

Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber

Paula Cristina Lopes*

Índice

1 A educação em Karl Marx	2
2 A educação em Émile Durkheim	4
3 A educação em Max Weber	8
Notas finais	10
Bibliografia	11

Resumo

Educação, sistemas, políticas e processos educativos têm-se tornado questões centrais nas sociedades contemporâneas. A discussão implica uma reflexão sobre o próprio conceito de educação: na verdade, os debates contemporâneos neste âmbito podem já ser desvendados na tradição clássica. Nem todos os clássicos da Sociologia deram particular relevo às questões relacionadas com educação. Há três nomes incontornáveis neste domínio: Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber. Embora Marx e Weber não se tenham debruçado explicitamente sobre os sistemas educativos e apenas tenham

abordado a questão de modo ocasional, integrando uma teoria geral, Durkheim produziu uma série de documentos seminais da sociologia da educação. Ao longo de uma carreira académica com mais de três décadas, muitos foram os textos, cursos e comunicações que gerou, alcançando reconhecimento não só como sociólogo mas também como ideólogo da pedagogia.

Palavras-chave: Sociologia da Educação; Teorias Sociológicas Clássicas; Karl Marx; Émile Durkheim; Max Weber.

Abstract

Education, systems, policies and educational processes have become central issues in contemporary societies. The discussion implies reflecting on the very concept of education. In fact, current debates in this area could already be seen in the classical tradition. Not all the Sociology classics paid particular attention to education-related issues. Three names are mandatory reading in this field: Karl Marx, Emile Durkheim and Max Weber. While Marx and Weber did not explicitly grapple with educational systems and only occasionally addressed the issue, as part of a general theory, Durkheim produced a se-

*Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Autónoma de Lisboa / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE-IUL. Bolsa de Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia. E-mail: Paula_Cristina_Lopes@iscte.pt.

ries of seminal papers in the sociology of education. Throughout his over three-decade-long academic career, he produced numerous texts, courses and papers and became known not only as a sociologist but also as an educational theorist.

Keywords: Sociology of Education; Classical Sociological Theory; Karl Marx; Émile Durkheim; Max Weber.

1 A educação em Karl Marx¹

A sociologia materialista – histórica – dialéctica de Karl Marx (1818-1883) é a sociologia da luta de classes, a sociologia das relações de poder no seio das sociedades capitalistas, do estruturalismo sócio-económico-político. Em poucas palavras, digamos que o marxismo é a sociologia do conflito, isto é, do “antagonismo” (Aron, 1991: 181). As contradições da sociedade capitalista (nomeadamente, entre classes; entre forças e relações de produção; e entre progressão das riquezas e miséria crescente da maioria) conduzirão à crise revolucionária: a revolução do proletariado, feita pela maioria em benefício de todos. Na sequência (e em consequência) dessa revolução, ocorrerá a supressão simultânea do capitalismo e das classes (Aron, 1991: 147).

A educação não é temática dominante na

¹Karl Marx faz referência a educação nos documentos *Manifesto do Partido Comunista* (1848), *Instruções aos Delegados do Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores* (1866) ou *O Capital* (1867-1894), por exemplo. Para aceder a todos os documentos do autor sobre educação ou outras temáticas, sugerimos a consulta do sítio: <http://www.marxists.org/portugues/marx/index.htm>.

obra de Karl Marx. Neste campo, tal como em muitos outros, o enquadramento faz-se em relação ao seu desenvolvimento no processo histórico das sociedades: a concepção marxista de educação tem também por base o materialismo histórico.

A educação é uma forma de socialização, de integração dos indivíduos numa sociedade sem classes, no contexto do materialismo histórico. No modelo marxista infra-estrutural – super-estrutural (dialéctico, de relação recíproca), a escola faz parte da super-estrutura (tal como o Estado ou a família, por exemplo) e a educação é assumidamente um elemento de manutenção da hierarquia social, de controlo das classes dominantes sobre as classes dominadas, isto é, de dominação da burguesia sobre o proletariado. As ideologias que estabelecem as regras são as das classes dominantes, dos ideólogos – produtos típicos das universidades burguesas (Morrow e Torres, 1997: 25).

