



EDUCAÇÃO POR ESCRITO

Educação por escrito, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-12, jan.-jun. 2020
e-ISSN: 2179-8435

<http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.34614>

SEÇÃO ENSAIOS

Revisitando os clássicos: as contribuições de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber para a sociologia da educação

Revisiting the classics: the contributions of Karl Marx, Émile Durkheim and Max Weber to the sociology of education

Fernando Lionel

Quiroga¹

orcid.org/0000-0003-4172-2002

fernando.quiroga@ueg.br

Beatriz Aparecida

Paolucci¹

orcid.org/0000-0002-9537-8086

biapaolucci@gmail.com

Recebido em: 27 jun. 2019.

Aprovado em: 8 jan. 2020.

Publicado em: 27 jul. 2020.

Resumo: O presente ensaio consta de uma apresentação introdutória da sociologia clássica sobre o tema da educação que, após o pensamento de Durkheim viria a adquirir status de disciplina autônoma, passando-se a denominar-se sociologia da educação. O objetivo principal consistiu em uma retomada das principais contribuições da sociologia clássica para a disciplina, destacando as principais ideias do pensamento de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber. Tal estudo partiu de uma revisão da literatura clássica e especializada sobre os autores em perspectiva no sentido de problematizar as principais teses e compreender as possibilidades e limites que elas suscitam às investigações contemporâneas deste campo investigativo. Considerando o amplo repertório temático da plêiade em perspectiva, optamos por apresentar não um quadro sistemático das principais ideias, mas de exercitar o pensamento acerca dessa relação tomando como ponto de partida a leitura dos clássicos. Temas como: a divisão do trabalho; relações entre educação e trabalho; ideologia; função social da educação; fato social; coerção social; desencantamento do mundo; racionalização do mundo; burocratização; dentre outros, compõem o corpo desta introdução.

Palavras-chave: Sociologia da Educação. Clássicos. Marx. Durkheim. Max Weber.

Abstract: The present essay consists of an introductory presentation of classical Sociology on the subject of education that, after the thought of Durkheim, would come to acquire status of autonomous discipline, happening to denominate itself Sociology of Education. The main objective consisted of an overall summary of the main contributions from classical sociology to the discipline, highlighting the main ideas of Karl Marx's thought, Emile Durkheim's and Max Weber's. This study started with a review of the classical and specialized literature about the authors in perspective, in order to problematize the main theses and to understand the possibilities and limits that they give rise in contemporary investigations of this specific field. Considering the broad thematic repertoire of this perspective, we chose to present not a systematic framework of the main ideas, but to exercise the thinking about this relation taking as a starting point the reading of the classics. Topics such as: the division of labor; relations between education and work; ideology; social function of education; social fact; social coercion; disenchantment of the world; rationalization of the world; bureaucratization; among others, composes the body of this introduction.

Keywords: Sociology of Education. Classics. Marx. Durkheim. Max Weber.

Introdução

A proposta de um artigo ou ensaio cujo propósito central consista em evidenciar o valor do clássico parece impor uma justificativa – ou uma defesa. Partimos de uma pergunta bastante óbvia: por que deve interessar ao estudante contemporâneo ler os clássicos? Em tempos de uma



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, GO, Brasil.

corrida frenética atrás da inovação, do detalhe que “agrega valor”, da comunicação acelerada e fluída – e também fugidia, que preenche a vida cotidiana solapando ou “colonizando” os espaços da reflexão minuciosa, desinteressada, meramente contemplativa – o clássico reveste-se da aura do ultrapassado, do conteúdo prescindível – destinado àqueles que, por gosto do velho, são classificados de modo generalizado como portadores de um traço de excentricidade *cult*, *démodé*. Mesmo tomando o adágio do caráter atual do clássico, sintetizado pela fórmula de que “este nunca passa de moda”, o clássico se mantém, ainda assim, retirado do pensamento contemporâneo, isolado em notas de rodapé ou restrito a apresentações sumárias nos cursos de introdução a uma disciplina.

Dentre as inúmeras formulações de Italo Calvino a respeito, cabe a seguinte reflexão: como os clássicos (especialmente os clássicos da literatura universal) atravessam séculos como se cada leitura fosse uma primeira leitura – em que pese a noção epistemológica da ciência quanto ao princípio da falseabilidade, Popper (1975) ou da “limpeza de paradigma” de Kuhn (1998), a leitura do clássico adquire uma aparência de luxo intelectual, pouco objetivo quanto às expectativas de respostas que exigem os inúmeros problemas contemporâneos – ainda mais quando recorrer ao velho parece algo em si desprezível. Acrescenta-se a isso, como observa o próprio Calvino, o volume cada vez maior de livros que se acumulam e que nos esmagam diante da “avalanche de papel impresso na atualidade” – e que, no ambiente universitário, entram nas zonas de disputa entre a bibliografia selecionada para as disciplinas fundamentais. O efeito, um tanto controverso e insólito desta constatação, sem dar-se conta do flagrante absurdo, consiste em empurrar os clássicos para as leituras complementares dando preferência a autores menos conhecidos.

