tão brevemente aos alunos em suas reflexões?

Weber reconheceu que a educação pressupõe uma associação entre os indivíduos, mas isso não implicaria uma relação igualitária entre eles. Na minha avaliação, o autor parte do pressuposto de que deve existir uma relação de subordinação entre esses atores - em outras palavras, os alunos devem subordinar-se aos docentes. O aluno é focalizado por ele como um receptor passivo das informações dadas pelo professor. Nessa perspectiva, a realidade é externa ao indivíduo e é transmitida a ele por meio do processo de educação formal, desenvolvida no âmbito familiar e religioso. Nesse tipo de abordagem, os alunos são "instruídos" e "ensinados" pelo professor. Em síntese, a relação professor-aluno é vertical, competindo ao primeiro informar e conduzir os alunos. O professor é o agente do processo educativo, e a participação do aluno restringe-se à de mero ouvinte – o próprio Weber admitiu que os alunos estavam condenados ao silêncio na sala de aula. Nesse sentido, ele criticou os alunos americanos pela forma com que estes se referiam aos docentes, considerando desrespeitoso o comportamento daqueles pelo fato de tratarem os docentes da mesma forma com que tratavam os verdureiros.

Diante do exposto, considero ser oportuna a seguinte indagação: o enfoque dado por Weber aos alunos como receptores passivos no processo de ensino-aprendizagem era dominante nos meios pedagógicos no período em que ele viveu? Ao tratar dessa questão, tecerei algumas considerações sobre a prática e a reflexão pedagógica moderna. Esta possui dois aspectos fundamentais: a presença do trabalho no processo de instrução escolar e a descoberta da psicologia infantil, com suas conseqüências ativas no processo de ensino-aprendizagem. Os referidos aspectos inserem-se num contexto de renovação pedagógica que ocorreu na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX até a segunda metade do século XX (Manacorda, 1996). O ponto em comum entre esses dois movimentos pedagógicos é o de formar o homem, capacitando-o para produzir ativamente. A educação passou a ser considerada como um elemento importante para tornar o indivíduo economicamente produtivo e, consequentemente, num cidadão valioso. Nesse período histórico havia uma tendência dominante na Europa em avaliar que o progresso da nação tem uma relação vital com o progresso educacional (Monroe,1988). O princípio da formação do indivíduo "ativo" foi incorporado pelas escolas "novas". A pedagogia da escola nova buscou respeitar e estimular a personalidade infantil. Os avanços da psicologia contribuíram para o enfoque da criança como sujeito no processo educativo. A autoridade imposta do docente cede lugar ao desenvolvimento do senso crítico e da liberdade dos alunos.

A disseminação dos princípios da *escola nova*, um movimento importantíssimo na democratização da educação, ocorreu nas primeiras décadas do século XX. Talvez Weber não tivesse tido oportunidade de acompanhar as experiências práticas da escola nova, em virtude dessas não serem numerosas, apesar de ser improvável o seu desconhecimento dos avanços teóricos no campo da pedagogia. No tocante às

experiências práticas, Monroe (1988) afirma que em 1898, na Alemanha, já era detectada a existência de instituições escolares organizadas segundo os princípios do movimento da *escola nova*.[26] que proliferaram na Alemanha seguindo uma tendência que ocorria nos demais países da Europa. Essa afirmação pode ser ilustrada a partir da criação do Bureau Internacional de Écoles Nouvelles, na França, e da Liga de Reformadores Radicais da Escola, na Alemanha, ambos criados no ano de 1899. Nesse mesmo ano foi criado o sistema de educação pública alemão, que ocasionou o aumento das escolas primárias e impulsionou a evolução do ensino secundário. Nesse período a Alemanha já apresentava o sistema mais completo de escolas industriais e comerciais de toda a Europa (Larroyo, 1974). Esse fato caracteriza a influência de Friedrich Froebel, que defendia a idéia de que o trabalho industrial e construtivo deveria ser um dos pilares da base pedagógica nacional. Para esse autor, a auto-atividade representava a base e o método da instrução. Assim como Froebel, Johann Henrich Pestalozzi valorizava a participação do aluno no processo educativo, ao afirmar que a eficiência deste depende do conhecimento prévio da criança. Um outro pedagogo que teve influência no período em que Weber viveu foi Georg Kerschensteiner. Dentre outras idéias, ele defendeu a de que a verdadeira formação seria aquela na qual o indivíduo assimila os bens culturais a partir de um esforço ativo, podendo este ser relacionado tanto à produção material como à produção espiritual. Jonh Dewey, um dos mais importantes pedagogos do século XX, um dos fundadores do pensamento escolanovista, rejeitava a aprendizagem mecânica e