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal [*ideell*] das re-

lações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão, e portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época. [Marx e Engels (1845-1846), *A Ideologia Alemã*].²

As ideias passadas pela escola burguesa à classe operária, passadas ao proletariado por professores ao serviço da “reprodução” cultural-social (e, neste sentido, “o educador tem ele próprio de ser educado”³), criam uma falsa consciência de classe. Para superar essa tensão, Marx apresenta várias propostas, dispersas por obras mais ou menos relevantes, ao longo dos anos.

Em 1848, Karl Marx propõe um modelo

²Marx, Karl, & Engels, Friedrich (1845). *A Ideologia Alemã*. Retirado em Setembro 7, 2010 de <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap2.htm#i10>.

³Marx, Karl (1845). *Teses sobre Feuerbach*. Retirado em Setembro 7, 2010 de: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>.

de educação igualitário, para todos os indivíduos, no propagandístico *Manifesto do Partido Comunista*. No segundo capítulo do texto, intitulado *Proletários e Comunistas*, Marx defende que uma das medidas “inevitáveis como meios de revolucionamento de todo o mundo” é a “Educação pública e gratuita de todas as crianças”⁴. A educação, reivindicada como direito pela classe operária, institucionaliza-se como paradigma social. Caminha-se em direcção à universalização (e à massificação) do ensino, em direcção à educação de e para todos.

O modelo de educação preconizado por Marx é apresentado com maior detalhe no I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866. O documento *Instruções aos Delegados do Congresso da AIT* define o que se entende por educação numa perspectiva marxista:

Por educação entendemos três coisas:

1. Educação intelectual;
2. Educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;
3. Educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos da indústria. A divisão das crianças e dos adolescentes em três cate-

⁴Marx, Karl, & Engels, Friedrich (1848). *Manifesto do Partido Comunista*. Retirado em Setembro 7, 2010 de: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/cap2.htm>.

gorias, de 9 a 18 anos, deve compreender um curso graduado e progressivo para a sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os custos destas escolas politécnicas devem ser em parte cobertos pela venda das suas próprias produções. (Marx, 1978: 223)

O trabalho é, em Marx, um princípio educativo. O homem total constitui-se a partir da articulação ensino – trabalho desde a infância, a partir de uma preparação politécnica para desenvolver o maior número possível de ocupações (Aron, 1991: 169). Na base deste processo de preparação do indivíduo encontra-se a tríade ‘educação intelectual’, ‘educação física’, ‘educação profissional’. Nas *Minutas das Sessões do Conselho Geral da Associação Internacional de Trabalhadores*, de 17 de Agosto de 1869, podem ler-se algumas referências a este propósito: “o trabalho mental deve ser combinado com o corporal, com a ginástica, e a instrução tecnológica”; “a educação deve ser nacional sem ser governamental” [pública]; “por um lado, é preciso uma mudança das circunstâncias sociais para criar um adequado sistema de educação; por outro lado, é preciso um sistema de educação adequado para poder mudar as circunstâncias sociais”⁵ [dialéctica entre o social e o educativo, entre teoria e prática]. Como se depreende, esta é uma formação para a acção, de cariz político, laico e público: participativo, de construção de ‘melhores’ cidadãos. Mais educação equivale a mais liberdade (social).

⁵Para uma leitura mais aprofundada, cf. Marx, Karl (1869). *On General Education*. Retirado em Setembro 7, 2010 de <http://www.marxists.org/history/international/iwma/documents/1869/education-speech.htm>.

A educação tem por missão (histórica) a emancipação do homem, a sua libertação (praxis libertadora) que levará à construção de uma nova ordem social. O processo educativo deve ser entendido como o processo pelo qual os indivíduos produzem a sua existência (homem-cidadão, sujeito produtor do seu próprio processo histórico), numa perspectiva abrangente (em vários sentidos) e como meio de combate a uma alienação crescente, típica das sociedades capitalistas. A ideia de que a necessidade capitalista de uma força de trabalho mais flexível obriga à introdução da escolaridade básica pública e à constituição das escolas técnicas é também desenvolvida no primeiro volume da obra *O Capital*, publicada em três tomos entre 1867 e 1894. (Morrow e Torres, 1997: 25).

A formação/instrução do proletariado é a porta para o conhecimento, mas também a porta para a transformação da sociedade. Este é o carácter revolucionário da educação (Santos, 2005b); a evolução é sempre um produto revolucionário.