Cabe, ainda, uma última palavra em defesa do clássico. Do ponto de vista da teoria e do expediente analítico-erudito, a ausência do clássico provoca uma espécie de culpa particular; um

débito e um vazio que produz o risco de qualquer resposta contemporânea já haver sido esboçada ou mesmo respondida. A passagem de Lahire a respeito permite-nos compreender a dimensão da importância a que estamos nos referindo:

Nos dias de hoje, vê-se uma espécie de “jogo de massacre” da obra de Pierre Bourdieu: todo mundo tenta criticá-lo, mas me parece que não no sentido positivo. De certo modo, evita-se lê-lo, dispensam-se os estudantes de lê-lo, dizendo: “Mas isso é a velha sociologia, é sociologia clássica!” Que estupidez! Em *Le Travail sociologique de Pierre Bourdieu*, afirmo que era um suicídio descartar esse trabalho. Os pesquisadores que fazem isso dão um tiro no próprio pé. Seria o mesmo que dizer, no fim do século XIX ou no início do século XX: “Não, não, Durkheim não me interessa”. Se Durkheim não me interessa, posso trabalhar com Música, Linguística ou Engenharia, mas não posso pretender trabalhar com Sociologia sem ler Durkheim, sem criticar Durkheim, sem discutir sobre seu trabalho (LAHIRE, 2015, p. 285).

A tendência atual de descartar o velho em benefício do novo, em atropelar o clássico pela urgência de respostas contemporâneas sugere, ainda, uma questão de pano de fundo economicista que peleja para suprimir a tradição – deslocando-a do centro para a margem, onde resiste, ainda, uma ínfima parcela de entusiastas interessados no *otium* humanista e no saber desinteressado – e impondo, ao centro, o caráter utilitário, pragmático, ávido por respostas práticas.

Contribuições de Marx e Engels

Constituem o tecido do pensamento marxista noções e conceitos que se amalgamam ao longo de sua extensa obra e que estabelecem, o tempo todo, relações, ora diretas, ora indiretas, sobre o tema da educação e ensino. Importa compreender, nesse sentido, os conceitos fundamentais do seu pensamento, como: divisão do trabalho, mais-valia, alienação, trabalho e cultura, propriedade privada – bem como os aspectos balizadores do seu pensamento: materialismo-dialético e materialismo-histórico. É por meio dessa articulação de conceitos e ideias que seu pensamento incide sobre os temas em discussão, adquirindo, portanto, contornos do que mais recentemente podemos chamar de

uma sociologia marxista da educação.

Embora Marx e Engels não tenham escrito um único texto exclusivamente dedicado à educação e/ou ensino, encontram-se, ao longo de sua vasta obra, fragmentos que lançam alguma luz sobre o tema em perspectiva. A maior parte das contribuições do pensamento marxista sobre a educação e ensino encontra-se diluída nos textos: *Teses sobre Feuerbach* (1845); *Manifesto do Partido Comunista* (1848); *Associação Internacional dos Trabalhadores* (1864) e *Crítica ao Programa Gotha* (1875). Na antologia organizada por Frias (2006) *Textos sobre Educação e Ensino* – obra que reproduz as passagens das obras mencionadas – o autor destaca o fato de que, embora os comentários e críticas que Marx ou Engels tenham feito a respeito da educação, não se trata, todavia, de um sistema pedagógico ou de uma análise que tome a educação como elemento central de discussão. O que está em questão, antes disso, é o problema do homem em sua relação com a divisão do trabalho. À consequência disso, a educação enquanto sistema de ensino, como aspecto circunstancial da vida moderna, inserida no contexto do capitalismo e da sociedade de classes, se torna preocupação subsequente no pensamento de Marx e Engels.

Vista sob a perspectiva marxista, a sociologia da educação admite, de antemão, uma postura crítica em que cabe destaque a naturalização da divisão do trabalho por meio do processo educacional. Sendo a divisão do trabalho, segundo Marx, a consequência mais grave que o capitalismo imprime sobre a existência do homem, eivando a sua emancipação social e intelectual na medida em que o fragmenta, essa deve ser superada por meio do sistema de ensino que deve compreender, em seu *modus operandi*, a articulação entre as dimensões intelectual e manual.

Nas *Teses sobre Feuerbach*, Marx escreve a síntese máxima de seu pensamento: "Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo" (MARX, 2006, p. 11). É com base nessa perspectiva, "compreender e transformar o mundo", que campos como a educação passaram a ser percebidos por meio

deste pressuposto fundamental. A conciliação entre o ideal e o real, ideia sintetizada pelo conceito de práxis, engendrou, por meio do pensamento marxista, um novo modo de olhar para o fenômeno educativo, especialmente para seus sentidos sociais. Mais detidamente, quer dizer que a filosofia de Marx e Engels não somente produziu reflexões acerca da educação como forjaram pensamentos subsidiários das suas ideias fundamentais, como se pode ver, por exemplo em Adorno (1995) *Educação e Emancipação* ou István Mészáros (2008) em *A educação para além do capital*, Manacorda (1970) em *Il principio educativo in Gramsci*, ou, em solo brasileiro, Freire (2010), autor de formação marxista, Saviani (2011), também subsidiário da mesma filosofia, dentre outros. A questão emergente é, portanto, a possibilidade que, com Marx, passa a ser admitida: a transformação. Em educação, a transformação implica, necessariamente, na emancipação do homem moderno submetido à lógica da divisão do trabalho e a sua consequente alienação com relação a sua própria integralidade. A crítica questiona a fragmentação do homem decorrente da divisão do trabalho – característica central do capitalismo moderno –, em que pesem as condições de sua existência. Para Marx:

Enquanto a cooperação simples, em geral, não modifica o modo de trabalhar do indivíduo, a manufatura o revoluciona inteiramente e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas, lembrando aquela prática das regiões platinas onde se mata um animal apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo. Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial (MARX, 2006, p. 29).

