



A EDUCAÇÃO COMO FATO SOCIAL: UMA ANÁLISE SOBRE O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE DURKHEIM

Sidnei Ferreira de Vares*

Resumo: O presente trabalho tem como propósito discutir os conceitos de educação e socialização na obra de Durkheim, objetivando compreender a relação estabelecida entre ambos, haja vista que o referido autor procurou aproximá-los ao longo de seus trabalhos, tomando-os, por vezes, como sinônimos. Nesse sentido, a análise das obras *Educação e Sociologia* e *Educação Moral*, ambas publicadas após sua morte, nos ajudará a compreender a visão do mestre francês acerca da função social da educação e a importância desta para sua teoria sociológica.

Palavras-chave: Educação moral. Socialização. Pedagogia. Indivíduo. Integração social.

Abstract: *The present study aims to discuss the concepts of education and socialization in the work of Durkheim, in order to comprehend the relationship established between them, considering that the author tried to approach them throughout their work, taking them sometimes as synonyms. In that sense, the analysis of the work "Education and Sociology", as well as "Moral Education", both being published post mortem, will be valuable for the understanding of the vision of the French master regarding social function of education and its importance to his sociological theory.*

Keywords: *Moral education. Socialization. Pedagogy. Individual. Social integration.*

* Doutorando em Educação pela FEUSP; Mestre em Educação pela FEUSP; Professor dos cursos de Filosofia e História do UniFAL e do Curso de Pedagogia do UniSant'Anna. e-mail: vares@usp.br



Introdução

O objetivo deste artigo é percorrer o pensamento pedagógico de Emile Durkheim, focando a influência exercida pelo meio social na educação. Nosso intento é compreender a percepção do referido sociólogo acerca das turbulências sociais observadas em sua época e o lugar ocupado pela escola (e pelo mestre) no sentido de inserir uma moralidade mais adequada às demandas da sociedade moderna. Para tanto, partiremos dos conceitos de “educação” e de “socialização” desenvolvidos pelo autor, haja vista que, ao longo de seus trabalhos, o autor procurou aproximá-los, tomando-os, por vezes, como sinônimos. A análise das obras *Educação e Sociologia* e *Educação Moral*, ambas publicadas depois de sua morte, norteará nossa proposta, uma vez que a maior parte de suas idéias pedagógicas encontra-se nesses trabalhos. Para facilitar nossa empresa, dividimos o texto em algumas partes, a saber: (a) Primeiramente, nos dedicaremos a entender como Durkheim define a educação, destacando o embate teórico travado com alguns dos filósofos mais representativos de sua época; (b) Em segundo lugar, trataremos dos conceitos de “educação” e de “socialização”, mostrando como o autor procurou relacioná-los; (c) Na terceira parte, visamos discutir os motivos que levaram o autor francês a desqualificar a pedagogia e a psicologia em detrimento da sociologia; (d) A missão do mestre dentro do escopo sociologista adotado por Durkheim é o tema da quarta seção; (e) Por último, falaremos a respeito da visão do autor acerca da natureza da criança, dos métodos de ensino

mais adequados e da educação moral como pressuposto para uma formação socialmente desejável.

1. Por uma definição de educação

Na obra *Educação e Sociologia*, Durkheim persegue três objetivos. Primeiramente, definir o fenômeno educativo demonstrando seu caráter social. Em segundo lugar, discutir a natureza da pedagogia, objetivando dirimir as confusões conceituais acerca de seu caráter científico. E, por último, demonstrar a importância dos estudos sociológicos em educação.

Ao tentar definir o fenômeno educativo, o autor parte da crítica às concepções idealistas e utilitaristas, desconstruindo algumas definições consideradas sacrossantas no campo da educação. Opõe-se aos modelos filosóficos que, ao se alargarem demasiadamente, erigem construtos abstratos, desconsiderando a história. Esse é o caso, afirma o autor, das definições de Stuart Mill, Emmanuel Kant, James Mill e Herbert Spencer. Em que pesem as diferenças existentes, todas elas encerram a mesma dificuldade: defendem a existência de uma educação ideal e entendem que esta pode ser modificada individualmente, independente das forças sociais que envolvem os sistemas educacionais. Em outros termos, desconsideram a realidade histórico-social no qual a educação está inserida, projetando modelos educacionais perfeitos. As definições oferecidas pelos referidos teóricos partem do postulado de que existe uma educação ideal e universal desconsiderando o tempo histórico e o contexto social



dos quais a educação é um mero reflexo. A noção de educação ideal coloca em xeque a validade de tudo aquilo que as gerações passadas produziram e legaram às gerações atuais. A existência de um modelo educacional perfeito pressupõe que tudo que se fez até hoje em termos educacionais não passe de um erro que necessita ser corrigido.

O porvir não pode sair do nada: não podemos construí-lo senão com os materiais que nos tenha legado o passado. Um ideal erigido sobre um estado de coisas contrário ao estado de coisa presente, não pode ser levado em conta – por isso mesmo que não possui raízes na realidade (DURKHEIM, 1978: 72).

Em suma, esses modelos pecam pelo grau de generalidade e pela ausência de uma perspectiva histórica. Empregam o termo educação de maneira ampla para designar coisas inteiramente diversas que sobre o homem exercem alguma influência, sem considerar as singularidades inerentes à influência educativa.

Recusando as referidas proposições, Durkheim expõe aquele que acredita ser o método mais seguro para a realização de sua empresa, a saber: o método comparativo. Tal método consiste na observação e comparação dos sistemas educativos existentes ou que tenham existido, com vistas em apreender seus caracteres comuns. Só assim, o autor francês

acredita ser possível atingir uma definição precisa sobre o fenômeno educativo.