[26] O autor citou, como exemplo, os lares de educação no campo do Dr. Lietz, a Escola de Odenwald de Geheb e a Comunidade escolar livre de Wickersdof. Essas escolas se constituíam em comunidades livres, onde as decisões sobre os assuntos escolares contavam com a participação dos docentes e dos alunos. Contudo, Monroe (1988) não detalha o tipo de participação dos alunos.

formal, pregando que só o aluno poderia ser o autor da sua experiência educativa. Em conseqüência, os docentes deveriam adotar métodos ativos e criativos.

Em síntese, os avanços pedagógicos da segunda metade do século XIX até a primeira metade do século XX se expressam na construção de uma pedagogia da ação, da qual faz parte, dentre outros movimentos, a escola nova. Esse movimento possui uma concepção de indivíduo como uma energia ativa e criadora. Por isso, acredito ser pertinente a afirmação de que as reflexões de Weber no campo da pedagogia não incorporaram os avanços teóricos efetuados pelos estudiosos que eram seus contemporâneos, nem as experiência práticas realizadas em vários países do mundo, particularmente na Alemanha.

Penso haver uma coerência entre a postura pedagógica adotada pelo autor e certos elementos de sua teoria sociológica. Como mostrou Cohn (1979), o sujeito, na perspectiva weberiana, desempenha um papel passivo. Essa interpretação é reiterada por Saint-Pierre (1994), ao afirmar que o único agente histórico na perspectiva weberiana é o dominador.

Apesar de Weber possuir um enfoque pedagógico tradicional, sua abordagem da educação não pode ser classificada da mesma forma, na medida em que, na obra do autor, a educação assume um caráter amplo, não se restringindo a situações formais de ensino-aprendizagem. Dessa forma, constato uma diferença entre a amplitude do conceito de educação do autor e seu enfoque pedagógico.

No tocante à indicação de temáticas educacionais que poderiam ser estudadas à luz da teoria sociológica weberiana, considero possível avançar mais do que Pereira e Archer. Há uma importante discussão que esses autores não fizeram. Conforme foi exposto no capítulo 4, as categorias seleção e socialização são centrais nas

reflexões de Weber sobre o tema da educação. Assim sendo, a partir dessas categorias poderiam ser verificados quais os mecanismos que contribuem tanto para a seleção como para a socialização dos indivíduos mediante o enfoque dos dois atores: professores e alunos. Nessa proposta de estudo seriam investigados os modos como os diferentes agentes de socialização (a escola, a família, os meios de comunicação, as religiões, etc.) contribuem na formação dos valores dos indivíduos, que orientam as suas escolhas educacionais e, posteriormente, as suas escolhas profissionais, conduzindo-os, assim, a uma determinada conduta de vida prática.

Concomitantemente a esse aspecto, deveria ser verificado como esses agentes de socialização contribuem para a seleção dos indivíduos. Mas o estudo dos mecanismos socializadores e seletivos na perspectiva weberiana deveria levar em conta que a educação não apenas pode criar valores diferentes dos intencionados pelos seus atores, mas, também, produzir resultados heterogêneos. Acrescente-se a esse fato que os estudos a serem efetuados a partir das categorias de seleção e socialização devem adotar a perspectiva micro (levando-se em consideração as especificidades de cada um dos agentes de socialização) e a perspectiva macro (a partir dos princípios metodológicos explicitados por Weber).

O presente trabalho pretendeu contribuir para o preenchimento de uma lacuna na Sociologia da Educação – o resgate da teoria sociológica de Weber, à luz de suas próprias formulações, como um campo teórico que se mostra atual e relevante à compreensão dos fenômenos educacionais. Isso ocorre porque tanto as suas reflexões no plano metodológico (a dimensão macro de sua teoria) como as suas abordagens em temas focais (a dimensão micro) permanecem atuais:

- crescente processo de burocratização das sociedades modernas, a requerer a especialização dos indivíduos, a realização de exames, a obtenção de diplomas, etc;
- a existência de outras formas de educação, paralelamente à educação especializada, tanto a do cultivo do saber como a carismática;
- as religiões desempenhando um papel fundamental na conduta de vida prática dos indivíduos, com enfoques diferenciados, cumprindo, assim, a sua função cognitiva;
- os embates dos docentes com os representantes dos órgãos oficiais, nas universidades, e a controvérsia quanto à exposição dos pontos de vista pessoais do docente;
- o caráter prioritário dos cursos jurídicos e a ênfase na prática ou na teoria são, ainda, pontos controvertidos nos meios universitários;
- a crescente especialização dos indivíduos no próprio ambiente de trabalho e a crescente substituição dos homens pelas máquinas.

