

WEBER E A ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA: ALGUNS DIÁLOGOS¹

Silvio de Azevedo SOARES²

Resumo

Este trabalho procura compreender como os distintos sujeitos sociais da escola concebem a educação. Através de questionários junto aos agentes sociais da escola (alunos, professores, coordenador pedagógico e diretor), coleta de informações e observações no local, bem como a análise do projeto político pedagógico da escola, procuramos em Weber, luzes sociológicas para iluminar nosso objeto de investigação.

Palavras-Chave: educação; escola; Weber; burocracia.

Este trabalho é fruto do estágio realizado em uma escola pública localizada em uma pequena cidade do interior do estado de São Paulo (tal cidade possui uma população pequena, com cerca de 7000 habitantes e a aproximadamente 400 km da capital, São Paulo) durante o primeiro semestre de 2007.

A escola, na qual trabalhamos, está inserida na parte central da cidade, possuindo em suas imediações: Centro de saúde, Igreja Católica, Igreja Batista, Creche Municipal, Ginásio de Esportes, Estádio Municipal, estabelecimentos comerciais e casas residenciais.

A Escola conta com 39 professores e atende cerca de 1000 alunos divididos nos períodos matutino, vespertino e noturno e em seriações a partir da 5ª série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Em nossas atividades nesta escola, tivemos a oportunidade de trabalhar com alunos em diferentes momentos do aprendizado e da vivência escolar: observamos uma 5ª série do Ensino Fundamental, o 1º ano do Ensino Médio, dois 3ºs anos do Ensino Médio e

¹ Trabalho apresentado às disciplinas Prática de Ensino de Ciências Sociais I (Sociologia) e Sociologia da Educação em agosto de 2007.

² Aluno da licenciatura no Curso de Ciências Sociais na UNESP, FFC-Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, 2007 (e-mail: silvioaz@yahoo.com.br), sob a orientação da Profª Drª Sueli G. de Lima Mendonça (e-mail: mendonça@marilia.unesp.br).

uma sala de EJA - Educação de Jovens e Adultos, na disciplina História - Ensino Fundamental.

Graças a esta oportunidade, podemos cunhar a problemática: como esses diferentes sujeitos, com idades, trajetórias, experiências sócio-culturais e projetos distintos concebem a educação, bem como sua importância para seus futuros individuais e destino coletivo. E, conseqüentemente, como a direção, coordenação e professores (no caso, os professores com os quais houve convivência durante o estágio) concebem a educação.

Assim, trabalhando com questionários junto aos agentes sociais da escola, com a coleta de informações e observações no local, bem como a oportunidade de termos acesso ao conteúdo do projeto político pedagógico da escola, pudemos coletar ricos dados.

Com os dados em mãos, confrontamos os discursos dos diversos agentes sociais da escola entre si, além de cotejar estes com os demais dados.

Deve-se ressaltar aqui que o caminho seguido não esgota de forma alguma as possibilidades de leitura e compreensão de tais dados, e sim é um rumo que nos pareceu significativo no início das observações na escola e no qual decidimos seguir.

Lembramos, ainda, que nosso trabalho com questionários não visa o compromisso com amostragem estatística, já que não preocupamo-nos em encontrar resultados quantitativos seguros, mas em tentar compreender minimamente o pensamento dos diversos agentes sociais do interior da escola.

Uma análise da escola a partir do prisma de Max Weber

Podemos afirmar que, desde o início de nossas investigações, parecia-nos que a leitura da modernidade desenvolvida por Max Weber (1864-1920), durante o princípio do século XX³, poderia nos ser útil na busca de luzes sociológicas ao nosso objeto de inquirição. Assim, apesar da possibilidade de remetermo-nos a outras referências e perspectivas, apostamos em tal caminho.

Gabriel Cohn afirma que a preocupação de Weber é com relação ao que é “específico do mundo ocidental moderno”, ou seja, “a presença de um capitalismo

³ Gabriel Cohn aponta que a maior parte da produção de Weber foi realizada entre 1903 e 1919. (COHN, 2004, p. 10).

organizado em moldes racionais e a racionalização da conduta em todas as esferas da existência humana” (COHN, 2004, p. 15).