É ancorado, sobretudo, na história que Durkheim procura demonstrar que a educação diz respeito a um fenômeno histórico-social, cuja influência é mais restrita do que supunham as concepções idealistas e utilitaristas. Ela constitui uma ação intencional e, nesse sentido, direcionada. É a ação de uma geração preparada sobre uma geração despreparada socialmente o que o autor denomina educação. O que faz com que essa influência seja especial é o caráter propedêutico que envolve sua finalidade.

A educação é apresentada como elemento mediador que “prepara” as gerações mais jovens para a vida social, garantindo a continuidade da vida coletiva. É a educação a responsável por transmitir o legado cultural construído ao longo dos séculos e inserir as novas gerações no bojo da vida coletiva. Se a ação que exercem as gerações adultas sobre as mais jovens tem variado no tempo e espaço é porque não existe uma educação perfeita ou ideal, como pretendem os modelos idealistas.

A educação é um “fato social”¹ e como tal deve ser estudado. Trata-se de um fenômeno produzido pela vida coletiva, ou seja, de uma realidade social organizada ao longo dos séculos, caracterizada por um conjunto de práticas e instituições. Tal concepção pressupõe um relativismo cultural, já que

¹ Segundo Durkheim, os *atos sociais* teriam duas características que permitem identificá-los na realidade: são exteriores e coercitivos. Exteriores, porque consistem em idéias, normas ou regras de conduta que não são criadas isoladamente pelos indivíduos, mas foram criadas pela coletividade e já existem fora do indivíduo quando eles nascem. Coercitivos, porque essas idéias, normas e regras devem ser seguidas pelos membros da sociedade e se acaso um destes transgredir esse conjunto normativo e valorativo, poderá eventualmente ser sancionado pelo grupo social (DURKHEIM, 2005a).

os sistemas educacionais variam no tempo e espaço, embora não desconsidere a existência de um contínuo diálogo entre passado e presente. Mas apesar do caráter histórico e mutável dessa influência, Durkheim afirma não existir, ao longo do tempo, sistema educativo que não apresente um duplo aspecto necessário à própria manutenção social: o de ser múltiplo e uno. Se, por um lado, existem tantas espécies de educação quanto meios sociais, por outro, todos os sistemas educativos difundem certos ideais e sentimentos comuns a todos os grupos sociais. O autor admite as diferenças entre os grupos no interior do organismo social², mas não acredita na possibilidade de uma educação igualitária, haja vista que a própria diversidade profissional acarretaria uma diversidade pedagógica. Caberia aos sistemas educativos, em cada época, transmitir certos aspectos culturais sem os quais a vida social se extinguiria e, correlatamente, preparar os indivíduos subjetivamente para viverem dentro dos padrões sociais vigentes, desenvolvendo as “múltiplas aptidões que a vida social supõe”, já que toda sociedade, independente do grau de complexidade, exige certa “homogeneidade” entre seus membros e certa “diversidade” que assegurem a sobrevivência da cultura.³

A educação perpetua e reforça essa homoge-

neidade, fixando com antecedência, na alma da criança, similitudes essenciais que a vida coletiva supõe [e igualmente] (...) assegura a persistência dessa diversidade necessária, apresentando ela própria diversidade e especialização. (DURKHEIM, 1978: 82)

Durkheim parte da noção de dualidade do ser humano. Na perspectiva durkheimiana, existe em cada um de nós dois seres. Um constituído de estados mentais que não se relacionam senão conosco: é o ser individual. O outro, expressão de idéias, hábitos e sentimentos coletivos: é o ser social. Se aquele é natural, este só pode se desenvolver em sociedade, sendo a educação responsável por edificar esse novo ser. Todavia, a educação não se reduz ao mero adestramento, pois não se trata simplesmente do “desenvolvimento de certos instintos adormecidos”, mas de um processo de criação, cujo objetivo é gerar um ser totalmente novo.

Mas se a educação representa necessidades, valores e sentimentos produzidos pela coletividade, ela não pode se submeter aos desejos individuais. Pelo contrário, são os desejos individuais que se submetem à força moral do qual a educação está investida. Espontaneamente o homem jamais se submeteria à autoridade moral e às convenções sociais, já que não há nada em sua estrutura congênita que determine tal con-

² Durkheim (1978) reconhece as diferenças entre os diversos grupos sociais ao longo da história. Quando analisa o caráter histórico-social da educação, reconhece que ela difere conforme as classes, castas, profissões, o tempo, o espaço, a geografia, etc.

³ Em *Da divisão Trabalho Social*, Durkheim ressalta que a divisão trabalho não deve ser abordada sobre um prisma meramente econômico. O autor ressalta que a diversidade de funções na verdade asseguram a integração e a coesão social, na medida em que cria elos de interdependência. Com efeito, divisão social do trabalho é contribuinte da solidariedade social. Nas palavras do próprio autor, “É, portanto, a repartição contínua dos diferentes trabalhos humanos que constitui principalmente a solidariedade social e que se torna a causa elementar da extensão e da complicação crescente do organismo social” (DURKHEIM, 1983: 31).



dição. As disposições orgânicas que se encontram nas crianças, embora não estejam diretamente acessíveis aos educadores, são bastante maleáveis. É essa flexibilidade que possibilita à ação educativa edificar o ser social. A criança ao nascer não está determinada biologicamente. Seu destino não está dado de antemão, mas decorre das influências socialmente exercidas. Existe, segundo Durkheim, uma enorme distância entre a constituição orgânica individual e a definição da personalidade. É justamente nesse espaço que a educação se dá, atuando sobre as disposições orgânicas do indivíduo. À educação cabe construir esse novo ser, “agregando ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social” (DURKHEIM, 1978: 42).

É a sociedade que nos lança fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos, e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados (DURKHEIM, 1978: 45).

Cada sociedade, num dado momento, dispõe de certos ideais educativos que atendem às suas necessidades. Esses ideais se apresentam de maneira irresistível, podendo eventualmente restringir “as veleidades dissidentes”, sancionando ou até mesmo punindo, dependendo do tipo de “transgressão”, aque-

les que se afastam das convenções sociais estabelecidas.