No que se refere à abordagem de Weber dos fenômenos educativos contribuindo para a seleção social, acredito ser conveniente levantar mais uma questão: é racional a existência de uma educação segmentada ?

Para responder a essa pergunta é necessário retomar alguns aspectos de suas considerações sobre a educação. Por um lado, Weber entende que a educação é um elemento importante para favorecer o êxito dos indivíduos na seleção social; por outro, reconhece igualmente que não há em sua abordagem nenhuma novidade, já que a vinculação entre educação e seleção ocorria desde o pensamento platônico sobre o estado.

A novidade está, a meu ver, na constatação de que as pessoas de maior privilégio e poder utilizam-se da educação como um recurso para melhorar o seu *status*. Embora Weber tenha enfatizado que a ciência deveria colaborar na educação política da nação alemã, ele não esclareceu se a educação política – à qual ele atribuiu muita importância para o fortalecimento da nação alemã – deveria ser estendida a todos os indivíduos ou se deveria ser limitada aos futuros dirigentes. É exatamente por isso que entendo a posição de Scaff , ao chamá-lo de "educador político". Para este autor, Weber reconheceu que a escola poderia transformar o conhecimento em poder. Contudo, devo enfatizar ser esse um aspecto contraditório aos pressupostos epistemológicos weberianos, principalmente se levamos em consideração a separação das esferas científicas e políticas.

Meu pensamento, a respeito dessa questão, é a de que a tendência crescente da especialização dos indivíduos nas sociedades capitalistas expressa a segmentação da educação, na medida em que todos os indivíduos não possuem essas qualificações especiais. Essa tendência é típica do capitalismo, porque nas sociedades tradicionais a educação era voltada para a formação do homem culto. A preponderância da educação especializada em relação aos demais tipos de educação se dá a partir do processo de desencantamento do mundo, detectado por Weber, que abrange também a política.

Contraditoriamente aos princípios democráticos, a educação permite a formação de uma casta privilegiada, cujos membros, além das vantagens econômicas, adquirem vantagens sociais – o monopólio de determinados postos sociais (salário compatível com a honra estamental e não com o trabalho realizado). Weber previu o acirramento da polarização das qualificações com o desenvolvimento do capitalismo e em nenhum momento emitiu um juízo de valor a esse respeito. Isso me leva a crer que, para ele, era racional a existência de uma educação segmentada na sociedade capitalista.

Os três tipos de educação descritos pelo autor expressam as desigualdades intrínsecas às sociedades capitalistas a partir da coexistência da educação racional-legal, da educação carismática e da educação que visa à formação do homem culto.

Conforme o próprio Weber mencionou, os valores que guiaram a sua produção científica foram a pátria, a religião, a liberdade, a nação e a solidariedade. Mas advertiu que, em alguns momentos, podiam ocorrer dissonâncias entre esses valores, e isso é observado, sobretudo, no que se refere à falta de liberdade dos alunos e dos docentes na sala de aula. Certamente tal fato se confirma a partir de suas reflexões sobre a educação, na medida em que os seu valores nacionalistas se sobrepõem aos seus valores de liberdade, em virtude de sua ênfase na educação política. Ao afirmar que "dos livros não se pode tirar uma melodia viva", é possível interpretar que a ciência não deve interferir na vida prática, apesar de ele não ter sido totalmente coerente com esse preceito.

Em suma, acredito que as virtualidades da Sociologia Weberiana para o desenvolvimento da Sociologia da Educação ainda estão para ser exploradas, apesar de ela ter sido importante para os trabalhos de certos sociólogos, tais como os dois focalizados nesta tese, Luiz Pereira e Margareth Archer. Mas, outro enfoque poderia ter incorporado Pierre Bourdieu.

