Enfoques teóricos em sociologia da educação
II – O paradigma do conflito: Weber*

Candido A. C. Gomes * *

1. Introdução; 2. Uma visão geral da teoria de Weber; 3. Autoridade e burocracia: implicações para a educação; 4. Estratificação social; 5. O papel da educação; 6. A abordagem neoweberiana; 7. À guisa de conclusão.

1. Introdução

Os estudos sociológicos da educação se têm baseado em três principais autores: Durkheim (1858–1917), Marx (1818–83) e Weber (1864–1920). Durkheim, como pioneiro, lançou as bases para o estudo da educação em sociologia (cf. Cândido, 1973). Sua obra, com inspiração evolucionista, serve de base ao funcionalismo, corrente teórica que nos últimos 50 anos tem fundamentado imensa quantidade de pesquisas em educação. Indiretamente, Durkheim serve ainda como uma das fontes para a recente teoria dos sistemas, uma reelaboração mais sofisticada do funcionalismo.

Marx não muitas vezes se preocupou especificamente com a educação. Poucos são os trechos de sua obra que a focalizam diretamente (cf. Sarup, 1978), mas nem por isto são menos importantes. A partir dos anos 60 uma nova corrente teórica, o neomarxismo, tem apresentado significativa produção, sobretudo na Europa Ocidental e em países subdesenvolvidos (por exemplo, Althusser, 1972; Baudelot e Establet, 1971; Bourdieu e Passeron, 1970; Bowles e Gintis, 1977).

* Em prosseguimento à série iniciada em número anterior (*Forum, 7*(2), abr./jun. 1983), este trabalho aborda a contribuição de Weber para o estudo da educação. Tendo em vista a escassez de textos em português, sobre o assunto, dedicamos todo este artigo a Weber e aos neoweberianos. O próximo trabalho abordará outros enfoques do paradigma do conflito.

* * Doutor em Educação pela Universidade da Califórnia, Los Angeles; Professor do Curso de Mestrado em Educação da PUC/RJ.

Weber, porém, é um caso à parte, no sentido de que sua obra tem sido base tanto para o paradigma do consenso quanto para o paradigma do conflito. De um lado, os funcionalistas, como Parsons (1937), nela fundamentaram, entre outras, muito da concepção de uma sociedade onde a educação leva à seleção pelo mérito (cf. Hurn, 1978, p. 56). Por outro lado, Weber deu origem a uma corrente teórica neo-weberiana, representada sobretudo por Collins, nos anos 70, que, por sua vez, também extrai elementos do funcionalismo. Como se pode depreender, a obra de Weber é bastante rica e ampla para poder ser interpretada de diversas formas. Isto ocorre também porque Weber não deixou uma "escola" de seguidores, não só porque ele não se dedicou continuamente ao magistério, como também porque suas obras foram postumamente publicadas na Alemanha, durante um período em que as idéias sociais eram vistas com suspeita (cf. Timasheff, 1971). Além disso, é uma obra que tem sido buscada como fonte para os que se acham à procura de um terceiro caminho, que não seja nem o funcionalismo, nem o marxismo.

2. Uma visão geral da teoria de Weber

Ao contrário de Durkheim, em cuja obra o evolucionismo marca presença, Weber, influenciado pela revivescência da filosofia kantiana na Alemanha, estabeleceu uma diferenciação clara entre as ciências naturais e sociais. As primeiras estão limitadas a analisar os objetos exteriormente e se voltam para o controle das forças da natureza. As ciências sociais, por serem o estudo do homem sobre parte de suas próprias atividades, são capazes de penetrar o seu objeto (Timasheff, 1971, p. 167 segs.). A capacidade de "ver por dentro" o objeto estudado, se é, por um lado, constante obstáculo à objetividade, oferece, por outro lado, a vantagem de compreender as ações e intenções subjetivas dos atores. Como ciência interpretativa, a sociologia pode efetuar a operação *Verstehen* (compreensão). Ela investiga valores, embora nem por isto deva estabelecer normas e ideais.

Um conceito fundamental na sociologia weberiana é o de ação. A ação é o comportamento humano ao qual o indivíduo atribui significado subjetivo. Por seu lado, a ação social, objeto de estudo da sociologia, é a ação orientada para o comportamento de outros (Weber, 1968, p. 3 segs.). A ação em sociedade é, portanto, individual e social. Com isto, distanciando-se de Durkheim e Marx, Weber se opõe a uma visão reificada da sociedade, isto é, de uma sociedade que exista acima e distinta dos indivíduos. A estrutura social se acha no comportamento concreto da vida diária. Desta forma, a estrutura social da educação, por exemplo, consiste das maneiras pelas quais professores, alunos e demais agentes se comportam uns em relação aos outros (King, 1980).

Esse posicionamento de Weber é complexo e intermediário entre o racionalismo e o reducionismo. Por um lado, Weber, ao contrário da crença do século XVIII na ação moral racional, considerou que os princípios morais se inserem em contextos histórico-sociais. Por outro lado, ao contrário do marxismo e do darwinismo social, manteve que as idéias e o comportamento individual também possuem uma dimensão irredutível. O significado da ação se origina do indivíduo e de sua interação com os outros (Bendix, 1962, p. 469 segs.). Tal posicionamento levou Weber a buscar mostrar, através de *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1967), que um sistema econômico pode ser influenciado por idéias religiosas e não só o inverso.