É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitarmos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver em harmonia. Que eles tenham sido educados, segundo idéias passadistas ou futuristas, não importa, num caso como noutro, não são de seu tempo e, por consequência, não estarão em condições de vida normal. Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação (DURKHEIM, 1978: 36-37)

Por mais tirânica que essa ação possa parecer, os indivíduos a ela se submetem de bom grado, pois são os maiores interessados nessa submissão.⁴ Em outras palavras, “o ser novo que a ação coletiva, por intermédio da educação, assim edifica, em cada um de nós, representa o que há de melhor no homem, o que há de propriamente humano” (DURKHEIM, 1978: 45).

É por meio da educação, afirma Durkheim, que se aprende uma língua e todo um sistema de idéias organizadas que permite ao indivíduo ascender às sensações. Esse sistema de idéias, do qual o ser social é dependente, foi construído ao longo dos séculos, sendo acumulado e revisto dia a dia. É a

⁴ É inegável que Augusto Comte exerceu forte influência sobre as concepções durkheimianas acerca da força da ação que a coletividade exerce sobre o indivíduo. Cumpre recordar que para Comte o primeiro *dever* do indivíduo era “viver para outrem”. Em outras palavras, o indivíduo não pode existir isoladamente, uma vez que é um elemento componente do organismo social (RIBEIRO JÚNIOR, 2003:106-110).



educação que permite a transmissão e renovação desse legado de geração a geração, sendo a sociedade a entidade moral que lhe dá suporte. O fim da educação não é reduzir o indivíduo, mas, ao contrário, torná-lo humano, na medida em que faz dele um ser social.

Segundo a definição clássica dada por Durkheim,

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (DURKHEIM, 1978: 41)

Tal definição conduz à conclusão de que Durkheim entende a educação como um instrumento de socialização. Essa é certamente a posição assumida pelo sociólogo francês, que afirma ser a educação uma “socialização metódica das novas gerações”. Visto que Durkheim acredita ser a educação uma ação socializadora, faz-se necessário averiguar o que o autor entende por socialização visto que em certos momentos de sua obra utiliza esses termos como sinônimos.

2. A educação como processo de socialização

É indubitável que o processo de socialização compreende a edificação do ser social inexistente na concepção congênita do indivíduo. Todavia, cumpre dizer que esse pro-

cesso não se caracteriza somente como uma espécie de moldagem ou condicionamento, pois neste caso o indivíduo ficaria reduzido a um ser inerte e passivo.

A socialização possui um caráter contratual na medida em que representa uma troca entre indivíduo e meio social. Mesmo imbuído de certo conteúdo moral responsável por orientar a conduta social segundo padrões morais estabelecidos *apriori*, esse processo de socialização tem como objetivo a humanização do ser associal e não sua submissão.

Como propõe Maria da Graça Setton (1999: 71-72), a socialização pode ser pensada sob dois pontos de vista distintos, a saber: como a imposição de padrões culturais à natureza individual, caracterizando um processo de condicionamento conduzido pela coletividade; ou como um processo de aquisição de conhecimento, cujo resultado é a interiorização de padrões sociais que possibilitam a humanização dos indivíduos.

Penso que Durkheim compreendia a socialização nessas duas perspectivas. De um lado, como condicionamento regulado pelo meio social; de outro, como aquisição de conhecimento. Ambas, porém, perseguem um único escopo: humanizar.

Evidentemente que o tipo de sociedade pode edificar indivíduos mais ou menos autônomos. Mas de maneira geral, como afirmava o mestre francês, a liberdade é filha da autoridade. A autoridade que o meio social exerce é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma personalidade autônoma.

A socialização constitui uma troca, visto que o indivíduo participa desse processo. Uma vez que os desejos e impulsos egoís-



tas vão sofrendo a influência do meio social configura-se uma troca e, portanto, uma relação. Nesse sentido, socializar para Durkheim é humanizar e essa humanização não é mero condicionamento. Ela pressupõe a aquisição de conhecimentos, valores e sentimentos edificados pela vida coletiva ao longo dos séculos, mas que, uma vez adquiridos, permitem ao indivíduo refletir e agir de maneira autônoma, pois são pressupostos necessários ao exercício da autonomia.

Conforme expôs em *Educação moral*, a “autonomia” é o último componente da moralidade concernente às sociedades modernas. Que ela seja precedida pelo “espírito de disciplina” e pelo “espírito de abnegação”, não significa que o autor tenha creditado um papel secundário ao “espírito de autonomia”, mas apenas que para atingir o estágio de reflexão, escolha e decisão, faz-se necessário desenvolver o autocontrole e deter certos pressupostos culturais que só a disciplina e o pertencimento a um grupo social podem fornecer.

Ao considerar educação e socialização conceitos correlatos, Durkheim assume a ação educativa como uma estratégia social definida. Sendo a sociedade uma força psíquica distinta dos indivíduos, a estratégia educativa não pode se restringir aos caprichos dispersos dos particulares.

Considerando que as antigas formas de organização social se caracterizavam pela ausência de autonomia, as sociedades modernas carecem de uma nova moral de cunho racional e científico, condizente com a valorização histórica e social do indivíduo. A educação aparece assim como o instrumento

mais eficaz para a difusão dessa nova moralidade resguardando tantos os interesses coletivos quanto os direitos individuais. Pela grandeza de sua “missão”, a educação não pode ficar a deriva, mas precisa ser conduzida por um organismo competente e capaz de fazê-la atender às necessidades dessa força superior chamada sociedade.