No meu entender, não procede comparar a apropriação pela Sociologia da Educação da Sociologia Weberiana, da Sociologia Durkheimiana e nem, tampouco, da Sociologia Marxista. Na avaliação de Halbwacs[27], a Sociologia teria entrado na universidade francesa pela porta estreita da pedagogia. Por outro lado, a apropriação das reflexões e dos conceitos de Karl Marx, tem sido muito mais intensa e proveitosa,

---

[27] Esta afirmação do autor foi efetuada na introdução, da edição francesa, da obra *A evolução pedagógica,* de Emile Durkheim.

apesar da inexistência de obras do sociólogo alemão a respeito da educação. Por que teria sido menor a apropriação de Weber pela Sociologia da Educação? Terá sido por causa de sua visão desencantada do mundo e da educação?

Parte da resposta foi dada por King (1980) quando esse autor afirma que os sociólogos da educação se sentem mais confortáveis com os elementos prescritivos da mudança social defendidos por Durkheim e Marx. Em outras palavras, a rejeição ao esquema analítico weberiano se deve ao fato dele não propor formas específicas de ação em matéria de educação.

Diferentemente de Durkheim e Marx, Weber persistiu em toda a sua obra numa visão pessimista da sociedade moderna e resignada em relação aos problemas desta, inclusive os de educação.

Separando ciência e política em esferas distintas, Weber defendeu que não cabia ao cientista fazer previsões sobre o rumo dos acontecimentos históricos – essa seria uma tarefa para os profetas.

Tem sido irresistível para os sociólogos da educação não sucumbir a tentação de filiar-se a uma "divindade" ainda que implícita ou dissimulada. A eles Weber perguntaria, irritantemente: A qual dos Deuses em luta serviremos?

Com essa pergunta / problema, sugiro a elaboração de novas pesquisas, que poderiam representar uma auto-crítica da Sociologia da Educação.

BIBLIOGRAFIA

ALEXANDER, Jeffrey C. The classical attempt at theoretical synthesis: Max Weber. In: Theoretical logic in sociology. Berkley, University of California Press, 1983. v. 3.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (77): 53-61, maio 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GERWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa. São Paulo, Pioneira, 1998.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A Sociologia da Educação nos cursos de formação universitária. São Paulo, PUC, Centro de Educação, 1991. 137 fl. Dissertação de Mestrado em Educação.

ARCHER, Margareth S. Social origins of educational systems. London, Sage, 1979.

------. The sociology of educational systems. In: BOTTOMORE, Tom et alii. Sociology of the state of art. London, Sage, 1982.

------. Realist social theory: the morphogenetic approach. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

------. Culture and agency: the place of culture in social theory. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

ARON, Raymond . As etapas do pensamento sociológico. 3. ed. São Paulo, M. Fontes, 1990.

AZEVEDO, Fernando. Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais. São Paulo, Melhoramentos, 1964. (Obras Completas, 10).

BEISIEGEL, Celso de Rui. Luiz Pereira. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. & BRITTO, Jader de M. Dicionário de Educadores no Brasil. Da colônia aos dias atuais. RJ, Editora UFRJ, 1999, 356 – 359.

BENDIX, Reinhard. Max Weber: um perfil intelectual. Brasília, Ed. UnB, 1986. (Coleção Weberiana)

BOBBIO, Norberto. Norberto Bobbio: el filósofo y la política (antologia). México, Fondo de Cultura Econômica, 1996. Estudo preliminar e compilação de José Fernandes Santillan.

BOUDON, Raymond. Efeitos perversos e ordem social. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1979.

------. A desigualdade de oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais. Brasília, Ed. UnB, 1981. (Coleção Sociedade Moderna).

------. A ideologia. São Paulo, Ática, 1989.

------. Os métodos em Sociologia . São Paulo, Ática, 1989.

BOUDON, Raymond & BOURRICAUD, François. Dicionário crítico de Sociologia. São Paulo, Ática, 1993.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Educação em Revista, Belo Horizonte, (10): 3-15, dez. 1989.

------. O poder simbólico. Rio de Janeiro, Difel, 1989.

------. A economia das trocas simbólicas. 3. ed. São Paulo, Perspectiva, 1992.

------. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, F. Alves, 1992.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A teoria da ciência em Weber e as pesquisas em educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (90): 25-35, 1994.

CASTRO, Magali. Relações de poder na escola pública de ensino fundamental: uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu. São Paulo, USP, Faculdade de Educação, 1994. Tese de Doutorado em Educação.