Em outras palavras, a modernidade é caracterizada por Weber como fruto do processo de racionalização do mundo que pode ser assinalado como o desenvolvimento da racionalidade técnica, a emancipação das esferas econômicas e políticas das justificativas religiosas e pelo domínio racional-legal. Em síntese, a racionalização como o estabelecimento de uma ordem social racional com relação a fins (RODRIGUES, 2000, p.73).

Uma característica do processo de racionalização, que em nossa análise é de vital importância, diz respeito ao processo de burocratização, que, como aponta Weber, está associado ao avanço do processo de racionalização do mundo (WEBER, 1968, p. 282).

A burocracia apresenta um caráter “racional”: regras, meios, fins e objetivos caracterizam seus traços. Pode ser listada também como a especialização das funções, a impessoalidade na realização de uma atividade, a existência de uma hierarquia de seus cargos e a separação entre a esfera privada e a esfera oficial do cargo.

O clamor pela criação de certificados educacionais e a posse de diplomas em todos os campos, bem como os exames racionais e especializados em primeiro plano são outras distinções importantes da burocracia.

Entre outros indícios, que usamos para afirmar que nossa realidade encontra-se sob a dominação burocrática⁴, compartilhamos, com a visão de Weber, de que a burocracia, na modernidade, se faz presente cada vez mais na administração pública, nas empresas capitalistas modernas, na administração comercial, nos partidos políticos, nos exércitos e no direito. Além do fato de a burocracia estar relacionada a uma “maior posse de bens usados para consumo” (WEBER, 1968, p. 246) e a crescente exigência (embora, muitas vezes não realizada) de “uma sociedade habituada à pacificação absoluta, por meio da aplicação da ordem e da proteção (‘polícia’) em todos os campos” (WEBER, 1968, p. 247).

⁴ Lembrando-se que os tipos de dominação com os quais Weber trabalha (dominação legal-burocrática, dominação carismática e dominação tradicional) encontram-se dentro de sua perspectiva de construção de tipos ideais como elementos do conhecimento, portanto, não significa, de forma alguma, que encontramos um ou outro tipo de dominação em sua forma pura na realidade.

Ainda como esteio à nossa posição, toda a história do desenvolvimento do Estado Moderno e do avanço do capitalismo identifica-se com a moderna burocracia administrativa e à burocratização das empresas econômicas, respectivamente.

Enfim, se fizemos uma minuciosa (e até mesmo cansativa) descrição do que Weber entende por burocracia é que, para nós, a educação que dela se pode desprender ilumina parte significativa de nossos dados.

Abrimos um parêntese aqui para prevenir que, embora pudéssemos ter nos posto a analisar a estrutura administrativa da escola e sua relação com os alunos a partir dos tipos de dominação desenvolvidos por Weber, nosso trabalho privilegiou a abordagem das intenções subjetivas dos diferentes atores envolvidos no processo educativo. Assim, procuraremos, em tais intenções subjetivas, elementos que nos remetem as avaliações de Weber.

Em continuidade, aponta-nos Alberto Tosi Rodrigues que a educação para Weber pode ser lida como: “o modo pelo qual os homens – ou determinados tipos de homens em especial – são preparados para exercer as funções que a transformação causada pela racionalização da vida lhes colocou à disposição” (RODRIGUES, 2000, p. 75).

Vejamos, finalmente, algumas impressões dos agentes sociais da escola:

Na procura de um emprego eu preciso ter estudo (...) porque sem estudar não está tendo serviço, com certificado na mão já é difícil, imagine sem. (Estudante, 17 anos).

A importância [da educação para o meu futuro]⁵ é que preciso estudar para que [eu] tenha uma profissão, um diploma na mão e um emprego que tenha um salário maior para que a minha condição de vida seja melhor. (Estudante e trabalhador rural, 18 anos).