3. A pedagogia como teoria prática

Se a educação cumpre uma função social primordial dentro da sociologia durkheimiana, a pedagogia também recebeu atenção especial do autor. A atividade pedagógica é discutida por Durkheim, que procura distinguir pedagogia e educação, demonstrando que, apesar da proximidade, se tratam de termos distintos e muitas vezes mal empregados. Se a educação constitui uma ação contínua, exercida por pais e mestres sobre as gerações ainda imaturas para a vida social, a pedagogia diz respeito à maneiras de conceber a educação e, portanto, tem por característica ser teórica.

A pedagogia consiste então numa reflexão sobre as práticas educativas. Mas mesmo considerando a dimensão teórica da pedagogia, esta não pode ser considerada uma ciência em sentido estrito. Embora o fato educativo possua os requisitos básicos de um objeto científico e como tal possa ser estudado, o autor insiste que a pedagogia não é a ciência mais adequada ao estudo do fato educativo. Isto porque uma ciência enquanto tal deve dedicar-se desinteressadamente ao estudo de seu objeto, sem preocupações maiores com a prática. Ora, o pedagogo ao estudar a educação não está somente preocupado em dizer

o que as coisas são, mas também *o que as coisas devem ser*. Existe um lado prescritivo em sua atividade que escapa a mera descrição. Logo, sua atividade não pode ser considerada como ciência pura, haja vista que a pedagogia tem um lado prático que a impede de ser tomada como “ciência da educação”. Ao dialogar com campos distintos do conhecimento humano, a pedagogia se inscreve na intersecção entre a arte e a ciência, constituindo uma “teoria prática”, pois, ao mesmo tempo em que reflete sobre os processos e práticas educativas, procura aplicar o resultado dessas reflexões. Portanto, a pedagogia como teoria prática tem por objetivo esclarecer e conduzir a prática educativa.

Ao distinguir pedagogia e educação, Durkheim tenciona demonstrar a impossibilidade de a educação ser definida como fato psicológico, em que o indivíduo ocupa o centro das atenções, seja como reformador das idéias pedagógicas, seja como ser individual cujas virtualidades latentes não dependem da ação exercida pelo meio social para se atualizarem. Rompendo com a lógica utilitarista e kantiana, Durkheim enfatiza o caráter social da educação. Critica o que reconhece como um erro dos pedagogistas em geral: o entendimento de que a educação seria um fato eminentemente individual, colocando a pedagogia como corolário da psicologia.⁵ Embora reconheça a importância da psicologia quanto ao estudo dos meios necessários à realização dos fins coletivos, já que é a ela que cabe

“conformar o psiquismo da criança a esse ideal”, como sociólogo Durkheim rejeita a idéia tão difusa de que a educação constituiria uma ação cujo interesse é aprimorar a “natureza humana”, afinal, se assim fosse o papel do educador se reduziria a mero observador passivo dessas virtualidades naturais que carrega o indivíduo, contribuindo quando muito para que não houvesse desvios de rota. Em última instância, o educador não acrescentaria nada de novo e a própria pedagogia não teria sentido, pois, se o indivíduo trás consigo certas potencialidades, bastaria observá-las, cuidando para que cumprissem corretamente as etapas de desenvolvimento. Ora, como fora dito noutra ocasião, Durkheim acusa tais concepções de desconsiderar o caráter histórico e social da educação. Se a educação tem variado no tempo e espaço é porque cada povo reclama um tipo de educação que atenda primeiramente às necessidades sociais e só num segundo momento às individuais, haja vista que as próprias necessidades humanas se alteram conforme as mudanças processadas no meio social. Mesmo as sociedades complexas, cujo grau de individualismo é indubitavelmente maior do que as organizações sociais mais simples, a educação não faz mais do que cumprir seu desígnio, ou seja, renovar as condições necessárias para que a vida social não se esgote.

Se a sociedade, por exemplo, se orienta num sentido individualista, todos os processos de

⁵ Embora a educação não seja um mero corolário da psicologia para Durkheim, sua posição quanto à importância desta ciência não é negativa. O autor reconhece a importância da psicologia, principalmente no que concerne aos métodos pedagógicos, já que ela se dedica ao estudo do desenvolvimento cognitivo e psíquico do indivíduo. Ela ocuparia um lugar de auxiliar, reconhecendo os diversos tipos de inteligência e de caráter e contribuindo para a pedagogia (DURKHEIM, 1978: 87).



educação que possam ter como consequência o menor apreço da espontaneidade interna parecerão intoleráveis e serão afastados (DURKHEIM, 1978: 89).

Em que pese o individualismo característico das sociedades modernas, há sempre um tipo genérico de homem que a educação visa formar em cada sociedade, pois desse trabalho depende a sobrevivência da vida coletiva. Como sustenta o sociólogo francês, existe uma relação simétrica entre educação e sociedade e, por mais autônoma que seja a ação educativa ou pareça desligada do sistema social do qual faz parte, ela não deixa de refleti-lo. Nas palavras do próprio Durkheim,

Mas, por inconsciente contradição, o que aceitamos facilmente para o passado recusamos a admitir para o presente e, mais ainda, para o futuro. Todos reconhecem, sem dificuldade, que em Roma ou na Grécia a educação tinha por único objeto fazer gregos e romanos e que, por consequência, se achava solidária com todo o conjunto de instituições políticas, morais, econômicas e religiosas. Agrada-nos acreditar, porém, que a educação moderna escape à lei comum, que desde agora ela é menos diretamente dependente das contingências sociais e que, de futuro, esteja realmente libertada de tais contingências. Não repetimos sem cessar, que desejamos fazer de nossas crianças verdadeiros homens, antes de fazê-los cidadãos, e não parece que nossa qualidade de homens seja naturalmente subtraída às influências coletivas, pois que lhe é logicamente anterior? (DURKHEIM, 1978: 79-80).