A implementação da educação politécnica-industrial é outro dos paradigmas educativos em análise e discussão desde Karl Marx.

2 A educação em Émile Durkheim⁶

A sociologia estruturalista – funcionalista – sistémica de Émile Durkheim (1858-1917) é a sociologia da objectivação do social, da coisificação das relações sociais (Cruz,

⁶Os principais documentos de Émile Durkheim sobre educação são *Educação e Sociologia*, *A Educação Moral* e *A Evolução Pedagógica em França* publicados em 1922, já após a sua morte, pelo seu discípulo Paul Fauconnet.

1989: XI). Esta ciência autónoma e empírica, assente na teoria do ‘facto social’, é a solução científica para decifrar o mundo. Em poucas palavras, digamos que é uma sociologia do consenso e da ordem, da coesão social, da moral (entendida como ‘produto social’). Marx está para as relações de poder como Durkheim está para as relações de coesão social. A sociologia durkheimiana ensina o respeito pelas normas colectivas (Aron, 1991: 383).

A teoria da educação durkheimiana inspira-se na sua teoria sociológica geral. Durkheim interessou-se desde cedo pela educação enquanto objecto de estudo sociológico; pelo carácter social-histórico do fenómeno educativo; pelos métodos de educação de cada sociedade em determinado período histórico; pela forma como uma sociedade disciplina e integra através da educação; pela forma como favorece a realização dos seus membros. Foi o primeiro autor clássico a afirmar a educação como processo social, como fenómeno social, capaz de ser descrito, analisado e explicado sociologicamente (Sebastião, 2009: 23), como “função essencialmente social” (Durkheim, 2009: 61), como “coisa eminentemente social” (Durkheim, 2009: 94). Este clássico da pedagogia francesa, teórico fundador da sociologia da educação, considera que os fins da educação devem ser determinados pela sociologia. A sua teoria define a educação como ‘bem’ social.

A sociedade, considerada como meio, condiciona o sistema de educação. Todo o sistema de educação exprime uma sociedade, responde a exigências sociais, mas tem também por função perpetuar

os valores da colectividade. A estrutura da sociedade, considerada como causa, determina a estrutura do sistema de educação, e este tem por fim ligar os indivíduos à colectividade e convencê-los a tomarem como objecto do seu respeito ou da sua dedicação a própria sociedade. (Aron, 1991: 374)

Tal como vimos na proposta educativa de Marx, também o modelo durkheimiano de ensino assenta na ideia de uma escolarização pública e laica [embora defenda que a educação deva ser submetida à acção do Estado, Durkheim não prevê a monopolização estatal do ensino: “o indivíduo é mais facilmente inovador do que o Estado” (Durkheim, 2009: 61)]. E, tal como no marxismo, está-lhe subjacente uma teoria da ‘reprodução’. Durkheim vê a transmissão do saber como modo de perpetuação da ordem social, de reprodução da organização social. A educação tem uma função social, colectiva. Uma sociedade predominantemente caracterizada pela solidariedade orgânica assenta na difusão de valores morais e na divisão do trabalho. A consolidação deste tipo de solidariedade passa pela difusão de uma educação secular e científica (Sebastião, 2009: 25), educação que contribui para a coesão social, através da inculcação moral e da qualificação e redistribuição dos indivíduos pela estrutura social (Sebastião, 2009: 28). Como salienta Ortega, no texto *La Educación como Forma de Dominación: Una Interpretación de la Sociología de la Educación Durkheimiana*, “a escola configura-se como instituição total, envolvente, que possibilita a individualidade apenas enquanto esta é uma expressão de uma função social concreta, da

posição ocupada dentro da divisão social do trabalho”. (Ortega, 1999: 13)