Marx vislumbra o aniquilamento do homem e de todo um povo a expensas das condições presentes no capitalismo. A redução da condição humana a funções mecânicas do mundo do trabalho e a sua consequente alienação é justamente o que Marx pensa ser possível evitar no planejamento dos sistemas de ensino. Segundo sua concepção:

Para se educar, os jovens poderão recorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Por ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. [...] Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual (MARX, 2004, p. 107).

A questão central consiste em mesclar trabalho intelectual ao trabalho manual, evitando a brutalização do homem. Trata-se de fundir a um só tempo, teoria e prática e de viabilizar, sob a primazia da práxis, a emancipação do homem resgatando-o do estado de alienação decorrente da divisão do trabalho.

Outro aspecto que merece destaque na crítica marxista refere-se ao sistema escolar como propriedade da burguesia e do Estado. Cabe refletir, portanto, que intenções e sentidos se revelam a partir desta perspectiva. Isso significaria responder, em certa medida, quais objetivos a educação deve atingir, qual é a sua função social, o que deve ser ensinado e o que pode ser ignorado etc. Há, nesse sentido, uma preocupação de fundo que aparece no pensamento de Marx: a ideologia. Segundo Marx, "as ideias da classe dominante são em toda época as ideias dominantes; isto é, a classe que é potência material dominante da sociedade é ao mesmo tempo, sua potência espiritual dominante" (Marx, 2006, p. 37). A escolarização, na medida em que deve ser estendida a todos os estratos da população, está implicada, portanto, na esteira da produção ideológica de seu tempo. A esse respeito, Marx observa:

Não desejamos assinalar, finalmente, que a formação intelectual, no caso do operário possui-la, não teria influência direta sobre o salário; que a instrução geralmente depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral a memorização dos princípios burgueses, e que no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação. [...] O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de

um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível (MARX, 2006, p. 91).

A lógica da escolarização passa inevitavelmente pelo crivo das classes dominantes e, nesse sentido, deve ser pensada a partir dessa constatação preliminar. É sobre essa premissa que o pensamento de Marx parece sugerir ao pensar em um modelo educacional capaz de superar o modelo escolar que ratifica a lógica da divisão do trabalho e, com isso, seu caráter de alienação do homem. No *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels escrevem um modelo de "Educação pública gratuita de todas as crianças. Eliminação do trabalho das crianças nas fábricas na sua forma atual. Unificação da educação com a produção material, etc." (MARX; ENGELS, 2006, p. 104). Entretanto, no mesmo texto os autores questionam o ensino superior gratuito para as classes mais abastadas, indicando que estas já gozariam de privilégios decorrentes da hegemonia do capital.

Outra ideia do legado marxista refere-se à superação da relação entre educadores e educandos, já que ambos pertencem à mesma sociedade em que pesem os aspectos circunstanciais entre dominantes e dominados. Tal ideia alinha-se à sua estrutura epistemológica de transformação da realidade que estabelece uma dialética entre sujeito e objeto, isto é, a possibilidade de transformar o meio implica em transformar a si próprio, rompendo, portanto, com o hermetismo presente em cada dimensão. Ademais, Marx chama a atenção para a própria ideia segundo a qual o Estado deveria ser educado pelo povo, e não o contrário. Segundo ele: "O ensino pode ser estatal sem que esteja sob o controle do governo. O governo pode nomear inspetores, cujo dever consistirá em vigiar para que a lei seja respeitada, sem que tenham o direito de intrometer-se diretamente no ensino" (MARX, 2006, p. 108). E acrescenta à sua crítica:

Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cum-

primento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um "Estado futuro"; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa (MARX, 2006, p. 88).

Marx questiona não a presença do Estado sobre os assuntos da educação, mas alerta para os riscos desta ficar subsumida ao seu governo. Sua crítica aponta para o monopólio da educação e ensino por parte da burguesia e do Estado. Em suas considerações, a impregnação religiosa nos sistemas escolares não só é bem compreendida pelo seu público, senão que é completamente neutralizada pelas próprias condições práticas da vida dos trabalhadores. "É assim que os operários são expulsos e desprezados do plano moral, psíquico e intelectual, pela classe no poder" (MARX; ENGELS, 2006, p. 87).

Marx adverte, ademais, sobre os riscos decorrentes da legislação da obrigatoriedade sem antes refletir sobre as possibilidades reais de sua implementação. Em suas palavras: "toda crítica deve ser dirigida contra a legislatura que promulgou uma lei provisória, que ostentando o pretexto de cuidar da instrução das crianças, não contém nenhum dispositivo que assegure a consecução desse objetivo" (MARX, 2006, p. 88). O filósofo aponta para a ignorância de um mestre-escola que, ao constatar que não sabia ler nem escrever, ele se justificara afirmando que: "em todo caso, estou à frente dos meus alunos". Sua análise remete-nos a uma realidade bem próxima da nossa:

Estive em muitas dessas escolas e nelas vi filas inteiras de crianças que não faziam absolutamente nada, e a isto se dá o atestado de frequência escolar; e esses meninos figuram na categoria de instruídos de nossas estatísticas oficiais (MARX, 2006, p. 70).

Como se pode constatar, tal crítica coincide com a que nós, na condição de pesquisadores ou de educadores, imersos no cotidiano das escolas, fazemos o tempo todo acerca da ineficácia

dos sistemas escolares. A filosofia marxista estabelece, nesse sentido, crítica contundente à ideologia burguesa que perpetua a lógica da divisão do trabalho por meio da escolarização. Em um sentido mais amplo, inaugura uma visão do sistema escolar considerando seus enraizamentos com outras dimensões da sociedade, como economia e política, concepção que viria a superar a visão de que os problemas da escola são problemas eminentemente pedagógicos, localizados nos intramuros da instituição.