Mesmo enfatizando a necessidade da psicologia, Durkheim a tem como uma ciência auxiliar. Sua estratégia é focar a dimensão social da educação e, dessa maneira, reforçar a sociologia como a ciência mais adequada e eficaz aos estudos dos processos pedagógicos e educacionais e ao estabelecimento dos fins educativos, consideradas as necessidades do meio social e o tipo geral de homem requerido.⁶

Mas a sociologia pode alguma coisa mais e com mais proveito. Pode fornecer-nos o de que mais instantemente temos necessidade: um corpo de idéias diretrizes que sejam a alma de nosso labor, e que o sustentem, dêem nítida significação à nossa atividade e nos prendam a ela. Tal condição é indispensável à proficuidade de toda e qualquer ação educativa (DURKHEIM, 1978: 91).

4. A missão social do mestre

Conquanto todo indivíduo disponha de certas características biológicas, seu desenvolvimento depende de circunstâncias externas. O futuro não está predeterminado, haja vista que as condições humanas dependem de múltiplas e complexas condições. Sendo essas disposições inatas maleáveis, pode o processo educativo atuar e transformar um ser associal e egoísta num ser social.

Se o processo educativo constitui uma ação externa que se dirige ao indivíduo, não pode prescindir de um método seguro e eficaz

⁶ Concorda-se nesse ponto com Heloísa Rodrigues Fernandes (1994), sobre a estratégia durkheiminiana de tornar a sociologia o discurso mais adequado para os estudos da educação, tornando ciências como história e psicologia auxiliares do trabalho sociológico



ao seu propósito social. Durkheim vai buscar as bases desse método na psicologia, mais precisamente nos trabalhos de Jean Marie Guyau. Num trabalho intitulado *Educação e hereditariedade*, Guyau, filósofo de formação, compara a ação educativa à sugestão hipnótica. Durkheim parte da analogia proposta por Guyau. Duas seriam as razões que certificam essa comparação. Primeiramente, o espírito da criança, por não contar ainda com um número significativo de representações mentais, encontra-se quase com uma tábula rasa diante da influência que exerce o mestre. Esse “vácuo de consciência”, embora nunca seja completo, é o bastante para paralisar a vontade do discípulo que não tem como resistir à sugestão do mestre. Em segundo lugar, é necessário que o mestre fale em tom de comando, exerça sua autoridade.

Mas, se o mestre possui tamanha ascendência em razão da experiência e cultura que o separa do discípulo, é imprescindível que aja com prudência. Tanto os pais quanto os mestres devem se policiar quanto à conduta, pois suas ações incidem positiva ou negativamente sobre a formação da criança. Essa ascendência, como Herbart já mencionava, é contínua e exige paciência do educador, já que a criança ainda não desenvolveu o autocontrole. Não por acaso, o ato de educar é visto como um trabalho que exige autoridade e que na maior parte das vezes se afasta do prazer.⁷

Destarte, o mestre tem por obrigação levar o egoísmo natural da criança a fins mais elevados e os impulsos naturais devem ser

contidos. De tal afirmação não decorre que o mestre deva utilizar a força física, pois esta para Durkheim não é um atributo da autoridade. É antes pelo respeito moral que o discípulo deve ao mestre que a autoridade é exercida e não pela força. A obediência do discípulo é por si mesma o reconhecimento dessa autoridade do qual o mestre está investido. É a confiança que o discípulo nutre pelo mestre que legitima essa autoridade. Esta, por sua vez, só pode emanar do interior do mestre que, cômico da grandeza de sua missão, encarrega-se de formar as jovens gerações.

Se a educação é um elemento social de fundamental importância para a consolidação de valores comuns, cumpre ao mestre preencher alguns requisitos sem os quais a ação educativa perderia sua essência, a saber: (a) o mestre deve ser neutro quanto aos assuntos políticos, não devendo utilizar a autoridade do qual está investido para impor aos alunos seus preceitos pessoais; (b) deve ainda trabalhar no sentido de oferecer uma educação que não seja hostil à própria vida coletiva. Sua missão é proteger certos princípios essenciais para a continuidade da vida social, nunca perdendo de vista a tolerância que sua profissão exige. O mestre é o braço do Estado e sua obra consiste na preservação do bem comum.

Contudo, não é correto pensar que o mestre deva abdicar dos questionamentos, reduzindo seu trabalho à mera reprodução de informações. A prática educativa, afirma Durkheim, precisa ser continuamente submetida à “reflexão pedagógica”, cabendo ao

⁷ Durkheim critica a posição de Montaigne, segundo o qual a educação deve ser lúdica e prazerosa.



educador compreender os métodos que emprega, pois só assim poderá julgá-los e modificá-los quando for necessário. A reflexão é, pois, o meio pelo qual a educação escapa ao “automatismo maquinal e imutável”, mantendo a prática educativa animada e modificando-a conforme as necessidades sociais (Cf. DURKHEIM, 1978: 69).

5. A educação moral na formação da criança

A segunda parte de *Educação Moral* constitui a visão pedagógica de Durkheim. Se a pedagogia é uma ciência teórica e prática como o autor define, cabe-lhe instituir as diretrizes gerais de formação da criança. Ancorado na psicologia o autor procura determinar os pontos nodais de uma prática pedagógica eficaz aos objetivos anteriormente expostos, a saber: preparar as novas gerações para a vida social, respeitando a moralidade de seu tempo.

Sendo a criança um ser ainda imaturo do ponto de vista da sociabilidade, muitas vezes se comporta de maneira irregular, alternando ações e atitudes, que podem levar a conclusão errônea de que a regularidade não é naturalmente desejável. A flexibilidade da criança nos primeiros anos de vida pode sugerir que a instabilidade esteja acima de qualquer tipo de formalidade regular. Todavia, como procura demonstrar Durkheim, essa inconstância inicial tende a ser substituída por uma maior regularidade ao longo dos meses e anos. A segurança possibilitada pela vida regular quando perturbada por qualquer motivo gera transtornos e causa um visível in-

comodo no pequeno ser. Com efeito, a vida regular é exigida em alguma medida. Sem a repetição e estabilidade que ela propicia, seria impossível ao ser humano manter-se seja biologicamente, já que nosso organismo também atua dentro de uma dada estabilidade, seja socialmente, haja vista que a vida social também a reclama.