CHACON, Vamireh. Max Weber no Brasil. In: ---. Max Weber: a crise da ciência e a política. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1988. (Coleção Vidas Célebres)

COHEN, Perci. Teoria social moderna. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1976.

COHN, Gabriel. Crítica e resignação: fundamentos da Sociologia de Max Weber. São Paulo, T. A Queiroz, 1979.

COLLIOT-THÉLÈNE, Catherine. Max Weber et l'historie. Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

COULON, Alain. Etnometodologia e educação. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995. 205 p. (Ciências Sociais da Educação).

CUIN, Charles-Henry & GRESLE, François. História da Sociologia . São Paulo, Ensaio, 1994. 287 p. (Cadernos Ensaio. Pequeno Formato, 10)

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 7 ed. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves S.A. 291 p.

DANDURAND, Pierre & OLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre Sociologia da Educação e seu objeto. Teoria & Educação, Porto Alegre, (3): 120-142, 1991.

DIGGINS, John Patrick. Max Weber: a política e o espírito da tragédia. Rio de Janeiro, Record, 1999.

DONNANGELO, Maria Cecília Ferro & PEREIRA, Luiz. Saúde e sociedade. São Paulo, Duas Cidades, 1976.

DREIFUSS, René. Política, poder, estado e força: uma leitura de Weber. Petrópolis, RJ, Vozes, 1993.

DURU-BELLAT, Marie & ZANTEN, Agnés Henriot-van. Sociologie de l'école. Paris, Armand Colin, 1992.

FLEISCHMANN, Eugéne. Weber e Nitzsche. In: COHN, Gabriel. Sociologia: para ler os clássicos. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977.

FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 5. ed. São Paulo, Ed. Moraes, 1980. (Coleção Educação Universitária).

FREUND, Julien. Sociologia de Max Weber. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1980.

FORQUIN, Jean Claude, org. Sociologia da educação: dez anos de pesquisa. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

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

GARCIA, Maria M. A. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (97): 64-72, 1996.

GIDDENS, Anthony. El capitalismo y la moderna teoria social. 5. ed. Barcelona, Editorial Labor, 1994.

------. Politica y Sociologia en Max Weber. Madri, Alianza Editorial, 1994.

------. Entrevista a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. Tempo Social, São Paulo, **10** (1): 121-128, maio 1998.

GOMES, Cândido Alberto da C. Enfoques teóricos em Sociologia da Educação, II: o paradigma do conflito: Weber. Fórum Educacional, Rio de Janeiro, **7** (3): 85- 104, jul./set. 1983.

------. A educação em perspectiva sociológica. 3. ed. rev. ampl. São Paulo, EPU, 1994. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

HAECHT, Anne Van. Lécole à l'epreuve de la sociologie: questions de la sociologie de l'education. s. l., De Boeck Université, 1992.

HENNIS, Wilhelm. La problématique de Max Weber. Paris, Presses Universitaires de France, 1996.

HIRSCHHORN, Monique. Max Weber et la sociologie française. Paris, Éditions L'Harmattan, 1988. (Collection Logiques Sociales).

JASPERS, Karl. Método e visão de mundo. In: COHN, Gabriel, org. Sociologia: para ler os clássicos. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977.

JONHSON, Allan G. Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1997.

KING, Ronald King. Weberian perspectives and the study of education. British Journal

of Sociology of Education, Londres, **1** (1): 7-23, 1980.

KOCKA, Jurgen. Objeto, conceito e interesse. In: GERTZ, René E., org. Max Weber & Karl Marx. 2. ed. São Paulo, Hucitec, 1997.

KRUPPA, Sônia M. Portella. Sociologia da educação. São Paulo, Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2. grau. Série Formação do Professor).

LARROYO, Francisco. História geral da pedagogia. São Paulo, ed. Mestre Jou, 1974, 6ª ed.

LAZARTE, Rolando. Max Weber: ciência e valores. São Paulo, Cortez, 1996.

LENHARD, Rudolf. Sociologia educacional. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo, Pioneira, 1985. (Manuais de Estudo).

LERENA, Carlos. Weber y el desencanto, o la razon desactivada. In: ---. Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y la cultura contemporáneas. Madrid, Akal, 1983.

LOWITCH, Karl. Max Weber e Karl Marx. In: GERTZ, René E., org. Max Weber & Karl Marx. 2. ed. São Paulo, Hucitec, 1997.

LOWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na Sociologia do Conhecimento. 4. ed. São Paulo, Busca Vida, 1990.