Durkheim: educação e sociedade

A contribuição de Émile Durkheim no campo da sociologia assume papel de importância crucial no campo da sociologia educacional na medida em que, por meio de seu método, a educação enquanto campo do conhecimento passa a ser um dos objetos centrais da sociologia como disciplina científica autônoma. No início do século XX o "pai fundador" da sociologia assume a cátedra de Ciência da Educação ao mesmo tempo em que formula os fundamentos teórico-metodológicos desse campo do conhecimento em seu *As regras do método sociológico* (1895), obra em que se destaca a importância de compreender a sociedade por meio dos fatos sociais, isto é, maneiras de pensar, agir, sentir – que existem em um plano pré-reflexivo. As contribuições de sua sociologia da educação encontram-se diluídas nos seguintes textos: *Educação e Sociologia* (1922), *A Educação moral e A evolução pedagógica na França*.

De acordo com Durkheim (2007), a noção de fato social explicita os fenômenos que ocorrem no interior da sociedade e que se revelam com certa generalidade, manifestando-se, por exemplo, por meios dos diversos papéis sociais, como: irmão, esposo, cidadão – sobressaindo-se o poder que a educação exerce no sentido de imprimir os sentidos relativos a cada um deles. A forma como tais espectros são forjados depende exclusivamente da força coercitiva e imperativa com que são transmitidos, sem que se leve em conta o consentimento do sujeito. Este é o primeiro e crucial aspecto que se verifica em sua

sociologia no tocante a educação e que pode ser ilustrado, *mutatis mutandis*, pelo filme *O enigma de Kaspar Hauser*, de Werner Herzog (1974), em que a personagem é submetida, após duas longas primeiras décadas da vida trancada em uma masmorra, à coerção imperativa dos modos de vida em sociedade, desde o fato de caminhar na forma bípede até as sutilezas e convenções de comportamento da alta sociedade, marcadas por filigranas comportamentais.

Desta forma ocorre o processo de educação das crianças. Nós as constrangemos a comer, beber, a dormir em horas regulares etc. (DURKHEIM, 2007, p. 46). A educação, nesse sentido, cumpriria a função de exercer essa pressão do meio social por meio dos pais e mestres. Segundo Durkheim, com efeito, fato social pode ser definido como:

Toda maneira de atuar, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior ou ainda, que é geral na extensão de uma dada sociedade, conservando uma existência própria, independente das suas manifestações individuais (DURKHEIM, 2007, p. 51).

Esses traços de seu método sociológico dão sustentação à sua sociologia educacional. Para tanto, Durkheim submete a ideia de educação a um exame crítico, buscando localizar um denominador comum dentre as definições de modo que possa engendrar uma única estrutura dentre as diversas definições. Depara-se, com efeito, nesta definição de Stuart Mill: "Tudo aquilo que nós próprios fazemos e tudo o que os outros fazem por nós com o objetivo de nos aproximar da perfeição de nossa natureza." (MILL, 2010, p. 52). Passa por Kant, segundo o qual: "o objetivo da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição do qual é suscetível" (KANT, 2010, p. 54); e por James Mill, para quem a educação teria por objeto "fazer do indivíduo um instrumento de felicidade para si mesmo e seus semelhantes" (MILL, 2010, p. 56). O que Durkheim encontra nestas tentativas de definir a educação, mais do que uma resposta que o satisfaça é o erro que consiste em olhar para a educação como um objeto "ideal, perfeito, válido para todos os homens indistintamente" (DURKHEIM, 2010, 57). Segundo sua concepção,

este erro consistiria em uma impregnação da filosofia idealista, ainda distante do alvorecer da ciência moderna. Essa constatação teria por fundamento a localidade histórica presente em cada definição e tudo aquilo que é variável dentro da história, chamando a atenção para o risco o caráter relativo localizado em cada autor. Com efeito, para Durkheim "cada sociedade, considerada num momento determinado de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível" (DURKHEIM, 2010, p. 43).

A definição da educação dependeria de uma olhada para a história com a finalidade de perceber que características há em comum entre os diferentes sistemas de ensino localizados ao longo do tempo. Assim, Durkheim observa a seguinte estrutura: a) a presença uma geração de adultos e uma geração de jovens; b) a ação exercida dos primeiros sobre os segundos.

Para ele, os sistemas educativos possuem uma característica em duplo aspecto: são *uno* e múltiplos a um só tempo. Múltiplos, na medida em que se inscrevem na lógica de determinada organização social, ganhando relevância os aspectos inerentes a toda simbologia própria que inclui ritos, costumes, valores e princípios morais e que permite, em última instância, distinguirmos um tipo de educação do outro, como o da cidade e a do campo, a dos Brâmanes e as dos Sudras, a dos burgueses e dos operários etc. E é *una*, na medida em que reúne certo conjunto de conhecimentos especializados, certos usos e maneiras de fazer e de saber e que resulta, no fim, no domínio específico de uma determinada profissão.

Na seguinte passagem está contido o sentido que Durkheim localiza na educação: seu caráter eminentemente social, marcado pela ação que os indivíduos exercem sobre seus semelhantes. Finalmente, o autor chega a seguinte fórmula:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente (DURKHEIM, 2010, p. 52).