A concepção de sociologia segundo Weber conduziu à sua mais importante criação metodológica, o tipo ideal. A sociologia busca a interpretação da ação social a fim de chegar à explicação causal do seu processo e dos seus efeitos. Até aqui a distinção entre o campo de estudos da psicologia e o da sociologia não é clara. Esta é, aliás, uma das sérias debilidades da obra de Weber. No entanto, o autor esclareceu que a sociologia deve compreender o comportamento de indivíduos *tipicamente* diferenciados. Essa tipicidade é captada justamente através do tipo ideal. Este é uma "ferramenta" analítica que exagera, ou melhor, estiliza uma ou mais características ou pontos de vista observáveis na realidade (cf. Weber, 1968, p. 20 segs.). Alguns dos tipos ideais da obra de Weber são burocracia; autoridade tradicional, burocrática e carismática; classe; grupo de *status*, e partido. Como veremos adiante, esses tipos ideais são importantes para o estudo da educação.

3. Autoridade e burocracia: implicações para a educação

A contribuição de Weber para o estudo da educação se situa tanto ao nível de microssociologia como da macrossociologia. No caso da primeira, encontra-se particularmente o tipo ideal de burocracia. No caso da última, temos os estudos sobre estratificação social e o papel da educação. Neste trabalho seguiremos o caminho que parece mais fácil para a compreensão, ou seja, partir do estudo da burocracia para o da estratificação social.

O ponto de partida para a análise da burocracia é o conceito e tipologia de autoridade. Weber (1947, p. 152 segs.) começou por distinguir poder e autoridade. O poder é a probabilidade de um ator, numa relação social, estar numa posição de realizar sua vontade, apesar da resistência de outro(s). O assaitante que coage fisicamente alguém está exercendo o poder. Situação semelhante é a do monopólio que obriga os consumidores a aceitarem seus preços.

A autoridade, porém, é a probabilidade de que pelo menos parte das ordens emanadas de uma pessoa ou organização sejam obedecidas por um grupo de pessoas. O que separa o poder da autoridade é que esta última possui legitimidade e é voluntariamente aceita pelas pessoas.

A legitimidade apresenta tal importância que serve de base à distinção de três tipos de autoridade: carismática, tradicional e legal. A primeira é a do líder que é considerada como tendo inspiração divina e poderes sobrenaturais. Seus seguidores são discípulos convertidos à nova causa. Não existem normas ou organização rígidas que tolham a inspiração do líder e a devoção dos seus discípulos. O cristianismo, nos seus primórdios, foi um exemplo de autoridade carismática.

Já a autoridade tradicional é legitimada pelo caráter sagrado e eterno da tradição. A pessoa ou grupo dominante é geralmente definida por hereditariedade. A obediência resulta de sentimentos de lealdade pessoal e de outras crenças. A família patriarcal e a empresa dirigida por um proprietário paternalista são bons exemplos. Deste tipo de autoridade resulta o patrimonialismo. No sistema patrimonialista o senhor trata a administração como coisa particular sua. Tanto a seleção dos servidores como a atribuição de suas tarefas têm como base a confiança pessoal do senhor. Em recompensa ao respeito, obediência e lealdade, membros do corpo administrativo recebem privilégios, como prebendas e feudos. Não há clara divisão de trabalho: as tarefas são parte do dever de obediência (cf. Lopes, 1967). Traços deste tipo ideal são facilmente encontrados na paisagem social brasileira. Uma longa tradição patrimonialista surge com a fazenda açucareira, em que a empresa se confunde com a família. O privatismo se estende à administração pública, com o domínio das famílias aristocráticas, a utilização dos cargos governamentais para o proveito pessoal, o compadrio, o paternalismo, o filhotismo e outras manifestações (Sodré, 1944; Oliveira Vianna, 1949). Na empresa clânica características semelhantes marcam as relações entre os atores (Lopes, 1967).

Por fim, a autoridade legal é legitimada pela crença na supremacia da lei. As pessoas obedecem não a uma pessoa, mas a um conjunto organizado de normas impessoais. Organizações formais, como um governo ou uma fábrica, tendem a ser exemplos deste tipo de autoridade.

A burocracia é precisamente o tipo de organização que se baseia na autoridade legal. Suas características são (Weber, 1968; p. 956, segs.):

1. A divisão de trabalho é objetivamente fixada, levando a alto grau de especialização.

2. Tendo em vista a especialização nas tarefas, a contratação e promoção dos funcionários é feita com base na competência. O emprego na organização constitui uma carreira para os funcionários (Gerth e Mills, 1946).

3. As posições são organizadas segundo uma hierarquia fixa, de forma piramidal.

4. Um sistema de regras rege ações e decisões, de modo a manter a uniformidade de operações e a coordenação das atividades.

5. Os contatos dos funcionários entre si e destes com os clientes devem ter caráter impessoal, assegurando julgamentos racionais.[1]

Weber tem sido criticado por várias razões (cf. Blau e Scott, 1960; p. 31, segs). Primeiro, ele veria os princípios antes enunciados como maximizadores da eficiência administrativa e dos processos decisórios racionais. No entanto, apesar de exaltar vantagens das burocracias, Weber tinha uma posição crítica. Ele temia o desenvolvimento ilimitado das mesmas e suas seqüelas, como veremos mais adiante (cf. Weber, 1968; p. 998, segs.; Bendix, 1962; p. 133, segs. 459, segs.). Segundo, Weber preocupou-se demasiadamente com os aspectos formais, esquecendo-se das relações informais e padrões não-oficiais que se desenvolvem nas burocracias — e que modificam os aspectos formais. Terceiro, Weber não levou em conta o conflito entre administração baseada na técnica e administração baseada na disciplina. Ou seja, não levou em conta o choque entre técnicos e administradores. Quando há desacordo entre um superior e um subordinado, implicitamente supõe-se que o julgamento do primeiro é tecnicamente melhor, quando os executivos tendem a ser menos qualificados em termos de julgamentos técnicos especializados (cf. Collins, 1979; p. 23, segs.). Quarto, a análise de Weber, guiada por um funcionalismo implícito, detém-se no problema de como os elementos da organização contribuem para sua unidade e funcionamento. Todavia, deixa de lado os conflitos e as disfunções de tais elementos.