A proposta educativa de Durkheim assenta na socialização progressiva das novas gerações como meio de preservar a ordem social (a pedagogia reproduz a organização social). Para que haja educação é, pois, necessário “termos em presença uma geração de adultos e uma geração de jovens, e uma acção exercida pelos primeiros sobre os segundos” (Durkheim, 2009: 49). Pela leitura da sua definição (a “fórmula”) de educação,

a educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objecto 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, 2009: 53)

deduzimos a ampliação do conceito: a educação é a acção exercida por pais e professores sobre a criança; é uma acção que ocorre ininterruptamente; é uma acção que constitui a criança como um ser individual (e, nesta abordagem, aproxima-se, em termos de colaboração teórica, à psicologia), mas também como um ser social [Durkheim afirma a existência no indivíduo de dois seres, distintos embora separáveis apenas por abstracção: o “ser individual” (estados mentais particulares) e o “ser social” (sistema de ideias, sentimentos e hábitos que experimem o grupo ou grupos a que pertencemos). O fim da educação é constituir

esse “ser social” (Durkheim, 2009: 53)]. A educação “perpetua e reforça a homogeneidade [entre os seus membros] fixando com antecedência na alma da criança as similitudes que a vida colectiva exige” (Durkheim, 2009: 52). Ela “cria no homem um novo ser” (Durkheim, 2009: 54):

o ser novo que a acção colectiva, por via da educação, edifica assim em cada um de nós, representa o que há de melhor em nós, o que há em nós de verdadeiramente humano. O homem, com efeito, só é um homem porque vive em sociedade. (Durkheim, 2009: 57)

A educação é um processo de socialização constante do indivíduo que tem por finalidade “fazer dele um ser verdadeiramente humano” (Durkheim, 2009: 59), um ser novo, assegurando, simultaneamente e em consequência, “entre os cidadãos uma comunhão de ideias e de sentimentos sem os quais qualquer sociedade é impossível” (Durkheim, 2009: 61). Há, portanto, uma dupla consequência: a progressão individual e a manutenção social. Na sociologia durkheimiana, entre ‘sociedade’ e ‘indivíduo’ não existe propriamente conflito; pelo contrário, sociedade e indivíduo são ideias inter-dependentes.

Do ponto de vista durkheimiano, o sistema educativo deve ser meritocrático (de expressão das capacidades individuais) embora reconheça o peso da “herança cega”: “mesmo que o percurso de uma criança não fosse, em grande parte, predeterminado por uma hereditariedade cega, a diversidade moral das profissões não deixaria de arrastar consigo uma grande diversidade pedagó-

gica” (Durkheim, 2009: 50). Neste particular, como cada profissão é caracterizada por uma bateria de competências teórico-práticas, “a partir de uma certa idade, [a educação] não poderá manter-se a mesma para todos os indivíduos aos quais se aplica” (Durkheim, 2009: 97), o que nos leva, por um lado, à ideia de uma crescente divisão do trabalho social, e, por outro, à de uma crescente especialização:

é a sociedade que, para poder subsistir, precisa que o trabalho se divida entre os seus membros, e de uma forma mais do que de outra. É por isso que prepara com as suas próprias mãos, pela via da educação, os trabalhadores especializados de que precisa. É pois por ela e através dela que a educação é tão diversificada. (Durkheim, 2009: 98)

O significado social do trabalho do educador também é abordado. O professor (laico) deve acreditar na “sua tarefa e na grandeza da sua tarefa” já que ele é “a voz de uma grande pessoa moral que o ultrapassa: é a sociedade. Da mesma forma que o padre é o intérprete do seu deus, ele é o intérprete das grandes ideias morais do seu tempo e do seu país” (Durkheim, 2009: 69). Este ‘intérprete’ deve atender à individualidade que há em cada criança e deve procurar “favorecer” o seu desenvolvimento (interessante como também Marx abordou a questão, embora de forma absolutamente distinta, ao criticar a concepção burguesa de educação que, na sua perspectiva, não considera as crianças como seres concretos mas como seres abstractos). “Em vez de aplicar a todos, de uma forma

invariável, a mesma regulamentação impessoal e uniforme, deverá, pelo contrário, diversificar os métodos segundo os temperamentos e as características próprias de cada inteligência. (...) Uma educação empírica, maquinal, não pode deixar de ser compreensiva e niveladora” (Durkheim, 2009: 84).