A instabilidade dos primeiros anos de vida explica-se pela ausência de limites aos desejos naturais, limites esses que serão adquiridos no dia-a-dia, na medida mesma em que o processo de socialização acontece. Tendo como premissa a importância e eficácia do ato educativo, Durkheim entende que a educação pode e deve acelerar esse processo. O espírito de disciplina, por mais tirânico que possa parecer, é necessário à iniciação desse novo ser no contexto social. A busca da regularidade, nesse caso, não deve ser vista como sinônimo de imposição injusta, pois é premissa básica de todo ser social.

Jean-Marie Guyau, cujos trabalhos Durkheim teve acesso, fornece algumas pistas de como o mestre deve portar-se diante de sua missão. A sugestibilidade seria o instrumento mais eficaz na regulação dos desejos, cabendo ao mestre aproveitar a condição de passividade no qual a criança se encontra para, com firmeza, mas sem abusos físicos ou psíquicos, estabelecer os rumos necessários à estabilidade. A criança, por não possuir ainda um grande número de informações, não apresenta resistências maiores às sugestões do mestre. Encontra-se como que hipnotizada, paralisada frente à sugestão que lhe é direcionada. Evidentemente que ao utilizar essa metáfora, Durkheim está tentando



facilitar a compreensão de suas idéias. A postura didática utilizada pelo autor procura alcançar os professores para quem seu curso se direcionava. Mas a propósito dessa linguagem metafórica, Durkheim tem sido frequentemente alvo de críticas que tentam reduzir suas concepções educativas a concepções hipnóticas. O que o autor procura demonstrar é que, como no caso da hipnose, no qual o hipnotizado encontra-se num estado de passividade, a criança, por sua imaturidade e poucas informações com que conta, encontra-se numa posição muito próxima do exemplo anterior. É óbvio que existem diferenças entre ação educativa e a ação hipnótica. Esta se trata de uma ação sobre um indivíduo socialmente formado, cujo resultado é paralisar, através de técnicas psíquicas aplicadas, a capacidade do indivíduo refletir e agir por si mesmo, contando com um efeito momentâneo e artificialmente gerado. Ora, a ação educativa não lembra em nada a ação hipnótica, pois não se dá entre indivíduos socialmente compostos, e muito menos tem efeitos passageiros. Parece-me que a analogia durkheimiana resume-se a tentativa de mostrar que o mestre, assim como o hipnotizador, dispõe de uma autoridade demasiadamente grande e, por tal motivo, deve cuidar para que não extrapole ou a utilize mal.

Embora a família ocupe um lugar proeminente no processo educativo, seu alcance já não é o mesmo, principalmente nas complexas sociedades modernas. A educação doméstica, de caráter familiar, já não é suficientemente eficaz para garantir a formação de um ser social completo, um ser que atenda às necessidades da coletividade, isto porque

a família foi reduzida a um grupo pequeno de pessoas, cuja união tem como fio condutor os laços de afetividade entre seus membros

[A família] É um meio que, por seu calor natural, é particularmente apto para desenvolver as primeiras inclinações altruístas, os primeiros sentimentos de solidariedade, porém a moral que aqui se pratica e sobre tudo afetiva. (...) Todos os membros desta pequena sociedade estão demasiado próximos uns dos outros; em virtude dessa proximidade moral, desenvolvem um sentimento demasiado intenso de suas necessidades recíprocas; possuem demasiada consciência uns dos outros para que se torne necessário, ou mesmo útil, assegurarem regularmente o seu contributo (DURKHEIM, 2002: 128) [minha tradução].

A organização escolar surge como instituição mais adequada à finalidade de formar, dentro do espírito de disciplina, as novas gerações. A regularidade do sistema educacional, com seus horários, normas e regras permite ao aluno internalizar o sentido da disciplina. A dinâmica escolar impõe certa regularidade, necessária ao desenvolvimento da criança e do jovem. Até mesmo a troca dos mestres ao longo dos anos letivos, contribui para que vínculos afetivos do tipo familiar não ocorram e prejudiquem o processo educativo. Com a rotatividade dos mestres, afirma Carlos Alberto Torres (1999: 20), “a criança aprende a distinguir entre o papel docente e a personalidade do docente, o que é fundamental para poder continuar o processo educativo”.

O papel exercido pelo mestre é determinante nesse processo. Seu trabalho não



se reduz ao estabelecimento de regras e limites, restringindo os desejos da criança, mas desenvolver na criança – e essa talvez seja a dimensão mais importante de sua missão –, por meio da autoridade do qual está investido, uma moralidade altruísta, ou seja, um espírito de solidariedade. Ele é uma espécie de mediador, cuja ação exige a conquista da confiança de seus alunos. A autoridade professoral não se impõe sobre a forma de violência ou de qualquer tipo de ameaça. Embora Durkheim afirme que educar não é um divertimento, pois exige dedicação e esforços múltiplos, não é por meio de coação física ou psíquica que o mestre alcançará sucesso em seu intento. Seu trabalho será eficaz na medida em que agir clara e retamente, conquistando a confiança dos alunos. Autoridade e confiança são, portanto, conceitos complementares para o autor. Os possíveis desvios tendem a diminuir quando as conseqüentes punições despertam seu autor para as conseqüências prejudiciais de seu ato, não só para si, mas também para o grupo. A função da pena não é expiar a falta, fazendo o desviante sofrer, mas conscientizá-lo do caráter prejudicial de seu ato. Portanto, a disciplina escolar não se reduz a um mero artifício da ordem e da facilitação do trabalho docente. Ela é condição *sine qua non* para elevar moralmente a criança, desenvolvendo a virtude da abnegação.