Tais críticas mostram limitações importantes da noção de burocracia, embora não a invalidem. A teoria das organizações tem estudado criticamente a contribuição de Weber e oferecido outras alternativas.

Uma das mais sérias provas que as concepções weberianas têm sofrido é exatamente o estudo de instituições como a escola. As organizações educacionais têm objetivos controversos e tecnologia ambígua, além de lidarem com eventos não-

[1] Não se deve, portanto, confundir burocracia, conforme Weber, com a sua concepção vulgar, isto é, de excesso de papéis e de formalismo. A noção vulgar pode corresponder a uma hipertrofia da *burocracia* no sentido weberiano.

uniformes e um "material" altamente complexo. Ao contrário das indústrias e das organizações relativamente fechadas, o modelo racional weberiano não é bem-sucedido no estudo da escola, porque esta foge aos seus pressupostos (cf. Bidwell, 1965; Metz, 1979; Gomes, 1980). Um dos problemas mais sérios é o do conflito entre técnicos e administradores. Para Weber a autoridade da posição hierárquica e a autoridade de competência coincidem, isto é, quanto mais alto o cargo ocupado, maior a competência técnica. Isto pode ser válido onde a especialização se refere a atividades que são divididas em tarefas simples e repetitivas. Na escola, porém, a especialização se refere a pessoas. O professor é um técnico que exige autonomia e não raro entra em conflito com o administrador. Para complicar a situação, o professor tem tentado equiparar sua ocupação às profissões liberais tradicionais de maior prestígio, como as de médico, dentista e advogado. Com isto há uma tendência a buscar, em vez da hierarquia administrativa tradicional – que é a da burocracia weberiana – uma estrutura colegial de autoridade (Etzioni, 1969).

De qualquer forma, o modelo weberiano é importante para o estudo da educação, embora seus limites devam ser estritamente levados em conta. Um exemplo é o sucesso com que os tipos ideais de patrimonialismo e burocracia foram usados por Pereira (1963, 1967) para analisar as transformações da escola e do professor. Na sociedade brasileira, a urbanização, a industrialização e a secularização têm sido processos favoráveis à burocratização. Grande parte das mudanças sociais pode ser vista como passagem do patrimonialismo para a burocracia. Pereira retratou as contradições, ambigüidades e crises desta transição. O professor, que exercia a profissão em moldes artesanais e sacerdotais, perde o antigo prestígio e tem suas recompensas econômicas reduzidas. Com isto, decorrem sérios problemas de "pânico de *status*" e motivação.

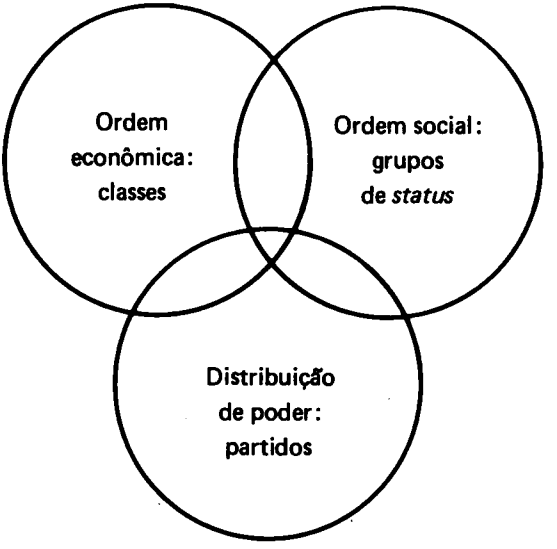
4. Estratificação social

Como King (1980) afirmou, Weber não chegou a formular uma teoria da estratificação social. Sua tipologia de classe, grupo de *status* e partido é um recurso heurístico a ser utilizado para gerar teorias.

Weber (1968; p. 302, segs.) distinguiu várias dimensões na estratificação social e não privilegiou nenhuma delas. Ao contrário, ele tentou refletir a complexidade dos grupos que se entrecruzam na estratificação social (ver figura 1). A primeira dimensão é a econômica.

Figura 1

Estratificação social segundo Weber



Obs.: embora as ordens econômica e social e a esfera do poder sejam distintas, elas se interinfluenciam. Segundo Weber, não existe primazia de nenhuma delas. Todas são causalmente importantes.

Weber assinalou que o modo pelo qual os bens econômicos e serviços são distribuídos e usados é a *ordem econômica*. A diferenciação entre os homens é, neste caso, resultado da propriedade e de habilidades que possam ser negociadas como trabalho. Tal diferenciação leva à formação de grupos chamados *classes*. Portanto, os homens são estratificados de acordo com suas relações de produção e aquisição de bens. Estas são as classes, compostas por aqueles que têm e aqueles que não têm a propriedade. Os primeiros são diferenciados segundo o tipo de propriedade (estabelecimentos produtivos, prédios, terra, gado, dinheiro, etc.), enquanto os últimos são diferenciados de acordo com o tipo de serviços que podem oferecer no merca-

do. Isto significa que a existência de classes pressupõe a existência de uma economia monetária (cf. Giddens, 1977, p. 133, segs.).