------. Figures du marxisme wéberien In: Weber et Marx. Actuel Marx. Paris:PUF, 1995. 83-94.

MACHADO, Lia Zanotta. Estado, escola e ideologia. São Paulo, Brasiliense, 1983.

MANACORDA, Mario A. História da educação: da antigüidade aos nossos dias. São Paulo,Cortez, 1996, 5ª ed.

MANNHEIM, Karl & STERWART, W. A C. Introdução à Sociologia da Educação. 4. ed. São Paulo, Cultrix, 1978.

MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação. Em Aberto, Brasília, (46): 59-72, 1990.

------. Sociologia e educação: diálogo ou ruptura. Caderno CEDES. Campinas, (27), 1992.

MEKSENAS, Paulo. Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo, Edições Loyola, 1988 (Coleção Escola e Participação).

MERQUIOR, José Guilherme. A Sociologia da Legitimidade de Weber. In: ---. **Rousseau e Weber**: dois ensaios sobre a teoria da legitimidade. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1990.

MÉSZÁROS, István. Filosofia, Ideologia e Ciência Social: ensaios de negação e afirmação. São Paulo, Ensaio, 1993.

MILLS, C. A imaginação sociológica. 2. Ed. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1969.

MOMMSEM, Wolfgang. La Sociologia Política de Max Weber y su filosofia de la história universal. In: SAZBÓN, José. Presencia de Max Weber. Buenos Aires, s. ed., 1971 .

MONROE, Paul. História da Educação. São Paulo, ed. Nacional, 1988, (atualidades pedagógicas, v.34).

MOYA, Carlos. Imagem crítica da Sociologia. São Paulo, Cultrix, 1970.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Luiz Pereira: um educador no front. Educação e Sociedade, n.22, set. – dez 1985, 5 – 11.

MORRISCH, Ivor. Sociologia da educação. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1983.

MORROW, Raymond Allen & TORRES, Carlos Alberto. Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural. Porto, Edições Afrontamento, 1997.

PAIVA, Luís Henrique. Weber e Popper: filosofia das Ciências Sociais. Piracicaba, Ed. UNIMEP, 1997.

PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. Rio de Janeiro, UFRJ, Instituto de Economia Industrial, 1989.

PARSONS, Talcott. Evaluación y objetividad en el ámbito de las ciências sociales: una interpretacion de los trabajos de Max Weber. In: SAZBÓN, José. Presencia de Max Weber. Buenos Aires, s. ed., 1971 .

------. La estructura de la accion social: estudio de teoria social com referência a un grupo de recientes escritores europeos. Madrid, Ediciones Guadarrama, 1971.

------. Os componentes dos sistemas sociais. In: CARDOSO, Fernando H. & IANNI, Otávio. Homem e sociedade: leituras básicas de Sociologia Geral. 12. ed. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1980.

------. O conceito de sistema social. In: CARDOSO, Fernando H. & IANNI, Otávio. Homem e sociedade: leituras básicas de Sociologia Geral. 12. ed. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1980

PARSONS, Talcott & SHILL, Edward A. A interação social. In: CARDOSO, Fernando H. & IANNI, Otávio. Homem e sociedade: leituras básicas de Sociologia Geral. 12. ed. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1980.

PRATES, Antônio Augusto P., org. Temas contemporâneos de Sociologia Clássica. Belo Horizonte, UFMG , FAFICH, 1991.

PESTRE, Sônia. Enfoques teóricos dominantes no ensino de Sociologia da Educação: uma contribuição a formação de professores. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Educação, 1992. Dissertação de Mestrado em Educação.

PEREIRA, Luiz. Trabalho e desenvolvimento no Brasil. São Paulo, Difel, 1965. (Coleção Corpo e Alma do Brasil).

------. O magistério primário numa sociedade de classes: estudo de uma ocupação em São Paulo. São Paulo, Pioneira, 1969.

------. Subdesenvolvimento e desenvolvimento. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1969.

------. Urbanização e subdesenvolvimento. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1969.

------. Ensaios de Sociologia do Desenvolvimento. São Paulo, Pioneira, 1970.

------. Estudos sobre o Brasil contemporâneo. São Paulo, Pioneira, 1971. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

------. Perspectivas do capitalismo moderno: leituras de Sociologia do Desenvolvimento. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1971.

------, org. Desenvolvimento, trabalho e educação. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1974.

------. A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1976.