Durkheim distingue educação de pedagogia. A educação é a matéria da pedagogia; a pedagogia é a reflexão sobre factos da educação, é, por assim dizer, uma teoria prática. Na mesma linha conceptual, define práticas educativas como modalidades da relação entre gerações, que servem de objecto a uma ciência: a ciência da educação. “As práticas educativas não são factos isolados uns dos outros; mas, para uma mesma sociedade, estão ligados num mesmo sistema em que todas as partes contribuem para um mesmo fim: é o sistema de educação próprio de um lugar e de um tempo” (Durkheim, 2009: 75). As aspirações (ideais) de uma sociedade, que variam consoante o momento histórico que atravessa, traduzem-se em doutrinas pedagógicas que dependem, também elas, do estado do ensino em cada momento. “Só a história do ensino e da pedagogia permite determinar os fins que a educação deve seguir em cada momento (...) o ideal pedagógico de uma época exprime antes de mais o estado da sociedade na época considerada” (Durkheim, 2009: 89).

A educação é assim, na teoria durkheimiana, um meio de auto-renovação das sociedades, o ‘cimento’ que une os indivíduos numa suficiente homogeneidade (afirmando-se, simultaneamente, a coexistência da diversidade) que assegura a manutenção, a coesão social. Para além da família, por exemplo, a escola é um dos pilares do processo de so-

cialização do indivíduo, mas também uma das instituições mais poderosas de ‘combate’ à anomia ao dispor de uma sociedade. O seu papel (central) na integração sucessiva de cidadãos em dada comunidade está implicitamente correlacionado com a sua centralidade enquanto motor (e reprodutor) de diferenciação social. Os fins da educação são sociais, os meios que emprega são sociais, as necessidades a que responde são sociais. Mas também morais: a educação é um pilar basilar da construção (e manutenção) de uma comunidade moral.

As propostas educativas – pedagógicas de Durkheim mantêm a actualidade há mais de um século como referencial teórico-metodológico a nível de reflexividade social [isto é, de investigação das funções do sistema educativo e dos processos educativos, desenvolvida a um nível teórico e/ou empírico], ou de acção social, implicada no curso histórico das sociedades (particularmente na questão das políticas educativas, e em concreto da ‘educação para a cidadania’).

3 A educação em Max Weber⁷

A sociologia accionalista – compreensiva – interpretativa – explicativa de Max Weber (1864-1920) é a sociologia da acção social dotada de sentido e de significado subjectivo: o sentido é interactivo porque tem significado social; é subjectivo porque individual. A sociologia de Weber é a “ciência

⁷O pensamento de Max Weber sobre educação consta em textos como *Ensaio de Sociologia, A Ciência como Vocaçao, Os Letrados Chineses, Burocracia* ou *Sobre a Universidade* ou em discursos académicos como *A Profissão e a Vocaçao de Cientista; A Profissão e a Vocaçao do Homem Político* (Universidade de Munique, 1918).

que se propõe compreender interpretativamente a acção social, para deste modo a explicar causalmente no seu desenrolar e nos seus efeitos” (Cruz, 1989: 584) [a acção é o comportamento humano dotado de sentido subjectivo; a acção social é a acção onde o sentido se refere ao comportamento, à conduta, de outras pessoas. Há quatro tipos de acção – a acção racional relativamente a um fim, a acção racional relativamente a um valor, a acção afectiva, a acção tradicional – a que correspondem três tipos de dominação – racional, carismática, tradicional]. Em poucas palavras, digamos que a sociologia weberiana é a uma teoria (racionalista) da acção social dotada de intencionalidade significativa (Cruz, 1989: XII).

Ao contrário de Durkheim, que pretendia explicar ‘factos sociais’, Weber procura captar, para depois compreender e interpretar, conexões de sentido (o conteúdo simbólico) nas acções dos indivíduos. O entendimento dos fenómenos sociais é possível pelo método compreensivo: compreender significa, sempre, apreensão interpretativa do sentido. Weber defende a utilização do “tipo ideal”, o centro da sua doutrina racionalista. O conceito de “tipo ideal” liga-se à noção de compreensão, ao processo de racionalização e à concepção analítica e parcial da causalidade (Aron, 1991: 495). São exemplo de tipos ideais o capitalismo, a democracia, a sociedade, a burocracia, a lei. Olhemos mais de perto o tipo ideal “burocracia”:

é a organização permanente da co-
operação entre numerosos indiví-
duos, exercendo cada um deles
uma função especializada. O buro-
crata exerce uma profissão sepa-

rada da vida familiar, desligada, como poderíamos dizer, da personalidade que lhe é própria. (Aron, 1991: 507)

Ao contrário de Marx, para Weber a característica mais evidente da sociedade capitalista é a racionalização burocrática. A estrutura social de poder assenta em três tipos de ordem: a económica (que se exprime nas classes), a social (que se exprime no status) e a da luta pelo poder (que se exprime nos partidos).