A segunda dimensão, a *ordem social*, é o modo pelo qual o prestígio (ou honra) social é distribuído numa comunidade. Os grupos gerados com base nesta distribuição são os *grupos de status*. Eles se distinguem com base no consumo de bens, tal como requerido por estilos de vida especiais. Portanto, enquanto as classes estão relacionadas à produção, os grupos de *status* estão relacionados ao consumo e ao modo de vida que é esperado dos seus membros. O grau de prestígio ou desprestígio pode ou não estar relacionado a uma situação de classe. Por exemplo, os novos ricos podem ter acesso à propriedade e ocupar as mais altas posições de classe, mas não serem aceitos pelos membros dos grupos de *status* mais altos. Assim, ser rico (isto é, pertencer à classe mais alta) não significa necessariamente pertencer ao grupo de *status* mais alto.

Este tipo de estratificação pode ser encontrado em épocas tão diversas como na Antiguidade e nos tempos de hoje. Nos EUA, por exemplo, a estratificação por grupos de *status* tem como base os estilos de vida e o que é considerado moda. Deste modo, só os residentes de uma certa rua serão considerados membros da "alta sociedade" local e, portanto, só eles estarão qualificados para serem visitados e convidados.

Sem dúvida, as ordens econômica e social estão mutuamente condicionadas. Uma ordem de *status* pode ser economicamente precária, como no caso da aristocracia arruinada, que não pode manter seu nível de vida tradicional. A mobilidade econômica descendente, isto é, a mobilidade de classe, afeta o acesso ao prestígio. Todavia, a ordem de *status* pode proporcionar privilégios econômicos que mantenham a alta posição de classe de um determinado grupo. Um caso ilustrativo é a monopolização da posse da terra pelos patrícios na antiga Roma.

A terceira dimensão é a esfera da *distribuição de poder*, representada pelos partidos. Classes e grupos de *status* têm suas ações orientadas para a aquisição de poder, isto é, para a capacidade de influenciar a ação comum. Tais ações levam à criação de partidos. Para Weber, eles podem ser partidos políticos, no âmbito de um Estado, como também facções num clube recreativo. Tais grupos representam situações de classe ou de *status*. Um sumário sobre as esferas da estratificação social é encontrado no quadro a seguir.

Quadro 1

Esferas da estratificação social segundo Weber

Esferas da estratificação social	Base da diferenciação	Grupos
Ordem econômica – distribuição e uso de bens e serviços	Propriedade e habilidades profissionais	Classes
Ordem social – distribuição de prestígio	Consumo de bens segundo padrões de vida diferentes	Grupos de *status*
Esfera do poder – distribuição de poder	Aquisição de poder social	Partidos

A perspectiva de Weber sobre a estratificação social o situa numa posição contrária à de Marx. Como acentua Birnbaum (1953), em seu artigo clássico, Marx não foi propriamente um determinista no sentido de que os motivos econômicos fossem sempre decisivos para a ação social dos indivíduos. Todavia, Marx praticamente não analisou o fenômeno da motivação. Marx também não negou que valores comuns, como o patriotismo e a religião, unifiquem sociedades. Para explicar isto, ele desenvolveu a teoria da ideologia, segundo a qual, basicamente, os interesses de classe gerariam ideologias e estas difundiriam uma falsa consciência. Entretanto, parece que Marx supôs que o aparecimento da ideologia ocorresse mecânica e automaticamente. Foram estas algumas das lacunas exploradas por Weber.

Este último afirmou que as instituições econômicas não são as únicas variáveis críticas. Diferenças de prestígio e padrão de vida podem contrabalançar os efeitos de fatores econômicos na estratificação social. Weber amplia o conceito marxista de determinação econômica das situações de classe (Bendix, 1974). A propriedade dos meios de produção ou o trabalho assalariado são importantes. Mas, como vimos, a realidade é muito mais complexa, sendo relevantes os tipos de propriedade e de trabalho vendido no mercado, segundo Weber. Eliminando o reducionismo de Marx – dix Bendix – Weber mostra que a simples posse de bens não satisfaz a ninguém. As pessoas querem ter alto conceito entre aqueles cujo julgamento elas

valorizam. Porém, por outro lado, só o prestígio não basta. Em muitas situações sociais, a riqueza é necessária para tornar o prestígio mais seguro e a ostentação se transforma numa manifestação de ambos. Weber, portanto, propôs uma explicação baseada na interação entre o econômico e o social. Para ele, a realidade é de tal forma complexa e as forças em ação se interinfluenciam de tal modo que não é possível considerar o fator econômico como sendo de primeira linha.

Outro ponto em que Weber se afasta de Marx é a conexão entre situação de classe e organização como classe (cf. Bendix, 1974). Para o último, tal conexão existe e deriva das leis do desenvolvimento capitalista. Weber nega que uma situação comum de classe dê origem à organização como classe para a ação. Muitas de tais situações dão origem apenas a amorfas reações de massa. A organização como classe ocorre quando um oponente econômico imediato está envolvido, quando a organização é tecnicamente simples (como uma fábrica) e quando objetivos claros são articulados por uma *intelligentsia*. Ademais, a solidariedade dos trabalhadores como classe pode ser enfraquecida por diferenças étnicas e religiosas, bem como pelo próprio processo de organização como classe, que cria desigualdades de *status*.

Como se pode observar, a perspectiva weberiana de estratificação social está integrada ao restante da obra. Um dos seus temas centrais é a constante inter-relação entre utilidade econômica e relação social, como, por exemplo, no caso do negociante, que desenvolve códigos de ética em suas atividades, ou dos pais devotados, que pensam nas vantagens econômicas e sociais do casamento de sua filha (Bendix, 1962; p. 477). Weber não nega que a religião, por exemplo, pode estar vinculada à classe social. Mas afirma que a religião atende às necessidades do homem através de uma explicação de sua situação de vida. Existe, portanto, uma conexão entre sistemas religiosos e as necessidades psicológicas gerais do indivíduo, mas esta conexão, para Weber, não é mecânica. O desenvolvimento do sistema de idéias é relativamente independente. As idéias não são meros reflexos da posição de classe. É isto o que Weber busca mostrar em *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1967).