As duas falas que apresentamos estão carregadas de elementos que podemos aproximar da leitura de educação em que nos apoiamos. Ambas ressaltam a importância do diploma, do certificado na atualidade; sobre este ponto lembramos o que diz Weber, na burocracia “somente as pessoas que têm qualificações previstas por um regulamento geral são empregadas” (WEBER, 1968, p. 227). E tais qualificações previstas são comprovadas

⁵ Os termos entre colchetes não fazem parte dos discursos dos agentes sociais; são apenas correções realizadas em busca de melhorias ortográficas e semânticas, e não alteram os sentidos das frases. Tais correções foram evitadas, na medida do possível.

pelos indivíduos através de seus certificados e diplomas. Somente para corroborar tal apontamento, em conversa com uma das professoras, esta nos diz que o EJA visa “garantir um diploma” para os estudantes continuarem a procura de novos cursos.

Outros aspectos da burocracia, que a segunda impressão apresenta, dizem respeito à pretensão de uma remuneração respeitável e de uma existência segura. Neste mesmo sentido, aponta outro estudante:

Pretendo ter um futuro melhor que o dos meus pais, que não tiveram a oportunidade que tive. Ter uma vida mais estável, uma carreira (...).
(Estudante, 17 anos).

A propósito destes aspectos, aponta Weber que a burocracia implica anseios de uma remuneração respeitável em vez da remuneração pelo trabalho realizado e insinua garantia de uma existência segura em troca da aceitação e lealdade a uma obrigação específica da administração.

Aqui vem a tona outra característica importante do processo de burocratização, o elemento estamental na posição social dos funcionários da burocracia. Neste sentido, Weber defende que o conhecimento especializado torna-se a base do poder do indivíduo que ocupa um cargo. Diz Rodrigues, na mesma perspectiva, que a educação: “passa a ser, na medida em que a sociedade se racionaliza, historicamente, um fator de estratificação social, um meio de distinção, de obtenção de honras, de prebendas, de poder e de dinheiro” (RODRIGUES, 2000, p. 78).

Tal afirmação também se abriga em uma das falas da coordenadora pedagógica da escola:

[Minha perspectiva para o futuro é] de uma divisão muito drástica da sociedade. De um lado estarão aqueles que se preparam para atuar na sociedade, de um outro, os que se marginalizaram por conta da situação em que viveram. Caberá a escola, juntamente com a família, contribuir para essa seleção. (Coordenadora pedagógica, há 17 anos na Educação).

Ou seja, a educação apresentada como responsável, dentro de uma sociedade burocratizada, pela formação de uma “casta de mandarins”, baseada no treinamento especializado, na ocupação de cargos mediante certificados, diplomas e exames, gozando

de uma boa remuneração e de status. Só podemos imaginar que os que não conseguem alcançar tal posição vivam a margens da sociedade burocratizada, não usufruindo suas possíveis benesses. Nesta mesma idéia, uma visão pessimista é apresentada novamente pela coordenadora pedagógica:

[Vejo o aluno na escola atual] sem grandes perspectivas de vida devido a grande concorrência no mercado de trabalho. (Coordenadora Pedagógica).

Weber não privilegiou em sua análise sobre a sociedade capitalista a ocorrência de uma relação harmoniosa entre os indivíduos. Reconheceu, inclusive, a ocorrência de uma luta latente pela existência entre os indivíduos.

Neste ponto, relacionamos a idéia que apreendemos de Weber sobre educação com um dos elementos que norteiam o pensamento weberiano, a idéia de dominação. Nesta perspectiva, a educação é um dos mecanismos que contribui para a manutenção de um sistema de dominação, tanto no que se refere à imposição de determinados códigos culturais, à imposição de valores quanto para o desempenho de certos papéis sociais.

Assim, em uma sociedade onde a burocracia tem um peso importante, a educação é racional e voltada para a própria burocracia, sendo responsável pela transmissão do conhecimento especializado e pela formação do homem em perito (“pedagogia do treinamento”).

Pode-se entender que este é o tipo de educação esperado pelo aluno na escola:

Hoje, para mim, a educação é tudo, pois a cada dia que passa o mercado de trabalho está cada vez mais exigente e temos que nos adaptar para que no futuro consigamos um trabalho (...). (Estudante, 17 anos).

Aqui o aluno apresenta, como preocupação central, a formação para o mercado de trabalho, uma procura pelo conhecimento especializado que possa propiciar a ele um emprego. Neste caso, talvez, quem sabe, em alguma instituição onde a burocracia se faz presente?