A educação, segundo essa concepção, apresenta a "função fundamental de conservação da sociedade" na medida em que ela "tem por objeto sobrepor ao ser que somos ao nascer, individual e associativo, um ser inteiramente novo." (DURKHEIM, 2010, p. 55). Durkheim assinala, com suas ideias, o determinismo social que é exercido sobre os indivíduos para além de suas próprias vontades por meio do efeito coercitivo que se imprime sobre o indivíduo forjando, finalmente, o ser social.

A concepção sociológica de Durkheim supõe a sociedade como um organismo vivo, um todo integrado em que cada parte exerce uma função específica e fundamental para o equilíbrio da totalidade. Nesse sentido, para o sociólogo, a educação teria a função de conservação da sociedade. Diferente do legado marxista, Durkheim concebe a divisão do trabalho como natural na medida em que "nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação" (DURKHEIM, 2010, p. 56). Assim sendo, a divisão do trabalho cumpriria a função de conservar o equilíbrio da sociedade.

Segundo Durkheim, a função do sistema educacional – que muitas vezes chama de "a máquina" – embora possua um sentido de conservação, admite, ao mesmo tempo, mudança, como se pode constatar nesta passagem:

Um sistema escolar, qualquer que seja, é formado por duas espécies de elementos. De um lado, há todo um conjunto de disposições definidas e estáveis, de métodos estabelecidos, ou seja, em uma palavra, de instituições; mas, ao mesmo tempo, dentro da máquina assim constituída, há ideias que trabalham e que solicitam para que mude. Visto do lado de fora, o ensino secundário apresenta-se a nós como um conjunto de estabelecimentos, cuja organização material e moral está determinada; mas, de outro lado, essa mesma organização abriga a si aspirações em busca de algo. Sob essa vida fixada, consolidada, há uma vida em movimento que, por estar mais escondida, nem por isso deve ser tratada com negligência (DURKHEIM, 2010, p. 122).

Essa relação de mão dupla empresta ao sistema educacional um caráter dinâmico, vivo, em que a sua função não é de todo inconsciente, posta à margem da razão ou da autonomia. Ao

mesmo tempo em que sua dimensão consolidada no tocante a sua forma, sua organização do tempo e do espaço, sua divisão dos conteúdos e disciplinas se encontra fixada, assumindo um caráter inquestionável; concorre, de outro lado, um movimento orientado em sentido oposto, um movimento de instauração do novo, da mudança, da reorganização das suas estruturas mais rígidas. Esse arquétipo deixa-se antever somente por meio do curso da história. E é pelo mesmo motivo, segundo sua sociologia, que a educação adquire sentidos e significados específicos de acordo com cada época.

Há limites, no entanto, na sociologia de Durkheim vista sob à luz da contemporaneidade. Em seu discurso de posse apresentado na cátedra de Ciências da Educação da Universidade de Sorbonne, em 1902, Durkheim afirma que "a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência" (DURKHEIM, 2010, p. 75) e "a educação consiste, sob outro desses aspectos, numa socialização metódica da nova geração" (DURKHEIM, 2010, p. 75). Cabe, nesse sentido, uma consideração. A concepção de Durkheim mostra-se otimista enquanto uma finalidade que transcende a mera instrumentalização ou sentidos utilitários, embora necessários, também, para a manutenção da vida em que pese a importância dos saberes especializados, inerentes a cada profissão. Porém, a concepção parece ultrapassar tais limites. A ideia de renovação perpétua das condições de existência aponta para a dialética resultante da colisão entre as distintas gerações e os sentidos sociais decorrentes desse intercâmbio.

Da mesma forma que Durkheim aponta o erro daqueles que, anterior à sua sociologia, buscavam definir a educação supondo existir uma educação ideal, perfeita e infalível, também a sua constatação quanto a uma "renovação das condições da própria existência" torna-se problemática. Ao longo do século XX, décadas após suas principais ideias, e com a derrocada das duas guerras mundiais e a crise na autoridade, especialmente após a bancarrota dos regimes

totalitários, tornara-se no mínimo problemático afirmar, com o tom de naturalidade da sociologia *durkheimiana*, a existência de uma ação das gerações mais velhas sobre as mais novas em sentido de renovação das condições de existência. A esse respeito cabe aludirmos ao importante ensaio escrito por Arendt na década de 1950, em que destaca, entre outros aspectos, o banimento das crianças do mundo dos adultos, além da crise na autoridade do professor, marcada pelos princípios do Pragmatismo, que viria a transformar a Pedagogia "em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria a ser ensinada" (ARENDR, 2005, p. 231).

O núcleo central do problema torna-se ainda mais nítido se considerarmos o contexto de crise que a educação vem atravessando ao longo de pelo menos os anos 1980 do século passado. Não é o corolário das condições que, no contexto contemporâneo, contribui para a sua conservação; como as causas que, em âmbito social, levam a "corrosão do caráter" (SENNETT, 2009) ou, em âmbito educacional, produzem os efeitos sinistros de uma escola que peleja para descobrir quais sentidos lhe são inerentes, face à sua hodierna função social.

A educação sob a ótica de Max Weber

Diversas ideias marcaram o pensamento da primeira parte do século XX. Da imensa constelação de autores, Max Weber ocupa posição privilegiada dada a importância e originalidade das suas ideias. Dentre as suas principais obras, destacam-se os dois artigos que compõe *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, em que Weber demonstra a importância das características específicas do protestantismo ascético que se coaduna ao capitalismo moderno, moldando-o à sua semelhança. Outros temas pelos quais Weber tece suas reflexões são a racionalização e o desencantamento do mundo, o nascimento da burocracia nos países ocidentais e em *A política como vocação* – outro trabalho de grande relevância, desenvolve a genial ideia de que o Estado "reivindica o monopólio do uso

legítimo da força física" (WEBER, 2013, p. 413) –, ideia central de sua sociologia.