Tal como em Karl Marx, a educação não é temática dominante na obra de Max Weber. Na verdade, a sua influência nesta área data de finais dos anos 60, início dos anos 70 do século XX e pode sistematizar-se da seguinte forma: Weber trabalha um modelo implícito de reprodução no âmbito da teoria da burocracia, atribuindo ao Estado um papel de agente de uma racionalização societal global e de mediador de conflitos entre grupos sociais (Morrow e Torres, 1997: 27). A proposta weberiana possibilita a compreensão da dinâmica (micro e macro) do fenómeno educativo, nomeadamente as suas relações/conexões com outras esferas do social (instituições e grupos, por exemplo). A educação, relação associativa (como qualquer relação social), modo de preparação dos homens para a vida social, é para Weber (tal como para Karl Marx) um mecanismo que contribui para a manutenção de uma situação de dominação de um grupo em relação a outro (na perspectiva weberiana, seja a dominação racional, carismática ou tradicional). Os exames nas universidades são exemplo dessa dominação (“obediência”). Mas vai mais longe: segundo Weber, a ambivalência dos exames traduz-se,

por um lado, na selecção de indivíduos de classes sociais privilegiadas que vêm a ocupar posições privilegiadas na sociedade: por outro, esse sistema pode resultar na constituição (e reprodução) de uma ‘casta’ privilegiada. O diploma, símbolo de prestígio social, ao mesmo tempo que certifica a especialização dos indivíduos (“peritos”), abre portas à obtenção de vantagens (económicas e sociais, por exemplo) pelo ingresso nas instituições públicas e privadas e pela ocupação de cargos nessas estruturas (burocráticas). A selecção social é um elemento permanente na sociedade e a educação contribui para essa selecção social, favorecendo o êxito individual. O diploma é um critério de selecção social. A educação é, portanto, factor de estratificação social.

A escola é palco de relações de poder, logo de dominação (combina a dominação tradicional com a burocrática). No centro da proposta weberiana está a identificação de três tipos de educação: a carismática; a humanista (“de cultivo”); a racional-burocrática (especializada)

Historicamente, os dois pólos opostos no campo das finalidades educacionais são: despertar o carisma, isto é, qualidades heróicas ou dons mágicos; e transmitir o conhecimento especializado. 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 ou transições entre si. O herói guerreiro ou o mágico também necessita de treino especial, e o fun-

cionário especializado em geral não é preparado exclusivamente para o conhecimento. São porém pólos opostos dos tipos de educação e formam contrastes mais radicais. Entre eles estão aqueles tipos que pretendem preparar o aluno para a conduta da vida, seja de carácter mundano ou religioso. (Weber, 1971: 482)

Os três tipos de dominação correspondem aos três tipos de educação, sendo que cada um deles é mais ou menos valorizado pelas instituições burocráticas políticas-económicas-sociais em determinada época: a dominação carismática corresponde à educação de carisma, sendo identificada com a antiguidade; a dominação tradicional prende-se com a educação humanista (do “homem culto”), sendo característica do patriarcalismo; a dominação racional relaciona-se com uma educação racional-burocrática (“do especialista”) e encontra-se subjacente ao capitalismo. As instâncias dominantes em cada período histórico participam na definição das finalidades da educação.

Como sabemos, o capitalismo é, para Weber, a forma mais elevada de racionalização. Numa sociedade capitalista-racional-burocrática, os indivíduos distinguem-se pelas suas qualificações (havendo necessidade de “funcionários especializados”, “profissionalmente mais informados”): a educação é o elemento que contribui para a selecção social, é um dos recursos possíveis para se manter – ou melhorar – o status (e quanto mais reduzido for o grupo, maior o prestígio social dos seus membros). Também para Weber, tal como para Durkheim, a edu-

cação é um processo de socialização permanente, constante (que, para além da escola, se consubstancia igualmente na família), de reprodução e manutenção social.