A rejeição da idéia de que os fatos econômicos determinam diretamente a natureza dos ideais humanos ajuda a entender um dos porquês da distinção entre situações de classe e de *status* (cf. Giddens, 1977; p. 133, segs.). O reconhecimento apenas da situação de classe poderia levar a uma conexão direta entre fatos econômicos e ideais. A distinção entre situações de classe e *status* implicaria defender a tese de que a realidade é mais complexa e que os fatores econômicos e sociais interagem. Desta forma, a conexão entre os fatos econômicos e os ideais é indireta.

5. O papel da educação

Os escritos de Weber sobre a educação, embora dispersos em *Economy and society* (1968), são suficientes para o entendimento de sua concepção sobre o papel social da educação, bem como de suas relações com a estratificação social. Um destes textos focaliza os literatos chineses. É significativo que tal texto esteja relacionado à tentativa de Weber no sentido de explicar por que o capitalismo se desenvolveu nas sociedades ocidentais e não em outras (Weber, 1951). Tendo em vista aquela explicação, Weber analisou os meios pelos quais os grupos manipulam forças sociais com o fim de satisfazer aos seus interesses. A estrutura e desenvolvimento de sociedades particulares estão relacionados à distribuição de recursos entre tais grupos.

Segundo Weber (1968; p. 431, segs.), um sério obstáculo ao desenvolvimento do capitalismo foi o sistema de prebendas. Durante o período da monarquia central na China, os mandarins se tornaram um grupo de *status* unificado, constituído de solicitantes habilitados de prebendas na burocracia pública. Sua habilitação dependia do número de exames em que eles haviam passado. Entretanto, esses exames eram de caráter meramente político. Não avaliavam conhecimento técnico nem habilidades relacionadas às posições administrativas que os examinados ocupavam. Os mandarins recebiam uma educação literária e os exames verificavam se o candidato era versado em literatura e se ele tinha o modo de pensar adequado a um homem culto.

Pode-se inferir que a função social da educação era servir de marca de identificação de um grupo de *status*, bem como de critério de seleção. A literatura não era um fim em si, mas um meio de criar uma identidade através de meios comuns de pensar e de uma imagem para o público. Como em outros tipos de educação, o conteúdo era um meio para alcançar a socialização. Ademais, o sucesso nos exames era uma espécie de indicador do *background* familiar e do *status* dos candidatos.

Nesse mesmo texto, Weber aplicou sua tipologia de autoridade para diferenciar os tipos correspondentes de educação. Ele identificou dois pólos opostos: um correspondente à estrutura carismática de dominação e outro correspondente à racional-legal. A primeira tem em vista o despertar de qualidades heróicas ou dotes mágicos. Os indivíduos não podem ser ensinados ou treinados, mas podem ter suas capacidades (carisma) despertadas através de ritos mágicos. Ao final, eles passam por situações de prova para mostrarem seus poderes mágicos. O tipo racional-legal visa à capacidade especializada, para uso prático nas atividades econômicas, militares e

científicas. Os estudantes devem dominar um conjunto de conhecimentos e são avaliados em exames.

Evidentemente, esses são tipos ideais e há varias situações intermediárias entre eles. Como Weber assinalou, o mágico necessita de treinamento especial e o especialista não é treinado exclusivamente em conhecimentos técnicos. Entre esses tipos polares pode-se distinguir um outro tipo de educação, correspondente à estrutura tradicional de dominação. Sua finalidade é preparar os estudantes para um estilo de vida particular, o de "homem culto". A educação dos literatos chineses e a educação humanística na Europa são alguns exemplos. Weber enfatizou as semelhanças entre a primeira e a educação humanística alemã. As diferenças educacionais eram uma das mais fortes barreiras sociais na Alemanha (Weber, 1958; p. 235–6). Isto é compreensível num Estado que controlava o sistema de exames e, através deste meio, selecionava aqueles que podiam ingressar em cada tipo de escola e aqueles que podiam entrar no serviço público (Ringer, 1978). As qualificações exigidas pelos cargos incluíam a cultura geral e o sistema escolar se colocava a serviço deste ideal.

Weber explicou que o caráter da educação na Índia, no Judaísmo, na Cristandade e no Islã se deve ao fato de ser a mesma dominada por sacerdotes. No entanto, o autor não foi além e não abordou aspectos mais profundos, ou seja, por que os sacerdotes tinham tal poder e por que esse tipo de educação era importante (ou funcional, em outros termos) para essas sociedades.

Em outro texto, Weber (1968; p. 998 segs.) examinou as transformações da educação no Ocidente ocasionadas pela passagem da estrutura tradicional para a estrutura racional-legal de dominação. Ele declarou que os diplomas e certificados desempenham o mesmo papel que o nascimento onde a nobreza foi poderosa, ou seja, eles criam um estrato privilegiado de pessoas que têm acesso a certos empregos. O diploma permite ser admitido em certos círculos sociais, exigir remuneração "condigna" (em vez de remuneração pelo trabalho feito) e monopolizar posições vantajosas. A demanda de exames e a introdução de currículos preparatórios para numerosas ocupações não são resultados de uma sede súbita de educação, mas do desejo de restringir a oferta de pessoal para estas ocupações. O avanço do sistema de exames para a burocracia pública é uma contradição com a democracia, na medida em que cria um grupo privilegiado.