Ao demonstrar que as punições não surgem com a família, mas com a escola, Durkheim procura demonstrar que as práticas punitivas resultam da maior complexidade social e, por conseguinte, das instituições

escolares que tentam apressar o grau de maturidade da criança por meio da severidade. Todavia, as práticas punitivas são sempre práticas contrárias à natureza das crianças e só podem ser aceitas em sociedades onde a “pouca repugnância” da consciência pública contra esses procedimentos ainda se faz valer em relação aos castigos. Mas o autor não partilha da opinião de que a violência punitiva tenha algo a ensinar. Pelo contrário, procura demonstrar que essas práticas se assemelham a uma ação colonizadora. Assim como as culturas “superiores” impõem-se violentamente às culturas “inferiores”, o mestre procura impor-se sobre o discípulo, por vezes estabelecendo uma relação megalomaniaca, caracterizada pela violência gratuita. Mas a sociedade moderna não pode sujeitar-se a esses procedimentos. O mestre representa a sociedade, está imbuído de uma missão, inerente a sua profissão e do qual não pode fugir. Nas modernas formas de organização social, a violência e as práticas punitivas fogem completamente aos valores individualistas. O mestre não pode sucumbir à cólera e agir de maneira desmedida. As punições devem assim ter um significado que transcenda a lógica da violência pela violência. Elas devem estar dentro do perímetro da racionalidade e não da passionalidade.

Com efeito, a própria reprovação a uma falta pode advertir a criança sobre seu erro, levando-a a refleti-lo e evitá-lo. Um olhar, gesto ou silêncio bastam, muitas vezes, a tal objetivo. Nota-se claramente a influência da psicologia infantil nas idéias durkheimianas. Grosso modo, o autor procura tratar a relação



estabelecida entre mestre e discípulo de uma forma mais humanitária e racional, e mesmo reconhecendo que a recompensa reforça o êxito, sua banalização na escola negaria a realidade da própria vida, no qual as recompensas são diminutas.

6. Considerações finais

Na perspectiva durkheimiana, a educação aparece como uma estratégia social definida, que tem por fundamento conduzir o processo de socialização, imputando valores e sentimentos que atendam às necessidades coletivas. Trata-se de impedir a fragmentação moral e ideológica resultante do crescente individualismo que assola a sociedade europeia e em especial a sociedade Francesa.⁸ Mas o que significa afirmar que a educação é uma estratégia?

Ao defender o ensino laico e racional, Durkheim acredita ser este o meio mais eficaz para impedir a fragmentação ideológica e política, ou seja, os particularismos que, levados a cabo, tendem a minar a coesão social. O Estado teria fundamental importância na condução desse processo, pois, na visão do autor, se apresenta como único órgão acima dos interesses particulares. O sistema público de ensino concorre, ao socializar as jovens gerações, para a internalização dos valores concebidos socialmente, valores estes que a educação reflete e impõe aos indivíduos.

Da mesma forma, estamos mergulhados numa atmosfera de idéias e de sentimentos coletivos que não podemos modificar à vontade; e é sobre idéias e sentimentos desse gênero que repousam as práticas educativas. Elas são assim coisas distintas de nossa pessoa, porquanto resistem a nós, realidades que por si mesmas possuem uma natureza definida, que se impõe ao nosso espírito. (DURKHEIM, 1978: 60)

Como fora assinalado, os indivíduos necessitam dessa imposição e, por mais violenta que possa parecer, dela não podem se furtar, pois o esclarecimento necessário à compreensão das responsabilidades morais e sociais depende desse processo de formação e humanização.

Existe um excessivo esforço por parte de Durkheim em tentar amenizar o conteúdo sociocêntrico de seu discurso. Mas no fundo, o autor reconhece o peso que o social exerce sobre a educação e as responsabilidades inerentes ao sistema educativo. Do sistema educativo depende a formação e sobrevivência do sistema social. Seu trabalho tem início com a educação formal das jovens gerações, mas perpassa essa perspectiva na medida em contribui para a formação do ser social.

A grandeza do sistema educativo, portanto, não está só nos conteúdos normais que são trabalhados na maior parte das es-

8 Como fora anteriormente assinalado, Durkheim acreditava que essa fragmentação moral apresentava-se como um risco eminente. Embora visse com naturalidade o crescente individualismo inerente às organizações sociais modernas, para Durkheim a moral individualista ainda não havia se consolidado e enfrentava resistências das moribundas, mas ainda vivas instituições conservadoras, cuja nobreza e a igreja melhor exemplificam. Nesse sentido, via a educação como um importante elemento de coesão social e, não por acaso, o Estado tinha por responsabilidade supervisionar o sistema educacional.



colas, mas principalmente na missão social do qual está investido, cuja responsabilidade não pode dispensar.

Como muitos críticos, podemos argumentar que o sistema educativo para Durkheim tem um único objetivo: produzir indivíduos altamente integrados na sociedade. Entretanto, essa interpretação pouco acrescenta, já que todos os sistemas educativos, mesmo as versões pretendidas libertárias, não pleiteiam outro princípio, considerando que desejam introduzir novos códigos normativos em substituição às regras sociais estabelecidas (Cf. ORTEGA In.: DURKHEIM, 2002: 23).

Afirmar que a educação, na acepção de Durkheim, pretende simplesmente inculcar na criança códigos morais é reduzir a complexidade de seu trabalho. Muito mais do que uma simples formação mecânica cumpre ao sistema educativo preservar e transformar o legado sócio-cultural historicamente produzido, pois, na medida em que o indivíduo toma contato com esse legado e compreende a importância da missão que cabe à sociedade realizar, torna-se capaz de compreender também a grandeza que o encerra enquanto ser social. Socialização e individuação não se opõem, mas se complementam.