Weber é tido como um dos fundadores do estudo da sociologia moderna. Embora não tenha escrito nenhum texto sobre a educação, podemos pensar sua contribuição a partir de apontamentos que se encontram diluídos ao longo de sua obra. Como os seus estudos transitam entre noções elementares do mundo moderno, como capitalismo, racionalização e desencantamento do mundo, encontrar pistas capazes de lançar luz sobre o tema da educação não é tarefa das mais árduas.

Tais são algumas ideias da sociologia weberiana que, mais do que fechar quadros explicativos, lançam luz sobre questões bastante amplas acerca do pensamento pedagógico, não somente ao problematizar os limites da ciência, a racionalização do mundo moderno, a especialização, a burocracia, o desencantamento do mundo e a ética do professor, mas por desencadear elementos teóricos para futuras investigações.

Exemplo disso é seu texto *Ciência como Vocação*, em que o sociólogo apresenta, talvez de modo mais enfático, seu posicionamento acerca do pensamento pedagógico. Ao construir seu argumento acerca de uma suposta vocação científica, Weber estabelece uma comparação entre a carreira acadêmica do sistema alemão e o dos Estados Unidos e logo percebe que "nossa vida universitária alemã vem se americanizando" (WEBER, 2013, p. 395). Esse processo que, segundo ele, apresenta vantagens, como as de caráter técnico; aponta para um "espírito" completamente distinto ao da realidade alemã:

As vantagens técnicas são absolutamente indubitáveis, como em todas as atividades capitalistas e ao mesmo tempo burocratizadas. Mas o "espírito" que nelas predomina é outro, diferente da atmosfera histórica das universidades alemãs (WEBER, 2013, p. 396).

Acontece que a vocação científica, como Weber observa, prevê uma dupla função do pesquisador. O candidato deve ter vocação de estudioso, mas deve, *pari passu*, corresponder à função de professor. Como uma dimensão não prescinde da outra, embora tampouco

coincida, o pesquisador-docente se vê obrigado a corresponder a uma estrutura que transcende a noção mais pura de vocação. O que Weber pretende demonstrar é a estrutura burocrática que molda as expectativas do que se espera: suprir a exigência da pesquisa e da docência. E, como ele destaca: "se as capacidades para tanto, porém, se reúnem em uma pessoa, é absoluta obra do acaso" (WEBER, 2013, p. 397).

Segundo Weber, o caráter extremamente especializado da ciência e a sua intrínseca racionalização – situação não presente em nenhuma outra época e que, segundo o sociólogo, tende a permanecer por todo o futuro – produz questões de interface com outras dimensões da vida. Não são meras características do mundo moderno; antes, implicam no que Weber chamou de "desencantamento do mundo". Em suas palavras:

As crescentes intelectualização e racionalização não significam, portanto, um crescente conhecimento geral das condições de vida sob a qual se está. Significam, isso sim, algo diferente: saber ou acreditar que *poderíamos, bastando para tanto querer*, nos inteirar a qualquer momento de que não há, em princípio, poderes misteriosos imponderáveis interferindo na vida; que, em vez disso, é possível – em princípio, *dominar todas as coisas por meio do cálculo*. Isso, no entanto, significa o desencantamento do mundo (WEBER, 2013, p. 407 – **grifo do autor**).

Resultam desse "desencantamento" decorrente da racionalização da cultura ocidental moderna questões de cunho ético que se colocam no âmbito da sociedade, mas que se revelam com grande ênfase na dimensão pedagógica justamente porque, nela, se perpetuam ao longo das gerações os pressupostos da racionalização e o caráter do especialismo científico. A partir disso, Weber reflete acerca dos limites da atividade científica em que pesem seus resultados. O que Weber está insinuando é que a ciência serve a interesses sociais, distante, portanto, das intenções pessoais quaisquer que sejam. E já que as coisas são predeterminadas historicamente, chega-se à noção de "neutralidade" que o pesquisador deve assumir perante seu objeto e perante a prática científica. O saber científico está acima dos homens, e pouco interessa, nesse sentido, a

opinião pessoal deste ou daquele pesquisador. Tal é o espírito de racionalização do mundo moderno materializado no fazer científico. Da mesma forma que a ciência adquire uma relação impessoal com o homem, a outra dimensão do pesquisador – a de professor – deve, portanto, admitir a mesma lógica. Weber é enfático quando afirma: "Dizem – e eu assino embaixo – que lugar de política não é o auditório da universidade. Não é seu lugar para os estudantes" (2013, p. 410). E reforça: "mas é certo que ali também não é lugar de política para o docente. Principalmente quando ele se ocupa cientificamente com política" (2013, p. 410). O que está em questão, na sociologia weberiana é a neutralidade que deve ser preservada tanto em um e noutro campo de atuação. Somente assim estará assegurada a racionalização presente em nossa cultura.

O papel do professor, na concepção weberiana, deve assumir uma ética não-partidária, distante de noções pessoais, cotidianas e, especialmente, distante da atmosfera política de seu entorno. Ao invés disso, o professor deve orientar o aluno a pensar e a tomar uma posição por si próprio. Os elementos em questão são elementos de pensamento e não visões de mundo já acabadas. Esta é a forma segundo a qual, para Weber, estaria assegurada a integridade intelectual do professor.