------. Anotações sobre o capitalismo. São Paulo, Pioneira, 1977.

------. Capitalismo: notas teóricas. São Paulo, Duas Cidades, 1977.

------. Classe operária: situação e reprodução. São Paulo, Duas Cidades, 1978. (Coleção História e Sociedade).

------, org. Populações marginais. São Paulo, Duas Cidades, 1978. (Coleção História e Sociedade).

PEREIRA, Luiz & FORACHI, Marialice M., orgs. Educação e sociedade. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1985. (Biblioteca Universitária, série 2. Ciências Sociais, v.16)

PIERUCCI, Antônio Flávio. Secularização em Max Weber: da contemporânea serventia de voltarmos acessar aquele velho sentido. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, (37) : 43-73, jun. 1998.

PILETTI, Nelson. Sociologia da educação. São Paulo, Ática, 1985.

QUIRINO, Tarcízio R. A interpretação da educação na Sociologia de Max Weber. [Recife], PIMES / Universidade Federal de Pernambuco, 1975. (Comunicação, n. 7).

REIS, Elisa P. Reflexões sobre o homo sociologicus. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, (11): 23-33, out. 1989.

------. As Ciências Sociais e o *bug* do milênio. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, (39):5 -11 , fev. 1999 .

SAINT-PIERRE, Hector L. Max Weber: entre a paixão e a razão. Campinas, Ed. UNICAMP, 1994.

SCAFF, Lawrence A . Max Weber's politics and political education. The American Political Science, (67): 128-141, 1973.

SCHROEDER, Ralph. Max Weber and the sociology of culture. London, Sage, 1992.

SOUZA, João Valdir Alves da. Uma leitura da educação à luz das teorias sociológicas de Émile Durkheim, Max Weber e Talcott Parsons: um ensaio de interpretação. Educação em Revista, Belo Horizonte, (20/25): 6-25, dez.1994/jun.1997.

SOUZA, Jessé. A ética protestante e ideologia do atraso brasileiro. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, (38): 97-116, out. 1998.

TEDESCO, Juan Carlos. Sociologia da educação. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1985.

TELES, Maria Luiza Silveira. Curso básico de Sociologia da Educação. Petrópolis, RJ, Vozes, 1986.

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

TOSCANO, Moema. Introdução à Sociologia Educacional. Petrópolis, RJ, Vozes, 1984.

TOURAINE, Alain. O retorno do actor. Ensaio sobre Sociologia. Lisboa, Instituto Piaget, 1996.

TRAGTENBERG, Maurício. Burocracia e ideologia. 2. ed. São Paulo, Ática, 1992.

VIEIRA, Evaldo. Sociologia da educação: reproduzir e transformar. São Paulo, FTP, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

VILLAS BÔAS, Glaucia Kruse . A vocação das iências sociais (1945 / 1964): um estudo da sua produção em livro. São Paulo, USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia, 1992. Tese de Doutorado em Sociologia.

------. A recepção da Sociologia Alemã no Brasil: notas para uma discussão. Boletim Informativo Bibliográfico [da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais], Rio de Janeiro, (44): 73-80, 2. sem. 1997.

WEBER, Marianne. Biografia de Max Weber. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

WEBER, Max. La objetividad del conocimiento en las ciencias y la politica sociales. Separata de **Sobre la teoria de las Ciencias Sociales.** Barcelona, Ediciones Peninsula, 1971. p. 5-91.

------. Estado nacional y politica económica. In: WEBER, Max. Escritos políticos I. México, Folios, 1982.

------. Ensaios de Sociologia . 5. ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1982.

------. Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica. São Paulo, Cortez, 1989. (Coleção Pensamento e Ação, v.1).

------. A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel, org. Max Weber. São Paulo, Ática, 1991. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

------. Religião e racionalidade econômica. In: COHN, Gabriel, org. Max Weber. São Paulo, Ática, 1991. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

------. Parlamento e governo na Alemanha reordenada: crítica política do funcionalismo e da natureza dos partidos. Petrópolis, RJ, Vozes, 1993.

------. A ética protestante e o espírito do capitalismo. 11. ed. São Paulo, Pioneira, 1996. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

------. Economía y sociedad: esbozo de Sociologia Comprensiva. 11. ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

------. História económica general. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

------. O socialismo. In: GERTZ, René E., org. Max Weber & Karl Marx. 2. ed. São Paulo, Hucitec, 1997.