Estas colocações de Weber servem de base ao conceito de credencialismo educacional nos dias de hoje, como vamos ver. Elas estão também de alguma forma relacionadas ao conceito de tecnocracia (ver Mills, 1975). Fica claro também que a ti-

pologia de Weber não é evolucionista, no sentido de supor que as sociedades passem sucessivamente de uma estrutura de dominação "inferior" para outra "superior". A posição do autor é pessimista quanto ao desenvolvimento da burocracia. Refletindo sua posição liberal como crítico do absolutismo burocrático da Alemanha, ele temia o risco de uma burocracia centralizada sob o domínio de um ditador. Nas sociedades de planejamento central as tendências burocráticas iriam longe e o resultado seria a ditadura dos burocratas (Bendix, 1962; p. 459, segs.).

A perspectiva de Weber difere da teoria funcionalista. Durkheim (1972) considerava que a educação suscita estados físicos e mentais exigidos pela sociedade como um todo. Todavia, Weber relacionou estruturas de dominação e educação. Weber ressaltou, em vez de um consenso pacífico na sociedade, relações dinâmicas entre grupos que competem pelo poder e pelo privilégio. A obra de Weber concorda em princípio com as relações encontradas por Durkheim (1969, 1972) entre educação e estrutura social. Mas, como Weber distinguiu uma constelação de grupos influenciando a educação, não existem as relações mecânicas que às vezes se encontram em Durkheim.

Parsons (1937), Davis e Moore (1945) consideraram que a educação é um meio de treinamento para as posições sociais e, ao mesmo tempo, de seleção com base no mérito. O desempenho dos indivíduos é baseado na competência e esta em grande parte é baseada na educação. Além disso, as recompensas no sistema de estratificação social estão relacionadas às habilidades e ao treinamento. Weber, ao contrário, teve uma visão mais ampla da educação e considerou que esta não está necessariamente relacionada com a competência e o mérito. A educação pode ser um meio de monopolizar posições privilegiadas, não só na antiga China, mas também nas modernas burocracias (cf. Weber, 1968; p. 998 segs.; Bendix, 1962; p. 459 segs.). Nos dias de hoje o diploma teria o valor que a ascendência familiar teve no passado. A educação é justamente um dos recursos usados pelas pessoas que ocupam posições de maior poder e privilégio para manterem e/ou melhorarem o seu *status*. As exigências educacionais para os cargos burocráticos não são necessariamente determinadas pelas tarefas exercidas, mas pelas relações dinâmicas entre grupos de *status*.

As diferenças em relação a Marx são também significativas. De acordo com a perspectiva marxista, a infra-estrutura, representada pelas relações de produção, determina as superestruturas legais e políticas e a vida intelectual em geral, inclusive a educação (Marx, 1962; p. 362). Weber, porém, encontra bases mais amplas que a econômica para a dominação. Segundo Persell (1977, p. 6 segs.), isso pode ser pelo menos em parte atribuído ao fato de Weber tentar explicar a estratificação de di-

versos tipos de sociedade e não apenas da sociedade industrial. Weber mostra que religião, educação e facção política podem ser não só fontes de poder, como também elementos de coesão grupal mais fortes que o tipo de propriedade. Conforme vimos, para Weber, o econômico e o social interagem continuamente. Daí a proposição dos tipos ideais de classe, grupo de *status* e partido, em contraposição ao conceito de classe segundo Marx (cf. Wallace e Wolf, 1980, p. 79 segs.).

De acordo com Weber, uma situação em que todas as relações de poder fossem determinadas pela infra-estrutura e em que a educação fosse determinada pelas relações sociais de produção (que é a tese de Bowles e Gintis (1977), seria um caso hipotético especial, onde todos os recursos econômicos, culturais e políticos fossem monopolizados por um grupo unificado (cf. King, 1980).

6. A abordagem neoweberiana

A abordagem neoweberiana é uma das correntes do paradigma do conflito. Ela é representada principalmente pelos trabalhos de Collins. Weber é a fonte mais importante deste sociólogo norte-americano, embora ele também tenha se fundamentado em Durkheim e Marx. Como nos estudos de Weber sobre a religião na China, Collins discute os princípios gerais em termos de contextos históricos concretos e o sistema de poder neles existentes (cf. Wallace e Wolf, 1980; p. 146). Collins também adotou perspectivas weberianas sobre estratificação social e organizações formais. Ele integra esses dois importantes campos de teoria weberiana, nos níveis da micro e macrossociologia, a fim de determinar o papel da educação.

Collins (1975) considera que as pessoas buscam certos bens em todas as sociedades, isto é, riqueza, prestígio e poder, conforme a tipologia de classe, grupo de *status* e partido. Como esses bens são escassos, eles se tornam fonte de conflito. Os indivíduos levam à arena espécies de recursos, como propriedades, ferramentas, contatos sociais importantes para o avanço na carreira e qualificações educacionais (Collins, 1975, p. 59, segs.). Portanto, os sistemas educacionais são modelados menos por necessidades de integração social do que por interesses em conflito. Esse ponto de vista afasta Collins substancialmente do funcionalismo. De fato, Collins (1971) contestou as principais proposições da teoria técnico-funcional com base em dados quantitativos e históricos. Ele observou que o nível de escolaridade da força de trabalho norte-americana tem-se elevado além do que seria exigido pelos empregos, gerando o fenômeno da "supereducação". Ademais, fatores não-econômicos, como a demanda social de educação, explicam variações das matrículas escolares entre países no mesmo nível de desenvolvimento econômico. Essa é uma das razões por que as correlações de educação e nível de desenvolvimento

econômico não implicam necessariamente relações causais, ou seja, educação não "causa" necessariamente desenvolvimento econômico. Outro ponto importante é que os empregados com mais alto grau de escolaridade não são geralmente os que têm mais alta produtividade e são, mesmo, em certos casos, os menos produtivos. Por outro lado, o treinamento profissional parece ser obtido mais freqüentemente da experiência no trabalho que da educação formal (cf. Berg, 1970).