Contudo, tal postura não seria necessariamente o que espera a juventude, que anseia pela figura de um líder. Para Weber, esta expectativa seria um equívoco cometido pela juventude:

Pois o equívoco que parte de nossa juventude comete, quando a tudo isso eventualmente responde "sim, mas nós viemos para a aula a fim de vivenciar algo diferente de nossas análises e constatações de fatos", tal equívoco consiste no fato de eles procurarem no docente universitário algo diferente do que está ali diante deles – de procurarem um *líder*, e não um professor. Mas só estamos preparados para o púlpito como *professores* (WEBER, 2013, p. 417 – **grifo do autor**).

O que Weber afirma é que não se pode criar uma expectativa do professor como um tipo ideal a quem se possa atribuir características de liderança. Se isso ocorre é por mera obra do acaso: "quando alguém também possui essa qualidade; e é muito preocupante quando qualquer pessoa,

falando no púlpito de uma universidade, sofre a exigência despropositada de exibir qualidades de um líder". (WEBER, 2013, p. 418) –exercer liderança não é papel do professor. Aconselhar alunos, orientá-los quantos às coisas práticas da vida, isso é, ensinar coisas que transbordam os limites que a própria ciência estipulou: sua fé perante a racionalidade (característica nuclear do mundo moderno), não seriam adequadas ao seu trabalho, sendo preferível abster-se de sua ocupação. Ao contrário disso, segundo Weber:

[...] o verdadeiro professor tomará cuidado para não impor, de sua cátedra, qualquer tomada de posição, seja expressamente, seja por meio de sugestão, pois esta é, naturalmente, a forma mais desleal – quando alguém “deixa falar os fatos” (WEBER, 2013, p. 417).

Ao perceber o gradual processo de americanização da estrutura acadêmica alemã, cabe destacar os sentidos que o pragmatismo, em que pesem suas correlações com a racionalidade e o ascetismo protestante influem na relação e nos modos de ver e de relacionamento entre professores e alunos. Se na realidade alemã a juventude comete equívoco ao ansiar por um líder ao invés de um professor, na realidade americana o que há é a expressão máxima do desencantamento do mundo. Weber observa que:

A ideia que o estudante (americano) faz do professor à sua frente é: “Ele está me vendendo seus conhecimentos e métodos em troca do dinheiro pago por meu pai, exatamente da mesma maneira que a verdureira vende repolho à minha mãe”. E basta (WEBER, 2013, p. 422).

De um lado, na realidade alemã, a valorização que transborda seus limites e aponta para fronteiras além da razão; de outro, no caso americano, uma relação racionalizada ao extremo, própria do temperamento do país, cujo pano de fundo consiste em apagar as diferenças em todas as dimensões da vida. A comparação que Weber faz entre o “conhecimento” e a “verdura” é um belo exemplo desta relativização presente no espírito americano.

É diante do mundo moderno, de suas contradições e crises, de seu remodelamento

face ao ascetismo protestante e sua influência ao desenvolvimento do capitalismo moderno que Weber apoia suas reflexões. Dessa lógica, compreende a disseminação desse “espírito” em todo o mundo moderno ocidental. As relações humanas e do homem frente ao mundo passam pelo crivo do ascetismo que remodela o mundo encaminhando-o, à consequência do racionalismo e do intelectualismo, para o seu desencantamento. Do ponto de vista pedagógico, o que se desprende de tal modelo é o tipo-ideal do papel do professor e do cientista (de quem produz conhecimento) como alguém de quem se espera um distanciamento da matéria à qual se dedica, se a docência ou a ciência ou a ambas em se tratando da carreira acadêmica. Tal distanciamento, próprio do racionalismo, indica o caráter de “neutralidade”, como o sociólogo expõe em seu *O sentido da 'neutralidade axiológica' nas ciências sociológicas e econômicas*, publicado em 1917, ao discutir o caráter da impessoalidade que deve prevalecer na atividade científica. Segundo Weber:

É o destino de nosso tempo, com a racionalização e a intelectualização que lhe são próprias, e sobretudo com o desencantamento do mundo, que justamente os valores fundamentais e mais sublimes tenham-se retirado do espaço público, dirigindo-se ou ao reino transmundano (*hinterweltlich*) da vida mística ou à fraternidade de relações imediatas dos indivíduos entre si (2013, p. 428).

Decorre dessa constatação a condição moderna que se impõe ao homem. Querer insurgir contra o tempo, erigindo obras e pensamentos monumentais, totais, integrais e sublimes é tarefa vã que não corresponde ao nosso tempo, marcado, sobretudo, pela especialização. Essa lição é a que a sociologia weberiana sugere, de modo geral, ao homem da ciência e, conseqüentemente, ao professor. Mas para estar à altura da “exigência do dia” – como ele afirma – deve-se atentar para fato de que “nas dependências do auditório não vale enfim nenhuma outra virtude senão a da simples integridade intelectual” (WEBER, 2013, p. 431). E conclui, finalmente, afirmando que tal exigência é das mais simples “se cada um encontrar e obedecer ao demônio (*daimon*) que

sustém o fio de sua vida" (2013, p. 431).

Conhecer e obedecer ao demônio corresponderia, com efeito, a descobrir, nesse sentido, a docência como vocação? Vejamos o que afirma Weber em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*:

A ideia de que o moderno trabalho vocacional tem um cunho ascético não é nova. A limitação do trabalho especializado com a renúncia à faustiana universalidade do homem por ela subentendida, é uma condição para qualquer trabalho válido no mundo moderno; daí a "ação" e a "renúncia" hoje inevitavelmente se condicionarem uma a outra (WEBER, 2004, p. 98).