Desta forma, enquanto reduz a apreensão com relação à educação somente ao mercado de trabalho, este estudante remete-nos a uma passagem de Alberto Tosi Rodrigues que aponta a educação voltada à burocracia como:

recuo da educação enquanto formação do homem, em favor de uma educação enquanto treinamento especializado e parcializado para habilitar o indivíduo a desempenhar certas tarefas. Pessimista que era [Weber], de seu ponto de vista, o capitalismo reduzia tudo, inclusive a educação, à mera busca por riqueza material e status (RODRIGUES, 2000, p. 80).

Assim, a escola não serve ao indivíduo como néctar a sua sede de saber, como pode deixar transparecer na fala de um dos estudantes:

Gosto de ir para escola porque quero aprender para ser alguém no futuro.
(Estudante, 10 anos).

Mas, na perspectiva de Weber, podemos imaginar que “ser alguém no futuro” diz respeito à possibilidade de uma diferenciação social e econômica que a educação voltada à burocracia proporciona. Nesta mesma perspectiva, o desejo de posse dos certificados justifica-se não mais por uma repentina “*sede de sabedoria*”, mas, sim, diz Weber, pelas pretensões de seus portadores de serem admitidos em círculos que seguem “códigos de honra”, de obterem uma remuneração respeitável e uma aposentadoria assegurada.

Com relação ao projeto político pedagógico da escola, aponta Maria Abadia da Silva⁶, que este é um documento elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola que, entre outras características, aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e deseja praticar, sinaliza os indicadores de uma boa formação, assegura uma boa formação para vivência democrática e prima pela capacidade inventiva e crítica de todos.

Assim, destacamos do projeto político pedagógico da Escola:

A Escola (...) tem por princípios:(...) Solidariedade e cooperação como forma de superar o individualismo.

⁶ SILVA, M. A. “Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira”. Caderno CEDES, nº 61.

E apresenta como objetivo no Ensino Médio capacitar o indivíduo: “a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas ocupações, tendo em vista sua inserção no mundo do trabalho”.

Ora, mas podemos nos perguntar: como é possível, ao mesmo tempo, a escola primar por uma educação que leve à solidariedade e cooperação e à inserção no mundo do trabalho? Visto que podemos dizer que o mercado de trabalho mostra-se como uma estrutura interna racionalizada e burocrática.

Sendo burocrática a estrutura do mercado de trabalho, uma educação voltada a este deve balizar-se, como já foi visto, pela transmissão de conhecimento especializado, pela técnica racional, visando suprimir “o amor, o ódio, e todos os elementos pessoais, irracionais que fogem ao cálculo” (WEBER, 1968, p. 251).

Em outras palavras, o projeto político pedagógico da escola traz em si uma ambigüidade: em muitos momentos, além dos que citamos, propõe uma educação voltada à “cidadania”, à “democracia” e à participação ativa na comunidade; e, em outros, mira-se no mercado de trabalho, que burocratizado, almeja o saber racional e objetivo, “desumanizando” o homem de valores que não passem pelo seu crivo de racionalidade.

À esta ambigüidade apresentada pelo projeto político pedagógico, relacionamos a ambigüidade que Weber aponta existir entre burocracia e democracia, diz ele que os exames seletivos parecem significar uma “seleção dos que se qualificam, de todas as camadas sociais, ao invés de um governo de notáveis” (WEBER, 1968, p. 277) e, ao mesmo tempo, Weber aponta, ainda, que “a democracia teme que o sistema de títulos resulte numa casta privilegiada” (WEBER, 1968, p. 278).

Entretanto, em nossa leitura dos dados obtidos nesta análise, parece-nos que a maioria das informações conseguidas aponta que a escola e seus agentes acreditam que o temor da democracia tenha-se realizado.

Assim, em uma educação voltada à burocracia, o aluno passa a ser visto não como um indivíduo que carrega trajetórias, experiências sócio-culturais e projetos distintos, mas como algo mais “objetivo”, como preza a burocracia:

A política educacional vê o discente como um algarismo, não como um ser que possui direitos. A cidadania está ameaçada, o homem está sendo iludido. O governo do Estado de São Paulo, e os três últimos governantes,

preocupa-se em apresentar números, isto ocorre por pressão dos órgãos que financiam a educação e pela ‘falta de opções’ políticas, é o que parece. (professora, há 8 anos na educação).