Segundo a abordagem de Collins, os requisitos de qualquer das ocupações não são fixos, sendo determinados pela barganha entre as pessoas que ocupam as posições e que tentam controlá-las. Os padrões de desempenho profissional também parecem refletir o poder dos grupos envolvidos. Em conseqüência, fatores como sexo, classe e raça continuam a ser importantes para o sucesso. Estas são algumas razões por que as organizações são arenas para a luta entre grupos de *status*. A educação é um recurso, nesse contexto, para a competição entre tais grupos por vantagens econômicas, prestígio e dominação (Collins, 1971, 1977). A educação funciona como uma base para a unidade de classes, grupos de *status* e partidos, ou seja, como uma espécie de "pseudo-etnia" (Collins, 1975, p. 86). No processo competitivo a educação é um meio de seleção e controle. Os empregadores não contratam os empregados com base apenas na competência técnica, mas também em atributos culturais. Assim, as organizações selecionam as pessoas que compartilham da cultura da elite ou, pelo menos, respeitam e valorizam seu estilo de vida. O papel primordial das escolas é transmitir a cada grupo de *status* a sua própria cultura (isto é, distribuir o capital cultural a grupos selecionados de estudantes, nos termos de Bourdieu e Passeron, 1970). Na medida em que um determinado grupo de *status* controla as escolas, ele pode usar a educação para aumentar o seu controle nas organizações.

Num estudo mais recente, Collins (1979) focalizou o credencialismo educacional e o conflito nas organizações. A carreira profissional se desenvolve num ambiente político e têm sucesso os indivíduos que reconhecem esse fato, não necessariamente os mais competentes em termos técnicos. O sentido da educação vem a ser então fornecer credenciais, que servem como meios de seleção cultural. Por esse e outros fatos a expansão educacional não tem provocado mobilidade social crescente. As crendenciais se tornam uma espécie de moeda para a obtenção de empregos. Tal moeda sofre os efeitos da inflação quando o número de posições prestigiosas permanece constante: quanto mais a escolaridade se torna acessível, mais se elevam as exigências educacionais para os empregos.

Os estudos de Collins têm provocado críticas interessantes. Hurn (1980), entre outros aspectos, focalizou o tratamento dispensado à mobilidade social. Baseado em

dados quantitativos, ele afirmou que, exceto talvez para o topo e para a camada mais baixa da hierarquia social, tem havido maior mobilidade, ao contrário do que Collins afirma. Segundo Collins, mantidos estáveis os demais fatores, a mobilidade deveria declinar à medida que o credencialismo aumenta.

Outras críticas, como as de Wallace e Wolf (1980; p. 157), são mais gerais e se dirigem também ao paradigma do conflito como um todo. Eles consideram como principal fraqueza a ênfase exagerada ao desejo de poder como motivação primordial para a interação social.

A capacidade explicativa da teoria proposta por Collins merece atenção especial. Apesar de sua aparente vantagem para explicar fenômenos que ocorrem na sociedade norte-americana, a teoria não é altamente aplicável a outras sociedades onde diferenças étnicas não são tão claras e tão valorizadas. Em várias sociedades as linhas de classe são muito mais importantes que as linhas de delimitação entre grupos étnicos. Ademais, nem toda sociedade é uma sociedade de classes médias. Por conseguinte, a educação não é controlada sempre pelas classes médias ou por certos grupos étnicos, embora as classes médias possam ter um papel importante como agentes das elites.

Em síntese, as proposições básicas da perspectiva de Collins são:

A) As organizações são ambientes políticos onde ocorre primordialmente a luta pela riqueza, prestígio e poder.

B) As demandas e níveis de desempenho ocupacional não são fixados com base em critérios técnicos, mas com base na barganha entre empregadores e empregados.

C) A educação é um meio de seleção dos empregados porque está relacionada a certas características culturais e sociais. Os empregadores tendem a selecionar empregados do mesmo *background* ou que, pelo menos, respeitam a cultura do grupo de *status* dominante. As credenciais educacionais são importantes porque funcionam como moeda para obtenção de posições.

D) As escolas transmitem a cultura de cada grupo de *status*. Assim, os tipos de escolas freqüentadas pelas pessoas afetam suas possibilidades na carreira profissional.

7. À guisa de conclusão

A obra de Weber é um exemplo claro do caráter cumulativo e crítico do conhecimento. Como Birnbaum (1953) enfatiza em seu estudo comparativo, Marx formu-

lou o problema da ideologia com mais precisão que seus antecessores. Weber, por sua vez, se beneficiou do trabalho de Marx para testar e propor a reelaboração de hipóteses deste último. Weber, por sua vez, deixou lugar para a inserção de teorias psicológicas na análise da mudança social, bem como outras lacunas de que a literatura tem tratado. Em outras áreas de sua obra, como o estudo da burocracia, a sociologia das organizações tem partido da contribuição de Weber para formulações mais avançadas que, em certos sentidos, contrariam as colocações originais.

No campo da educação, como vimos, a perspectiva weberiana é tão pouco explorada quanto promissora. No caso do Brasil, a pesquisa educacional muitas vezes tem se fundamentado em Weber para o estudo da escola como organização formal. No entanto, no campo das relações entre educação e estratificação social se tem recorrido muito raramente a este autor. Aqui está um interessante veio a explorar.

Referências bibliográficas *

Althusser, Louis. Ideological and ideological state apparatuses. In: Cosin, B: R., ed. *Education: structure and society*. Middlesex, Pengouin/Open University Press, 1972.

Baudelot, Christian & Establet, Roget. *L'école capitaliste en France*. Paris, fr. Maspero, 1971.

Bendix, Reinhard. *Max Weber: an intellectual portrait*. Garden City, New York, Anchor/Doubleday, 1962.