Se nas formações sociais modernas, o indivíduo ocupa um lugar de destaque inevitável; se o respeito à liberdade e o culto ao ser humano tornam o indivíduo o centro da vida moral nas sociedades modernas; não seria reducionista acusar Durkheim de pretender um sistema educativo cujo fim simplesmente é o de “moldar” os indivíduos?

7. Referências Bibliográficas

- ARON, Raymond. *As Etapas do Pensamento Sociológico*. Tradução Sérgio Bath. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- _____. *Educación y Sociologia*. 2. ed. Barcelona: Península, 2000.
- _____. Da divisão social do trabalho. In: *Coleção os Pensadores*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro. 5. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 01-245
- _____. *Sociologia, Educação e Moral*. Portugal: Rés, 1984.
- _____. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. Tradução Joaquim Pereira Neto. 2. ed. São Paulo: Paulus. 1989.
- _____. *Lições de Sociologia*. Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *La Educación Moral*. Madrid: Morata, 2002.
- _____. *Ética e sociologia moral*. Tradução Paulo Castanheira. São Paulo: Landy, 2003.
- _____. *Sociologia e Filosofia*. Tradução Fernando Dias Andrade. São Paulo: Ícone, 2004.
- _____. *As regras do método sociológico*. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005a.
- _____. *Émile Durkheim*. Textos selecionados. José Albertino Rodrigues (Org.). Tradução Laura Natal Rodrigues. 9. ed. São Paulo: Ática, 2005b.

- _____. *O Suicídio*. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2005c.
- DUVIGNAUD, Jean. *Durkheim*. Tradução Joaquim João Braga. Lisboa: Edições 70, 1982.
- FAUCONNET, Paul. A Obra Pedagógica de Durkheim. In.: DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FERNANDES, Heloísa Rodrigues. *Sintoma social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim*. São Paulo: Edusp/Es-culta, 1994.
- FILLOUX, Jean-Claude. *Durkheim et l' éducation*. Paris: PUF, 1994.
- GIDDENS, Antony. *Durkheim*. London: Fontana Press, 1986.
- _____. *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. Tradução Cibele Saliba Rizek. São Paulo: Unesp, 1998.
- _____. *Em defesa da sociologia: ensaios, interpretações e réplicas*. Tradução Roneide Venâncio Majer e Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Unesp, 2001.
- _____. *Capitalismo e Moderna Teoria Social*. Tradução Maria do Carmo Cury. 6. ed. Lisboa: Presença, 2005.
- GURVITCH, Georges. *Vocação Actual da Sociologia*. Tradução Orlando Daniel. v. 2 Lisboa: Cosmos, 1986.
- LUKES, Steven. *Émile Durkheim su vida y su obra: estudio histórico-crítico*. Madrid: Siglo XXI de Espana, 1984.
- _____. Bases para a interpretação de Durkheim. In: COHN, Gabriel (Org.). *Sociologia: para ler os clássicos*. Rio de Janeiro: Azougue, 2005. p. 15-54.
- NISBET, Robert A. *La Formacion del Pensamiento Sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. 2 v.
- ORTEGA, Félix. Prólogo a la edición española. In.: DURKHEIM, Émile. *La Educación Moral*. Madrid: Morata, 2002.
- PARSONS. Talcott. *La estructura de la acción social*. Madri: Guadarrama, 1968.
- PIZZORNO, Alessandro. Uma leitura atual de Durkheim. In: COHN, Gabriel (Org.). *Sociologia: para ler os clássicos*. Rio de Janeiro: Azougue, 2005. p. 55-104.
- RAMOS TORRE, Ramón. *La Sociologia de Émile Durkheim: patologia social, tiempo, religión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1999.
- RIBEIRO JÚNIOR, João. *O que é Positivismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. As transformações do final do século: significando os conceitos autoridade e autonomia. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4. ed. São Paulo: Sumus, 1999. p.71-84.
- SILVA, Augusto Santos. *Entre a razão e o sentimento: Durkheim, Weber e a teoria das ciências sociais*. 3. ed. Porto: Afrontamento, 2001.
- TORRES, Carlos Alberto. *Sociologia Política da Educação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. Durkheim e a Educação. In: *Sociologia para Educadores*. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2004. p. 25 – 62.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: INTERMEDIÇÕES DA FORMAÇÃO E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR

CONSTRUCTION OF THE TEACHING IDENTITY: INTERMEDIATIONS OF TEACHER'S FORMATION AND HIS WORKING CONDITIONS.

Sueli de Fátima Dias

RESUMO: O artigo aborda a formação de professores e a busca da construção da identidade desses profissionais mediante características e condições do desempenho da função docente como a burocratização nas escolas, a intensificação do trabalho, o controle do tempo, a presença da mulher nas séries iniciais do magistério e o estresse profissional. Foi produzido a partir da interlocução com professores da rede pública municipal de Apucarana – PR que participaram, em 2009, do projeto de pesquisa O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: o que ensinam e como ensinam, desenvolvido no curso de Pedagogia da Faculdade de Apucarana – FAP.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Trabalho docente. Identidade profissional

ABSTRACT: *The present article broaches the formation of teachers and the quest in the construction of the identity of such professionals through characteristics and performance conditions of the teaching attributions, such as the bureaucratization of schools, intensification of work, time control, presence of women in the early grades of the teaching studies and professional stress. This article has been accomplished through the interlocution with public school teachers of the city of Apucarana - PR, who, in 2009, participated of the research project TEACHING OF HISTORY ON THE FIRST GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL: what they teach and how they teach, developed in the Pedagogy course of the college of Apucarana (FAP).*

Keywords: *Education. Formation of teachers. Teaching Work. Professional Identity;*

¹ Docente das disciplinas de História da Educação e Metodologia do Ensino de História na FAP – Faculdade de Apucarana - PR. Graduada em História e mestre em Educação pela UEL – Universidade Estadual de Londrina. E-mail: sueli.dias@bol.com.br