A actualidade do pensamento weberiano é por demais evidente: está presente no crescente processo de burocratização das sociedades (e das instituições, dos processos e dos sistemas educativos), está presente na necessidade de especialização (nomeadamente tecnológica, tendo no horizonte a sociedade ‘da informação’ ou ‘do conhecimento’), está presente na diversificação de formas de educação (traduzida em currículos e políticas educativas renovadas a grande rotação).

Notas finais

No pensamento marxista, a educação é um espaço de reprodução ideológica dos interesses da classe dominante (a burguesia); em Durkheim, a educação é vista como instituição integradora essencial à ordem social; na perspectiva weberiana, a educação é fonte de um novo princípio de controlo, enquanto racionalidade instrumental de dominação burocrática (Morrow e Torres, 1997: 24). Se em Marx a educação pode oprimir ou emancipar o indivíduo (no sentido de “libertação”); em Durkheim, a educação é o mecanismo pelo qual ele se torna membro de uma sociedade (se torna “um ser novo”). Weber vai mais longe: a educação é factor de selecção e de estratificação sociais. Marx e Durkheim centraram-se no poder das forças externas ao indivíduo; Weber centrou-se na capacidade de acção do indivíduo sobre o exterior.

Margaret Archer, no texto *The sociology of educational systems*, sintetiza, numa ló-

gica comparativa, o pensamento dos três clássicos:

os três autores partilham uma orientação comum, apesar das suas diferentes abordagens teóricas. Em primeiro lugar, unanimemente trataram a educação como instituição social macroscópica, e não como um amontoado de organizações (escolas, faculdades, universidades) ou como um conjunto de colectividades (professores, alunos e directores), nem como um aglomerado de propriedades separadas (inputs, processos, outputs). Em segundo lugar, Marx, Weber e Durkheim colocaram firmemente a instituição educacional na estrutura social mais ampla e propuseram problemas interessantes sobre a sua relação com outras instituições sociais (economia, burocracia e acção política, respectivamente). Em terceiro lugar, todos os três perceberam que a posição da educação na estrutura social e sua relação com outras instituições eram a chave para compreender a dinâmica da mudança educacional. Embora somente Durkheim tenha teorizado profundamente sobre os reais mecanismos de desenvolvimento educacional, nenhum deles deixou dúvidas de que esta deveria ser uma parte integrante das suas macroteorias – para Marx, a mudança educacional nasceu do jogo dialéctico entre infra-estrutura e super-

estrutura; para Weber, ela estava associada à dinâmica de burocratização, embora esta ligação estivesse ‘escondida em algum ponto decisivo’; para Durkheim, ela estaria, e deveria estar, unida à acção política e, deste modo, ao desenvolvimento de uma sociedade orgânica integrada e normativa. (Archer, 1980: 234)

Evidentemente, o pensamento dos clássicos condiciona, enquanto pilar seminal reflexivo, o pensamento dos contemporâneos. Há algumas correlações lógicas (embora não exaustivas): a que une Marx a Althusser, Establet e Baudelot, Bourdieu e Passeron, Dahrendorf; a que une Durkheim a Parsons, Merton ou Basil Bernstein, mas também Lévi-Strauss, Saussure, Barthes; a que une Weber a Parsons, Bourdieu e Passeron, Boudon. Só a partir da leitura das teorias clássicas da sociologia se poderá chegar a um entendimento mínimo do que foi (e do que é) “pensar a educação”.

Bibliografia

- Archer, M. (1980). “The sociology of educational systems” in T. Bottomore., S. Nowak, & M. Sokolowska, *Sociology of the State of Art*. London: Sage Publications.
- Aron, R. (1991). *As Etapas do Pensamento Sociológico*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cruz, M. B. (1989). *Teorias Sociológicas – Os Fundadores e os Clássicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Durkheim, E. (2009). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Marx, K. (1978). *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa: Moraes.
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (1997). *Teoria Social e Educação: Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ortega, F. (1999). “La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana” in M. F. Enguita, *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Santos, B. S. (2005a). “A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade” in *Educação, Sociedade & Culturas*, Nº 23, 137-202.
- Santos, R. (2005b). “Considerações sobre a educação na perspectiva marxista” in *Espaço Académico*, Nº 44, Ano IV, ISSN 1519-6186.
- Sebastião, J. (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weber, M. (1971). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.