A resposta à nossa pergunta resultaria em afirmar não a docência como vocação, mas de desvelarmos qual é, segundo sua sociologia, a vocação da docência. Diferentemente de Marx, que pensa na divisão do trabalho como responsável pela alienação e aniquilamento do homem, a especialização, na medida em que consiste na máxima expressão da racionalização do homem – de uma racionalização que surge da vocação cristã, passando a influenciar a moralidade secular de um modo bastante amplo –, é também a expressão da profissionalização da função. Daí a imparcialidade e a neutralidade que, segundo Weber (2013), devem balizar o trabalho do cientista e do professor.

Em suas reflexões acerca da burocracia, Weber reserva um tópico a respeito da "*racionalização*" da *educação e treinamento*. Nesse texto, o sociólogo discute as formas que o progresso da estrutura burocrática racional e de domínio influenciam no desenvolvimento de uma "objetividade racional" e de uma personalidade do perito profissional. Weber destaca a necessidade dos sistemas educacionais em realizarem exames especializados, visando realizar uma "seleção" dos mais qualificados. Tal situação revela a importância dos títulos educacionais e sua utilização como vantagem econômica. Segundo Weber, "a burocracia, por sua vez, luta em toda parte por um 'direito ao cargo', pela adoção de um processo disciplinar regular e pela eliminação da autoridade totalmente arbitrária do 'chefe'" (WEBER, 1982, p. 169). A lógica do "homem culto", segundo sua

concepção, implicava em uma condição social para ocupação de espaço da camada dominante. Por tal razão, a luta dos especialistas tinha por objetivo o antigo "homem culto" visando substituí-lo pelo homem burocrático e especializado. Essa luta somente foi possível pelo desenvolvimento da burocratização do mundo moderno que atingiu todas as relações humanas e profissionais, especialmente relacionadas a qualquer tipo de autoridade arbitrária.

Considerações finais

Tomemos, por exemplo, a dimensão de apenas uma ideia de cada autor: (a) as consequências da divisão do trabalho em Marx; (b) a do "social coercitivo", em Durkheim; e (c) do desencantamento e racionalização do mundo, em Max Weber. O que permite, em poucas palavras, que se conheçam como noções clássicas da sociologia não é o fato de explicarem as principais teses levantadas pelos autores, mas o fato de provocarem a imaginação de quem os lê colocando-os em condições de aplicar o funcionamento interno do conceito a situações novas – distantes, talvez, do que os próprios autores poderiam imaginar. O clássico produz no leitor uma espécie de diálogo interno; faz com que, como observou Calvino, estabeleça uma "relação pessoal com quem o lê" (CALVINO, 2007, p. 23) conferindo uma proximidade íntima entre autor e leitor; uma relação de proximidade afetivo-intelectual, como uma correspondência. É uma potência que permite imaginar, que solta os freios da imaginação mais reprimida – mais do que a explicação ou aplicação de uma ideia – o que constitui o sentido último do clássico.

Se, como observou Agamben (2010, p. 72) acerca de Michel Foucault: "quando escrevia que suas perquirições históricas sobre o passado são apenas a sobra trazida pela sua interrogação teórica do presente", deduzimos disso não só o caráter histórico dos clássicos como o seu aspecto potencial, seu caráter inacabado, seu *daimon* propiciador de novas teses. Se podemos, atualmente, nos referir à obra de Bourdieu como clássico, à de Lahire como clássico; aliás, se podemos compreender a sociologia por

meio de uma remodelagem paradigmática que se inicia por meio de um modelo organicista, passa por um modelo estrutural-funcionalista e chega a um modelo singular – tal compreensão somente é possível pela emanação propiciada pela leitura profunda dos enraizamentos epistemológicos, isto é, por meio de um estado de compreensão que somente vem à luz por meio da leitura dos clássicos.

Referências

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2010.

ALIGHIERO MANACORDA, M. **Il principio educativo in Gramsci**. Roma: Armando, 1970.

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro: a crise na educação**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Hedra, 2010.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARVALHO, Alonso Bezerra. **Max Weber: modernidade, ciência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAHIRE, Bernard. **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

LAHIRE, Bernard. Entrevista Bernard Lahire. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 38, p. 280-302, 2015. <https://doi.org/10.1590/15174522-017003831>.

MARX, Karl. **Textos sobre Educação e Ensino**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

O ENIGMA DE KASPAR HAUSER. Direção: Werner Herzog. Alemanha, 1974.

POPPER, Karl Raimund. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

WEBER, Max. **Essencial Sociologia: ciência como vocação**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos Editora, 1982.

Fernando Lionel Quiroga

Doutor em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, São Paulo, SP, Brasil). Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, GO, Brasil.

Beatriz Aparecida Paolucci^a

Mestranda em Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UEG Goiânia, GO, Brasil).

Endereço para correspondência

Fernando Lionel Quiroga

Universidade Estadual de Goiás

Centro de Aprendizagem em Rede - CEAR

Rod. BR- 153, Quadra Área, Km 99, s/n

Distrito Agro-Industrial de Anápolis (D A I A) 75132-903

Anápolis, GO, Brasil

Beatriz Aparecida Paolucci

Universidade Federal de Goiás

Rua MB04, Lote 7, Quadra 6

Setor Morada do Bosque 74690-221

Goiânia, GO, Brasil