———— . Inequality and Social structure: a comparison of Marx and Weber. *American Sociological Review, 39*(2) :149–61, Apr. 1974.

Berg, Ivar. *Education and jobs: the great training robbery*. New York, Praeger, 1970.

Bidwell, Charles E. The school as a formal organization. In: March, James G., ed. *Handbook of organizations*. Chicago, Rand McNally, 1965, p. 970–1022.

Birnbaum, N. Conflicting interpretations of the rise of capitalism: Marx an Weber. *British Journal of Sociology, 4*(2) : 125–41, June 1953.

Blau, Peter M. & Scott, W. Richard.. *Formal organizations: a comparative study*. San Francisco, Chandler, 1960.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. *La réproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris, Minuit, 1970.

Bowles, Samuel & Gintis, Herbert. *Schooling in capitalist America educational reform and the contradictions of economic life.* New York, Basic, 1977.

Cândido, Antônio. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: Pereira, Luiz & Foracchi, Marialice M., ed. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação.* 6 ed. São Paulo, Nacional. 1973.

Collins, Randall. Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review, 36*(4) : 1002–19, Dec. 1971.

———— . *Conflict sociology: toward an explanatory science.* New York, Academic, 1975.

———— . Some comparative principles of educational stratification. *Harvard Educational Review, 47*(1) : 1–27, Feb. 1977.

———— . *The credential society: an historical sociology of education and stratification.* New York, Academic, 1979.

Davis, Kingsley & Moore, Wilbert. Some principles of stratification. *American Sociological Review, 10*(2) : 242–9, Apr. 1945.

Durkheim, Émile. *L'évolution pédagogique en France.* Paris, Presses Universitaires de France, 1969.

———— . *Educação e sociologia.* Trad.de Lourenço Filho. 8 ed. São Paulo, Melhoramentos, 1972.

Etzioni, Amitai. Preface. In: Etzioni, Amitai, ed. *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers.* New York, The Free Press, 1969. p. V-XVIII.

Gerth, H. H. & Mills, Wright, trad. e ed. *From Max Weber: essays in sociology.* New York, Oxford University Press, 1946.

Giddens, Anthony. *Capitalism and modern social theory: an analysis of the writings of Marx, Durkheim and Weber.* Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

Gomes, Candido A. C. As ambigüidades da tecnologia da educação. *Tecnologia Educacional, 9*(37) : 6–11, Nov./Dez. 1980.

Hurn, Christopher J. *The limits and possibilities of schooling.* Boston, Allyn & Bacon, 1978.

———— . Schooling as a cultural currency. *Contemporary Sociology, 9* : 501–5, July 1980.

King, Ronald. Weberian perspectives and the study of education. *British Journal of Sociology of Education,* 1(1) : 7–24, Mar. 1980.

Lopes, Juarez R. B. *Crise do Brasil arcaico*. São Paulo, Difel, 1967.

Marx, Karl. A contribution to the critique of political economy. In: Marx, Karl & Engels, Friedrich. *Selected works*. London, Lawrence & Wishart, 1962. v. 1.

Metz, Mary H. *Classrooms and corridors: the crisis of authority in desegregated secondary schools.* Berkeley, University of California Press, 1979.

Mills, C. Wirght. *A elite do poder*. Trad. Waltensir Dutra. Rev. Otávio G. Velho. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

Oliveira Vianna, Francisco José de. *Instituições políticas brasileiras*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1949.

Parsons, Talcott. *The structure of social action*. New York, McGraw-Hill, 1937. Part. III.

———— . An analytical approach to the theory of social stratification. *American Journal of Sociology, 45*(6) : 841–63, maio 1940.

Pereira, Luiz. *O magistério primário na sociedade de classe: contribuição ao estudo sociológico de uma ocupação na cidade de São Paulo.* São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1963. Boletim n. 277, Sociologia I, n. 10.

———— . *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. São Paulo, Pioneira, 1967.

Persell, Caroline. *Education and inequality: a theoretical and empirical synthesis.* New York, The Free Press, 1977.

Ringer, Fritz K. Cultural transmission in German higher education in the nineteenth century. In: Karabel, Jerome & Halsey, A. H., ed. *Power and ideology in education.* New York, Oxford University Press, 1978. p. 535–44.

Sarup, Madan. *Marxism and education.* London, Routledge & Kegan Paul, 1978 (trad. bras. *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação.* Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1980).

Sodré, Nelson W. *Formação da sociedade brasileira.* Rio de Janeiro, José Olympio, 1944.

Timasheff, Nicholas S. *Teoria sociológica.* Trad. Antônio Bulhões. Rev. José A. de Castro. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

Wallace, Ruth A. & Wolf, Alison. *Contemporary sociological theory.* Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1980.

Weber, Max. *The theory of social and economic organization.* Trad. A. M. Henderson e Talcott Parsons. In: Talcott, Parsons, ed. Glencoe, Illinois, The Free Press & Falcons's Wing Press, 1947.

———— . *The religion of China. Confucianism and Taoism.* Gerth, Hans E. ed. e trad. Glencoe. Illinois, The Free Press, 1951.

———— . *Gesammelte politische Schriften.* 2. ed. Tübingen, 1958. /Apud.. Ringer, Fritz K. op. cit. p. 543.

———— . *A ética protestante e o espírito do capitalismo.* Trad. M. Irene de Q. F. Szmreczányi e Tomás J. M. K. Szmreczányi. São Paulo, Pioneira, 1967.

———— . *Economy and society: an outline of interpretive sociology.* New York, Bedminster, 1968.

* As obras de Collins (1971, 1979), Sarup (1978) e Weber (1951, 1967, 1968) são as mais importantes.