A guisa de conclusão.

Um dos principais motivos que nos levou a buscar em Weber uma leitura da escola em que trabalhamos, foi a porcentagem dos alunos que atribuíram à educação uma possibilidade de ascensão social e econômica (“se dar bem na vida”), que parecia, desde o início, ter alguma relação com a descrição da modernidade desenvolvida por Weber (principalmente com relação à burocracia). A partir da análise dos questionários, chegamos aos seguintes dados: de 55% (alunos do EJA) a 100% (alunos do 3º ano do Ensino Médio) acreditam que a educação possa lhes propiciar a possibilidade de “dar alguém na vida”, “se dar bem na vida”. A educação como elemento de distinção econômica e social. Um traço que corresponde, como vimos, à educação voltada à burocracia.

Além disso, acreditamos também que uma análise sociológica da escola e da educação contribui para desmascarar certas “verdades” que, muitas vezes, são utilizadas pelos diversos agentes sociais na tentativa de legitimar seus discursos. Ressaltamos também, que o fato de trabalharmos em determinada perspectiva não corresponde de forma alguma que acreditamos que esta seja melhor ou superior a outras possibilidades de leituras de mundo. Pelo contrário, cremos que a realidade é inesgotável em significados e conteúdos, os quais numa única referência teórica não podem dar-nos uma leitura minimamente segura.

Poderíamos ter nos remetido, por exemplo, a Pierre Bourdieu, que aponta como a trajetória educacional é determinada por fatores culturais e sociais e que analisa, também, o valor atribuído aos certificados em nossa educação.

Em nosso trabalho, vimos que, para Weber, a educação em um mundo racionalizado asfixia a liberdade e a autonomia dos indivíduos, já que passa a ser vista como um pacote de conteúdos e disposições voltados para o treinamento dos homens. Além

disso, minimiza uma formação humanística de caráter mais integral em prol de uma “pedagogia do treinamento” a ser usada como mecanismo de ascensão social e econômica.⁷

Enfim, Weber renuncia à idéia de uma melhora global no destino da humanidade, o que o distancia da crença nas promessas otimistas do Iluminismo, de Durkheim e de Marx. Entretanto, como Marx, entende que o capitalismo não realiza suas promessas, não sendo, portanto, garantia de uma boa solução para os problemas humanos. Mas enquanto Marx faz previsões otimistas acerca da superação do capitalismo, Weber não o faz. Embora denuncie o domínio das coisas sobre o homem, Weber não aponta qual sociedade seria a melhor, evitando, assim, a confusão entre os planos da ciência e da política, do ser e do dever-ser, do possível e do desejável.

Para Weber, à ciência não cabe prescrever fins à ação prática, mas sim “ministrar elementos para a avaliação da conveniência de certos meios propostos para se atingirem fins dados” (COHN, 2004, p. 21).

Concluindo, podemos imaginar que dentro da perspectiva em que trabalhamos, caberia ao aluno apenas o dever de aprender em um tempo determinado, de uma forma pré-estabelecida e configurada de acordo com o que se cobra na sociedade burocratizada, relevando a sua história de vida, suas experiências peculiares, seus pensamentos únicos e, principalmente, seus comportamentos e sentimentos diferenciados.

Referências

CARVALHO, A. B. *Educação e liberdade em Max Weber*. Ijuí: Unijuí, 2004.

COHN, G. (Org.). *Weber*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004. (Grandes Cientistas Sociais, 13).

RODRIGUES, A. T. Sociedade, educação e desencantamento. In: _____. *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 59-81.

⁷ Somente a título de curiosidade, que não desenvolvemos neste trabalho: uma possível saída à educação burocratizada é apontada, por Carvalho, no equilíbrio desta com a educação carismática (que é voltada a aspectos da criatividade dos indivíduos). (CARVALHO, 2004.)

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. Caderno CEDES, v. 61.

WEBER, M. Burocracia. In: _____. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 229-282.

ARTIGO RECEBIDO EM 2007